



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DENISE RAQUEL ZIMMER

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A
FORMAÇÃO CONTÍNUA: ENTRELAÇANDO COMPETÊNCIAS E SABERES
DOCENTES**

CASCAVEL – PR

2016



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DENISE RAQUEL ZIMMER

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A
FORMAÇÃO CONTÍNUA: ENTRELAÇANDO COMPETÊNCIAS E SABERES
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela.

CASCAVEL – PR

2016

DENISE RAQUEL ZIMMER

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A
FORMAÇÃO CONTÍNUA: ENTRELAÇANDO COMPETÊNCIAS E SABERES
DOCENTES**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Greice da Silva Castela (UNIOESTE)
Orientadora

Prof^º. Dr^º. Rinaldo Vitor da Costa (UNILA)
Membro Efetivo (convidado)

Prof^ª. Dr^ª. Rita Maria Decarli Bottega (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da instituição)

Prof^ª. Dr^ª. Sanimar Busse (UNIOESTE)
Membro Suplente (da instituição)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Ceres Pereira (UNILA)
Membro Suplente (convidado)

Cascavel, 02 de setembro de 2016.

Dedico este trabalho a duas importantes pessoas da minha vida: Nivaldo, meu esposo amado, companheiro, grande amigo e grande incentivador dessa conquista; Beatriz, minha amada filha, carinhosa, compreensiva e igualmente encorajadora de meus sonhos. Dedico também aos demais familiares e amigos que compreenderam minhas ausências em vários momentos. Em especial, ainda a minha mãe, Nair Zimmer (in memoriam), que foi um exemplo de dedicação e me ensinou a ter fé, a acreditar em Deus e a sorrir mesmo diante das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela vida, pela saúde, pela inspiração e pela sabedoria durante este percurso, com Ele ao meu lado, a caminhada se torna serena, o fardo fica mais leve e as forças se renovam a cada amanhecer.

Ao meu amado esposo e à minha amada filha! Agradeço pelo amor, pelo carinho, pelo apoio, pelas palavras de incentivo quando me sentia desanimada e, principalmente, pela compreensão pela minha ausência e isolamento em vários momentos, pelas minhas “lamentações” e cansaço. Certamente, esta conquista não é somente minha, é nossa! Obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Aos familiares, ao meu pai, à minha irmã, às minhas sobrinhas pela compreensão por não termos passado mais tempo juntos durante os últimos anos. Em especial, agradeço minha amada mãe, Nair Zimmer (in memorian), por ter sido o melhor exemplo de mulher, pela sua dedicação a nossa humilde família, pelos valores e virtudes que me ensinou, obrigada por acreditar e incentivar a mim e a minha irmã nos estudos, se não fosse assim, jamais teria chegado até aqui.

Aos meus sogros, Nelson e Neuza, pelo carinho e pelos esforços imensuráveis, auxiliando sempre a mim e a minha família.

À minha amiga Elizênia, carinhosamente chamada de Lila, que compartilhou comigo a criação de minha filha, estando sempre disposta a ajudar mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos amigos que souberam compreender minhas ausências em vários instantes. Agradeço às amigas: Jussi, Mônica, Gizele e Simone pela amizade que me ofereceram, sem cobrar nada em troca apesar de meu constante afastamento. À minha grande amiga Ádena, carinhosamente chamada de Adi, que me emprestou seu ombro amigo e seus ouvidos para escutar minhas “queixas” e sempre tinha uma palavra de ânimo.

Aos ex-colegas de trabalho que se tornaram amigos, Douglas, Luciane, Danielly, Camila e Élide, obrigada pelo carinho e incentivo, vocês me ajudaram a acreditar que essa conquista era possível.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Greice da Silva Castela, pelas sábias orientações, por acreditar em mim, dando-me esta oportunidade. Obrigada pelo carinho!

À Profª Drª Rita Maria Decarli Bottega (UNIOESTE), à Profª Drª Sanimar Busse (UNIOESTE) e ao Prof. Dr. Rinaldo Vitor da Costa (UNILA) pelas profícuas considerações e sugestões no momento do exame de qualificação desta pesquisa.

À Profª Drª Rita Maria Decarli Bottega (UNIOESTE) e ao Prof. Dr. Rinaldo Vitor da Costa (UNILA) pela disponibilidade em participar na banca de defesa desta dissertação, contribuindo com suas experiências como pesquisadores.

Às professoras supervisoras do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID que aceitaram participar desta pesquisa, obrigada pela abertura e atenção dada sempre que precisei.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelas aulas ministradas e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas de Mestrado e Doutorado, da turma 2014-2016, pelas conversas, pelo apoio nos momentos de desespero, aprendemos muito uns com os outros também.

À Tatiana, secretária do Programa, pela responsabilidade e prontidão em auxiliar nas dúvidas quanto aos prazos e documentos.

*“Sonhe com aquilo que você quiser.
Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que se quer.*

*Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes
não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor
das oportunidades que aparecem
em seus caminhos.*

*A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passam por suas vidas.[...]”*

Clarice Lispector.

ZIMMER, Denise Raquel. **As contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua:** entrelaçando competências e saberes docentes. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO:

A pesquisa ora apresentada buscou investigar as possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para o processo de formação contínua de quatro professoras supervisoras do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-Unioeste, desenvolvido de 2011 a 2014. A partir de estudos realizados e por se tratar de um Programa recente e pouco investigado, despontaram-nos alguns questionamentos que se destacaram como norteadores de nossa investigação: De que modo as atividades e ações desenvolvidas pelos professores supervisores no PIBID de Língua Portuguesa da Unioeste têm contribuído para sua formação contínua? Que competências e saberes para o ensino foram abordados no decorrer do PIBID que colaboraram com a prática docente destes professores da Educação Básica? Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização, traçamos, como objetivo geral, analisar as contribuições do PIBID para a formação contínua e para prática docente dos professores supervisores do subprojeto de Língua Portuguesa, sendo que como objetivos específicos delineamos: Identificar as atividades e as ações realizadas pelos professores supervisores dentro do Programa; verificar quais competências e saberes para o ensino foram abordadas no decorrer do PIBID; apontar o que as professoras supervisoras relatam acerca de possíveis reflexões e modificações na prática docente delas a partir da participação no PIBID. Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, sustentamos a nossa pesquisa nos pressupostos teóricos acerca da formação contínua em Nóvoa (1992; 1997; 2000; 2002), Candau (1997; 1999), Pimenta (1999) Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Costa-Hübes (2008); tratamos também em nossos estudos teóricos acerca dos saberes docentes – Tardif (2012), Freire (2009) dentre outros autores, e das competências relativas ao ato de ensinar – Perrenoud (2000), Libâneo (1991), Pimenta (2005), dentre outros. A geração de dados ocorreu por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, realizadas individualmente e gravadas em áudio. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pautada na Linguística Aplicada, do tipo qualitativa interpretativista. A pesquisa revela dados interessantes a respeito das contribuições do PIBID para a formação contínua das professoras supervisoras do subprojeto de Língua Portuguesa, no que concerne à reflexão e mudança da prática docente por meio da aproximação com a universidade, ampliando e aprofundando os saberes e as competências do ato de ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID de Língua Portuguesa; formação contínua; saberes docentes; competências do ato de ensinar.

ZIMMER, Denise Raquel. **The contributions of Institutional Scholarship Program to Encourage Teaching (PIBID) in Portuguese language teaching for continuing education: linking skills and teaching knowledge.** 2016. 162. Dissertation (Master's degree in Language Arts) - Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

This research sought to reflect and analyze the possible contributions of the Institutional Scholarship Program to Encourage Teaching – known as PIBID – to the process of continuous formation of four supervisors teachers of the Portuguese subproject of PIBID-Unioeste developed from 2011 to 2014. From studies realized and as it is a recent program, little investigated; emerged us some questions that stood out as a guide for our research: How the activities and actions developed by supervisors teachers in the PIBID/Unioeste of Portuguese Language have contributed to their continuing education? What skills and knowledge for teaching were discussed during the PIBID that can collaborate with the teaching practice of these Basic Education teachers? In order to find answers to these questions, we draw as a general objective to analyze the PIBID contributions to continuing education and teaching practice of the supervisors teachers of the subproject of Portuguese language, with specific objectives outlined: To identify the activities and actions carried out by supervisors teachers within the program; to check which skills and knowledge for teaching were addressed during the PIBID; to point what the supervisors teachers report about possible reflections and changes in their teaching practice from their participation in PIBID. To achieve the goals, we sustain our research on theoretical assumptions about the continuing education Nóvoa (1992; 1997; 2000; 2002), Candau (1997; 1999), Pimenta (1999) Libâneo, Oliveira and Toschi (2003), Costa-Hübes (2008); we also deal in our theoretical studies about the teaching knowledge of – TARDIF (2012), Freire (2009) among others; and the abilities related to the act of teaching - Perrenoud (2000), Libâneo (1991), Pimenta (2005), among others. The data generation was collected through interviews with semi-structured, individually performed and recorded audio. It is, therefore, a search guided by the Applied Linguistics, the interpretive qualitative type. The research reveals interesting facts about the PIBID contributions to the training of supervisors teachers of the subproject of Portuguese, with respect to reflection and change in teaching practice through closer ties with the university, broadening and deepening the knowledge and skills of the act of teaching.

KEYWORDS: PIBID of Portuguese Language; continuing education; teaching knowledge; act of teaching skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Dados do PIBID Unioeste do edital nº02/2009	29
Quadro 02: Dados do PIBID Unioeste do edital nº01/2011	30
Quadro 03: Leituras realizadas no subprojeto de Língua Portuguesa, <i>campus</i> , Cascavel.....	34
Quadro 04: Leituras realizadas no subprojeto de Língua Portuguesa, <i>campus</i> , Marechal C. Rondon	38
Quadro 05: Dissertações sobre o PIBID publicadas até abril de 2016	49
Quadro 06: Teses sobre o PIBID publicadas até abril de 2016	50
Quadro 07: Teses e dissertações acerca do PIBID de Letras, publicadas de 2011 a 2016	51
Quadro 08: Programas de Formação Contínua	64
Quadro 09: Bolsas disponíveis para o Profletras no Paraná em 2015	79
Quadro 10: Dados comparativos do IDEB de 2009 e do IDEB de 2011	82
Quadro 11: Competências necessárias para prática profissional docente	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COOPAGRIL	Cooperativa Agroindustrial Mista
COOPAGRO	Cooperativa Agropecuária Mista Oeste
COOPAVEL	Cooperativa Agropecuária Cascavel
COOPERVALE	C. Vale Cooperativa Agroindustrial
COPACOL	Cooperativa Agroindustrial Consolata
COTREFAL	Cooperativa Agropecuária Três Fronteiras
COTRIGUAÇU	Cooperativa Central Regional
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas de Toledo
FALE	Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola
FC	Formação Contínua
FECIVEL	Fundação Universidade Estadual Oeste do Paraná
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEPAR	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná
GELP	Grupo de Estudos em Língua Portuguesa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituição de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino
Médio do Paraná	
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade e Inclusão	
SEED	Secretaria Estadual de Educação
TICs	Novas Tecnologias da Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UP	Universidade do Professor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	22
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA	22
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA – O PIBID	26
1.2.1 Percurso do Programa	26
1.2.2 O PIBID-Unioeste	28
1.2.3 PIBID Português Unioeste	31
1.2.3.1 O subprojeto de Português campus Cascavel	31
1.2.3.2 O subprojeto de Português campus Marechal Cândido Rondon	36
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA	40
1.3.1 Perfil das quatro professoras supervisoras do PIBID/sujeitos da pesquisa	41
1.4 TÉCNICA E PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	43
1.4.1 Entrevista.....	44
1.5 O ESTADO DA ARTE: justificativa para a pesquisa.....	48
2 FORMAÇÃO CONTÍNUA, SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES.....	57
2.1 PANORAMA HISTÓRICO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL.....	57
2.1.1 FC versus FC em serviço.....	67
2.1.2 O Paraná e a Formação em Serviço a partir dos Anos 1990.....	69
2.1.3 A Formação Contínua no Oeste do Paraná	75
2.1.4 PROFLETRAS: Política de Formação Contínua	79
2.1.5 O Observatório da Educação na Unioeste	81
2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	83
2.3 SABERES DOCENTES: A PRÁTICA DOS PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR	91
2.3.1 Os Saberes da Formação Profissional.....	92
2.3.2 Os Saberes Disciplinares.....	93
2.3.3 Saberes Curriculares	94
2.3.4 Saberes Experienciais	95
2.4 AS COMPETÊNCIAS DO ATO DE ENSINAR	97
2.4.1 Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagem.....	101

2.4.2 Administrar a Progressão das Aprendizagens	102
2.4.3 Conceber e Fazer Evoluir os Dispositivos de Diferenciação	104
2.4.4 Envolver os Alunos em sua Aprendizagem e em seu Trabalho.....	104
2.4.5 Trabalhar em Equipe.....	105
2.4.6 Participar da Administração da Escola.....	107
2.4.7 Informar e Envolver os Pais	108
2.4.8 Utilizar Novas Tecnologias.....	109
2.4.9 Enfrentar os Deveres e os Dilemas.....	110
2.4.10 Administrar sua Própria Formação Contínua	111
 3 ANÁLISE DE DADOS GERADOS	114
3.1 APONTAMENTOS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	114
3.2 DEPOIMENTOS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA AS COMPETÊNCIAS DO ATO DE ENSINAR E OS SABERES DOCENTES	123
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES.....	159

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado *As contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para formação contínua: Entrelaçando competências e saberes docentes*, encontra-se inserido no projeto de pesquisa, *As contribuições do PIBID em Letras na formação docente*, coordenado pela Professora Dra. Greice da Silva Castela e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste.

Vários discursos dos mais diversos campos de atividade humana demonstram a preocupação com a melhoria na educação. Tal inquietação é recorrente, visto que, ao considerarmos o contexto histórico educacional, verificamos que, desde a Constituição Federal de 1988, mencionam-se as preocupações com um ensino de qualidade: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VII - garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 206º).

Na contemporaneidade, acirram-se ainda mais tais discussões, encontrando-se presentes no âmbito acadêmico, na própria escola e no entorno dela e, às vezes, nos discursos políticos, demonstrando, assim, a necessidade de pesquisas que possam contribuir para que haja uma melhor compreensão dos aspectos relacionados tanto à formação inicial quanto à formação contínua de professores.

Destacamos que a valorização dos professores e os aspectos relativos à sua formação ganharam força a partir do Plano Nacional de Educação (doravante PNE). De acordo com os documentos oficiais¹ que dispõem acerca do PNE, sua primeira elaboração foi realizada pelo Conselho Nacional de Educação, em 1962, a fim de cumprir o que fora estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, de ora em diante), de 1961. O segundo PNE encontra-se referenciado na Constituição Federal de 1988, no art. 214, “plano nacional de educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 214º). Posteriormente, o plano foi regulamentado na LDB/1996, contudo, sua aprovação ocorreu somente em 2001 pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, a qual estabelece, em

¹ Conforme disponível no endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>.

seu art. 2º, “a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”(BRASIL, Lei n. 10.172/2001).

Dentre os objetivos e prioridades do PNE, chamou-nos a atenção o item de número quatro que traz a seguinte redação: “*Valorização dos profissionais da educação*. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores” (BRASIL, Lei n. 10.172/2001). Assim, percebemos que, a partir da promulgação do PNE, a valorização do magistério ganhou destaque, abrindo caminho para novos programas de incentivo à formação inicial e contínua, dentre os quais situamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante, PIBID), foco de nossa pesquisa.

O PIBID visa melhorar e aperfeiçoar as ações docentes na educação básica por meio de bolsas de incentivo tanto à formação inicial quanto à formação contínua de professores da rede pública de ensino. As contribuições do Programa² contemplam mais de 87 mil participantes do PIBID, em todo território brasileiro, denominado como PIBID¹, cujo foco é o aprimoramento da educação básica regular, e mais de 3 mil participantes do PIBID Diversidade, o qual objetiva atender, especificamente, a projetos que priorizem a diversidade cultural, como: a educação indígena e do campo.

Destacamos que esse Programa possui uma correlação com o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, doravante), ampliando, assim, o alcance de suas ações. Conforme Gatti et al (2011), no processo de assunção crescente da responsabilidade pela formação docente, o MEC alterou a estrutura da CAPES pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, acrescentando às suas atribuições, em regime de colaboração com os entes federados, a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, fomentando, assim, programas de formação inicial e contínua dos profissionais do magistério.

Nessa conjuntura, surge o PIBID por meio, em primeira instância, do Projeto de Lei nº 7.569-D, de 2006, sendo regulamentado, posteriormente, pelo Decreto nº

² Conforme relatório e dados divulgados e atualizados em 21/07/2014, no endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 31/01/2016.

7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa, tendo como objetivos, conforme o exposto no artigo 3:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, Decreto n.º 7.219 / 2013, Portaria nº 096).

Diante disso, podemos afirmar que o foco de nosso estudo correlaciona-se com os objetivos I, II e, principalmente, com o V, uma vez que nossa pesquisa direciona-se para análise das contribuições do PIBID para a formação contínua e para prática docente dos professores supervisores do subprojeto de Língua Portuguesa. O subprojeto investigado faz parte do Projeto Institucional da UNIOESTE, intitulado, *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*, mediante o edital Nº 001/2011/CAPES.

Cabe-nos, nessa trajetória, considerarmos a formação do professor de Letras, visto que estamos tratando em nossa pesquisa sobre a formação contínua desse profissional. Não condiz mais atribuir ao professor apenas o domínio dos conteúdos teóricos para o ensino da língua, uma vez que ele não deve ser um mero transmissor de conceitos gramaticais, mas sim um ser que age de modo crítico e ativo na prática docente. Nesse viés, Ilari argumenta:

Introduz na formação do professor de letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos; amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada [...] (ILARI, 1997, p. 16-17).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras também mencionam acerca dessa capacidade crítica dos profissionais de trabalhar com as múltiplas linguagens, considerando o contexto de manifestação linguística:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001, p. 30).

Entretanto, é notório que tais apontamentos são recentes e que muitos professores que lecionam atualmente tiveram outra abordagem formativa, cujo modelo era o tradicional, em que o professor universitário transmitia uma gama de conceitos relativos aos estudos pioneiros da linguagem - a gramática tradicional, o estruturalismo e o gerativismo. Assim, tais professores, muitas vezes, prendem-se a considerar a produção textual apenas como uma atividade de correção de aspectos gramaticais conforme a norma padrão da língua, criando, desse modo, barreiras para o aprendizado dos alunos, destoando do que Ilari argumenta sobre o papel primordial do professor no ensino da língua: “o objetivo principal do professor de português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atendida por seu trabalho [...] (ILARI, 1997, p. 9-10).”

Desse modo, compreendemos que a formação contínua auxilia no processo de autorreflexão docente, fazendo o professor rever conceitos, analisar e, por vezes, modificar a sua prática. Assim, o PIBID contribui para essa reflexão, visto que os professores supervisores do Programa participam de encontros e discussões acerca de teorias concernentes ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nosso interesse por esta investigação justifica-se pelo fato de o PIBID ser um Programa que consegue estabelecer uma ponte entre a escola e a universidade, atingindo e pondo em contato: acadêmicos, ou seja, futuros educadores; professores da educação básica; professores do ensino superior; e alunos da rede pública de ensino básico.

Por isso, percebemos a importância de pesquisas que visem analisar tanto as contribuições do PIBID para a melhoria da educação básica, quanto o encaminhamento do processo de formação contínua de professores, no que diz

respeito às atividades desenvolvidas pelos docentes envolvidos nesse processo e aos resultados oriundos dessa formação.

Para nossa pesquisa, realizamos um levantamento que apresentamos mais detalhadamente na seção 1.5 a respeito de dissertações e teses que investigam o PIBID no Banco de Teses e Dissertações da CAPES³ e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁴ (BDTD). Fizemo-lo em dois momentos distintos: um em abril de 2015 e o outro em abril de 2016, para tanto utilizamos apenas o termo PIBID no campo denominado de busca. No primeiro momento, constou o registro de quarenta e seis dissertações de mestrado e dez teses de doutorado, escritas e defendidas de 2011 a 2015. Já no segundo momento, o número de pesquisas acerca do PIBID aumentou, de cinquenta e seis para oitenta e uma pesquisas, destas, sessenta e três são dissertações e dezoito são teses, publicadas de 2011 a abril de 2016. Apesar de o número de investigações relacionadas ao Programa ter aumentado, consideravelmente, somente três delas investigam o subprojeto de Língua Portuguesa, todavia uma delas, a tese, volta-se para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Já, quanto às duas dissertações, uma descreve e analisa atividades desenvolvidas no PIBID, tanto na formação inicial quanto na contínua, analisando a ação docente de uma professora supervisora e de, inicialmente, seis acadêmicas, ficando cinco até o final da pesquisa, pois uma se desligou no decorrer do Programa. Enquanto a outra trata das contribuições do PIBID, subprojeto de Língua Portuguesa, para a formação inicial.

Diante disso, justifica-se a relevância da nossa pesquisa, visto que aborda um tema pouco estudado, ou seja, especificamente, visa analisar as contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua das professoras supervisoras. Além disso, nossa pesquisa torna-se pertinente por se relacionar ao projeto, “As contribuições do PIBID em Letras na formação docente”, desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, sob a orientação da Professora Doutora Greice da Silva Castela. Ressaltamos que o projeto mencionado aponta o desenvolvimento de outras pesquisas relacionadas ao PIBID e a formação inicial de professores, em especial, dos docentes de língua espanhola. Contudo, quanto ao subprojeto de Língua Portuguesa, do PIBID-Unioeste, esta pesquisa proposta será uma das precursoras.

³ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 22 abr. 2015.

⁴ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em 22 abr. 2015.

Percebemos, assim, a partir dos levantamentos e estudos feitos, a necessidade de realização de investigações que busquem encontrar possíveis respostas aos questionamentos ainda não respondidos, concernentes às contribuições do PIBID para a formação contínua dos professores supervisores de Língua Portuguesa.

Dessa forma, nossa pesquisa encontra-se pautada nos seguintes questionamentos:

- De que modo as atividades e ações desenvolvidas pelos professores supervisores do PIBID no subprojeto de Língua Portuguesa da UNIOESTE têm contribuído para sua formação contínua?
- Que competências e saberes para o ensino foram abordados no decorrer do PIBID que colaboraram com a prática docente destes professores da Educação Básica?

Tais indagações emergem das reflexões atuais acerca da formação contínua de professores que circundam o universo acadêmico e o escolar. Além disso, trazem à tona uma série de discussões e embates concernentes à educação, vivenciados pelos profissionais da educação na prática docente no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Assim, o objetivo geral é analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para a formação contínua e para a prática docente dos professores supervisores do subprojeto de Língua Portuguesa, desenvolvido de 2011 a 2014, mediante o edital Nº 001/2011/CAPES.

Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Descrever as atividades e as ações realizadas pelos professores supervisores dentro do Programa;
- Verificar quais competências e saberes para o ensino foram abordados no decorrer do PIBID;
- Apontar o que as professoras supervisoras relatam acerca de possíveis reflexões e modificações na prática docente delas a partir da participação no PIBID.

Para tanto, nossa pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, traçamos a trajetória metodológica que se baseia na análise abordagem qualitativa interpretativa. Como sujeitos de investigação, temos quatro professoras supervisoras do subprojeto de português da UNIOESTE, *campus* Cascavel,

desenvolvido de 2011 a 2014, sob o edital Nº 001/2011/CAPES. Optamos por esse edital, nº 001/2011, devido ao fato de o edital anterior, nº 02/2009, não contemplar subprojeto de português. Além disso, as atividades do edital nº 001/2011 já foram concluídas, permitindo, desse modo, lançarmos um olhar avaliativo a fim de se obter uma ideia de todo o processo ocorrido, como cotejaremos nesta dissertação, diferentemente do edital nº 02/2014 que estava em andamento no decorrer da nossa investigação. No intuito de gerar os dados para compreendermos as contribuições do PIBID para essas participantes mencionadas, realizamos apenas entrevistas individuais gravadas em áudio.

No segundo capítulo, discutimos acerca da formação contínua, dos saberes docentes e das competências concernentes ao ato de ensinar. Sendo assim, delineamos um breve panorama histórico a respeito do processo de formação contínua de professores no Brasil e, conseqüentemente, no Paraná. Sequencialmente, em relação aos saberes relacionados à prática docente, abordamos reflexões concernentes à maneira como o professor trata com o conhecimento dele no cotidiano escolar, suas vivências, sua organização prática; além de discutirmos sobre a correlação entre o saber adquirido pela prática e os conhecimentos acadêmicos. Posteriormente, abordamos assuntos relativos às competências inerentes ao ato de ensinar, partindo desde a organização para orientar as situações do processo de ensino-aprendizagem, assim como a progressão desse processo. Além disso, pontuamos também os aspectos voltados ao envolvimento do aluno em sala de aula de forma a torná-lo participante real do seu próprio aprendizado. Ainda quanto às competências, apresentamos a importância do trabalho em equipe entre os profissionais atuais e futuros envolvidos no âmbito educacional.

O terceiro capítulo destina-se à análise dos dados. Assim, apresentamos nele os dados gerados por meio das entrevistas gravadas em áudio e realizadas individualmente, comparando e correlacionando-as ao referencial teórico abordado no capítulo 2. O objetivo de tais amarrações é analisar e compreender as contribuições do subprojeto de Português, PIBID-Unioeste, para a formação contínua e prática docente das professoras supervisoras.

Por fim, tecemos as considerações finais desta pesquisa.

1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O caminho pelo qual cada pesquisador percorre ou escolhe percorrer, no intuito de desenvolver uma pesquisa relacionada à formação de professores, pode desembocar em vários outros percursos. Afinal, dela depreendem-se fatores que vão além do que é apenas explícito e palpável. Nesse sentido, “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (DUARTE, 2002, p.140).

Essa metáfora, usada pela autora mencionada, reforça a concepção de que o “relato” provém de uma “viagem empreendida”, sendo que diante daquele encontra-se o “olhar”, ou seja, a visão do pesquisador que procura, insistentemente, compreender os espaços os quais talvez já tenham sido “visitados”. Entretanto, apesar disso, a percepção do pesquisador, normalmente, será distinta daquele que faz relato, pelo fato de que, em alguns casos, ele não participou da “viagem”, procurando apenas depreender dela as possíveis respostas para a investigação. Desse modo, o viés de pesquisador perpassa pelo modo como ele percebe e trabalha com o próprio objeto investigado, bem como, pelos aparatos teórico-metodológicos de que compõem a pesquisa dele.

Nessa perspectiva, pretendemos refletir e apresentar, neste primeiro capítulo, o aporte teórico e metodológico, o contexto de pesquisa – O PIBID, os sujeitos envolvidos, traçando seus perfis, bem como, o tipo de abordagem da pesquisa e os instrumentos usados para a geração de dados.

1.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E TIPO DE PESQUISA

Esta investigação objetiva identificar as possíveis contribuições do subprojeto de Língua Portuguesa para a formação contínua de quatro professoras supervisoras nele envolvidas. Duas dessas professoras participaram do subprojeto no *campus* de Cascavel, e as outras duas no *campus* de Marechal Cândido Rondon. O subprojeto supracitado está atrelado ao Projeto Institucional da UNIOESTE, intitulado *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*. Vale ressaltar que esse projeto se encontra inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da UNIOESTE, *campus* Cascavel, mediante o edital Nº 001/2011/CAPES.

Numa perspectiva epistemológica, compreendemos que esta pesquisa encontra-se subsidiada pela perspectiva da Linguística Aplicada (doravante, LA), haja vista que traz à tona discussões pertinentes tanto à formação contínua de professores, quanto à maneira como a prática docente desses profissionais é conduzida no contexto real da educação, especificamente, no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. De acordo com Moita Lopes, a LA deve estar constituída mediante quatro aspectos, chamando-nos atenção para esta investigação a seguinte concepção:

Uma LA explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria [...]. (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

Nesse sentido, compreendemos que existe a correlação entre a teoria e a prática no processo de ensino e de aprendizagem, apesar de, por vezes, não se refletir a respeito da teoria no momento em que a prática ocorre. Mesmo assim, é inegável que, normalmente, exista uma base teórica que permeie a ação do profissional da educação. Além disso, percebemos também que, por vezes, o caminho é o inverso, ou seja, a prática norteia direcionamentos e até mesmo mudanças; assim, conseqüentemente, a partir dela, podem surgir teorizações.

Parafraseando Moita Lopes (2006), a LA distingue-se da visão positivista da investigação, visto que tal visão, tradicionalmente científica, defendia o distanciamento, de modo separatista, entre o pesquisador e o objeto de estudo; como se a aproximação dessas duas partes pudesse retirar o caráter científico da pesquisa, tornando-a, assim, permeada de contaminação. Felizmente, a LA contemporânea permitiu a compreensão de que o universo científico não tem por objetivo apontar problemas de ordem prática ou teórica, mas sim de buscar entender as vozes que permeiam a vida social daqueles as refletem; buscando, dessa maneira, o que Boaventura Santos chama de “proximidade crítica”:

Os desafios que nos são colocados exigem de nós que saiamos deste pêndulo. Nem guiar nem servir. Em vez de distância crítica, a proximidade crítica. Em vez de compromisso orgânico, o envolvimento livre. Em vez de serenidade autocomplacente, a capacidade de espanto e de revolta. (SANTOS, 2001, p.19).

Nessa perspectiva, buscaremos compreender aquilo que talvez esteja além da atuação do professor supervisor do PIBID, visto que pretendemos entender não somente o conjunto de responsabilidades desse profissional no Programa, mas também aquilo que o constitui como professor, ou seja, suas vivências, sua formação contínua, a maneira como enxerga e reflete a realidade e a organização educacional, bem como, as reflexões que ele pôde fazer ao participar do Programa.

Afinal, de acordo com Moita Lopes (1998; 2006), a LA permite correlacionar ciências e áreas do conhecimento, podendo, assim, ser chamada de interdisciplinar/transdisciplinar. Desse modo, ela nos possibilita compreender a heterogeneidade dos sujeitos, uma vez que eles são únicos, porém constituídos pelo entrelaçamento de vários fatores que os constituem como seres humanos, tais como: as vivências culturais e familiares; as experiências profissionais; os processos formativos cognitivos; dentre outros aspectos.

Para Kleiman(1998), a LA concentra o interesse não na linguagem propriamente, mas sim no conhecimento das práticas de utilização e no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa nas instituições, pois se subentende que esse processo perpassa pelos fatores condicionadores das práticas institucionais correlacionadas às sociais. Desse modo, a autora argumenta sobre a relevância social da LA: “uma vez que as práticas institucionais, em geral, inibem o desenvolvimento dos grupos minoritários” (KLEIMAN, 1998, p. 70).

Destarte, podemos perceber que, para se discutir acerca da linguagem e do ensino, torna-se necessário ir além das discussões pertinentes apenas à organização estrutural de uma língua, ou seja, excede ao que se concebe como emprego uso “adequado” ou “inadequado” conforme a situacionalidade durante emprego linguístico. Afinal, a língua bem como o ensino e a aprendizagem dela decorrem de um conjunto de outros fatores externos, sociais, perpassando, até mesmo, por outras áreas do conhecimento. Nesse viés, Moita Lopes argumenta que:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. [...] Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. (MOITA LOPES, 2006, p. 31)

Consideramos que esta pesquisa se caracteriza como do tipo qualitativa, cujo interesse primordial é compreendermos os aspectos relacionados à formação

continua dos professores supervisores do PIBID, a fim de entendermos as contribuições do Programa a seus participantes. Afinal, conforme Bortoni-Ricardo (2008) destaca, a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Vale destacarmos a diferença entre a quantitativa e a qualitativa, porque não há, nesta última, a preocupação de mostrar as relações existentes entre causa e consequência, nem tampouco de gerar leis generalizadas a partir de tabulações numéricas de resultados.

Segundo Freitas, “o pesquisador procura trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada” (FREITAS, 2002, p. 28).

A pesquisa ou a investigação científica prevê o emprego de um método científico, definido por Lakatos e Marconi como:

O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 83).

Sendo assim, em relação à abordagem metodológica, esta pesquisa envereda-se pelo caminho da pesquisa qualitativa interpretativista, segundo Moita Lopes (1998), podemos caracterizá-la assim, pelo fato de buscarmos pistas a fim de compreendermos o fenômeno investigado por intermédio da linguagem, já que por meio dela os envolvidos atribuem significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais nos quais estão inseridos.

Em consonância com tal concepção, Bortoni-Ricardo (2008) defende que este tipo de pesquisa visa compreender e interpretar fenômenos sociais que ocorreram em um determinado contexto. Dessa forma, nosso contexto trata-se do PIBID, sendo que o recorte realizado em nossa pesquisa possui por base um interesse específico – o subprojeto de Língua Portuguesa – o qual se encontra inserido no Projeto Institucional do PIBID: *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*; sob o edital Nº 001/2011/CAPES, desenvolvido no período de 2011 a 2014, sendo ele composto por mais nove subprojetos, distribuídos nos cinco *campi* da Unioeste.

Na sequência, no item 1.2, apresentamos o contexto de nossa investigação.

1.2 CONTEXTO DE PESQUISA – O PIBID

1.2.1 Percurso do Programa

O Programa, considerado recente por ter sido iniciado neste século, a princípio, pelo Projeto de Lei nº 7.569-D, de 2006, sendo firmado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, apresenta como finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docente em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, Decreto n.º 7.219).

A estrutura do Programa já passou por modificações. Em 2007, a CAPES, juntamente com o Ministério da Educação – MEC – e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, divulgou o primeiro edital para seleção de propostas de projetos de iniciação à docência, relacionados ao PIBID. Entretanto, nesse primeiro momento, apenas podiam participar do processo de seleção as Instituições Federais, de acordo com o a seguinte especificação em edital:

Poderão apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal [...]. (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2007, p. 2).

Já o Edital do Programa, divulgado em 2009, amplia-se no sentido em que passa a contemplar as Instituições Estaduais de Ensino Superior, conforme exposto em Edital:

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID [...]. (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2009, p. 1).

Outra alteração relacionada ao Programa ocorreu em 2013, com a criação do PIBID Diversidade, o qual poderia ser considerado um desmembramento do PIBID, visto que, inicialmente, os projetos abarcavam a educação básica regular de modo

geral, perpassando pela educação indígena, quilombola e do campo. A partir da publicação do Edital nº. 066/2013, definiu-se que o PIBID Diversidade atenderia essa demanda, enquanto o PIBID seria redirecionado apenas para a educação básica regular.

Contudo, o objetivo primordial de ambos os Programas prevê o mesmo ideal, uma vez que os dois tratam-se de “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES, *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência*).

Para atender a essa finalidade, o PIBID compõe-se pela seguinte hierarquia organizacional: coordenação institucional; coordenador por área; professor-supervisor; acadêmicos dos cursos de licenciatura. O Programa, organizado dessa forma, prevê que as ações pedagógicas são desenvolvidas pelos futuros professores durante a formação inicial, mediante a supervisão de um professor experiente pertencente à escola na qual os graduandos são inseridos para atuação, sendo que o professor-supervisor é coordenado por um docente do Ensino Superior.

Essa organização pretende atingir os objetivos, expostos já no art. 3º do Decreto nº 7.219, de 2010 e ratificados pela portaria nº 096, de 18 de julho de 2013:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, Decreto n.º 7.219 / 2013, Portaria nº 096).

Mediante a análise acerca da trajetória histórica do Programa, dos objetivos e da forma como ele está organizado, podemos afirmar que, por meio das atividades desenvolvidas na escola com o incentivo do PIBID, ele norteia a formação contínua

dos professores-supervisores que dele fazem parte, de modo a refletir a própria prática e os saberes docentes deles. Nesse sentido, Romanowski afirma:

A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos primeiros passos, mas não suficiente. A transposição para situações exemplares da prática, a inclusão nas reflexões, a relação com os problemas da prática também são desejáveis. E, principalmente, a análise crítica da prática, considerando esses fundamentos pedagógicos; isso contribuirá para que o professor possa realizar uma prática conveniente. (ROMANOWSKI, 2007, p. 133-134).

Diante do exposto, na próxima seção, analisamos como o PIBID-Unioeste encontra-se organizado.

1.2.2 O PIBID-Unioeste

A atual conjuntura do Projeto PIBID-Unioeste⁵ foi construída baseada no edital 61/2013 da CAPES e na Portaria nº 096, de julho de 2013, sendo que a quantidade de escolas, supervisores, coordenadores de área e coordenadores de gestão está correlacionada à quantidade de bolsistas de iniciação à docência. Os subprojetos do PIBID-Unioeste, desde 2014, encontram-se distribuídos entre os vinte cursos de licenciaturas dos cinco *campi* da Instituição – Toledo, Cascavel, Marechal C. Rondon, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

Faz-se necessário, contudo, mencionarmos a organização do PIBID na Unioeste desde seu início até o momento, visto que o recorte de nossa pesquisa está embasado no segundo projeto relativo ao PIBID, desenvolvido nessa instituição de 2011 a 2014.

Como já mencionado na seção anterior, o Programa fora instituído mediante projeto de lei em 2006, sendo firmado por decreto em 2010. No entanto, o primeiro projeto relacionado ao PIBID na Unioeste foi elaborado em 2009, sob o título, *Vivenciando a escola: incentivo à prática docente*⁶, mediante as disposições contidas no edital 02/2009 da CAPES, porém, neste edital, não havia subprojeto de português. Enquanto o segundo, intitulado como *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*⁷, foi instituído em 2011, edital nº 001/2011 da CAPES, no qual foi inserido o subprojeto de português, por isso optamos por este

⁵Informações disponíveis em: <http://www.unioeste.br/pibid>

⁶ Informações disponíveis em: <http://www.unioeste.br/pibid>

⁷Informações disponíveis em: <http://www.unioeste.br/pibid>

projeto como recorte de nossa pesquisa, pelo fato de ter sido o primeiro relacionado à Língua Portuguesa e já ter sido finalizado.

No primeiro projeto citado, havia a participação de 90 acadêmicos dos cursos de Licenciatura, sendo esses nas seguintes áreas: Filosofia, Ciências Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras/Espanhol. Dentre esses cursos estavam distribuídos seis subprojetos, orientados na escola por treze professores supervisores e bolsistas, explicitamos isso no quadro abaixo.

Quadro 01: Dados do PIBID Unioeste do edital nº02/2009

Editais nº 02/2009			
Cursos:	Campus:	Acadêmicos Bolsistas:	Professores supervisores:
Filosofia	Toledo	17	2
Ciências Sociais	Toledo	10	2
Matemática	Cascavel	18	2
Ciências Biológicas	Cascavel	18	3
Pedagogia	Cascavel	12	2
Letras/Espanhol	Cascavel	15	2
		Total: 90	Total: 13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora mediante consulta ao 1º Projeto Institucional do PIBID – Unioeste, edital nº 02/2009.

Já, no segundo, ampliou-se o número de acadêmicos e de cursos envolvidos, passando a contemplar 116 acadêmicos e os seguintes cursos: dois cursos de Letras/Língua Portuguesa; dois de Geografia; um de Química; um de História; um de Educação Física; um de Enfermagem e um de Matemática, dentre estes cursos estavam distribuídos nove subprojetos que aconteciam em dezoito escolas, tendo um professor supervisor em cada uma delas. Buscamos explicar tal organização no quadro a seguir.

Quadro02: Dados do PIBID Unioeste do edital nº01/2011

Edital nº 001/2011			
Cursos:	Campus:	Acadêmicos Bolsistas:	Professores supervisores:
Educação Física	Marechal Cândido Rondon	12	2
Enfermagem	Cascavel	14	2
Geografia	Marechal Cândido Rondon	14	2
Geografia	Francisco Beltrão	12	2
História	Marechal Cândido Rondon	12	2
Letras	Cascavel	12	2
Letras	Marechal Cândido Rondon	14	2
Matemática	Foz do Iguaçu	14	2
Química	Toledo	12	2
		Total: 116	Total: 18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora mediante consulta ao 2º Projeto Institucional do PIBID Unioeste, edital nº01/2011.

A partir da compreensão a respeito da forma como o Programa encontra-se organizado na Unioeste, fomos fazendo os recortes necessários à nossa pesquisa, desse modo direcionamo-nos para subprojeto de Língua Portuguesa, inserido no segundo Projeto Institucional do PIBID desenvolvido pela instituição, *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*, sob edital nº 001/2011/CAPES. Interessa-nos, assim, verificarmos de que maneira o Programa contribuiu para a formação contínua das professoras supervisoras, envolvidas no subprojeto de Língua Portuguesa, uma vez que de acordo com Martelli e Castela:

Para os professores supervisores, a possibilidade de contar com a presença dos acadêmicos nas escolas para refletirem sobre a realidade de um cotidiano que é parte de sua profissão, como docentes efetivos da rede pública de ensino, traz variadas contribuições, seja no aspecto de estudo, na elaboração de materiais pedagógicos ou nas formas de interferência em sala de aula. (MARTELLI; CASTELA 2013, p. 13).

Portanto, na seção posterior, apresentamos como está articulado o subprojeto de Língua Portuguesa na Unioeste cuja nomenclatura é PIBID Português Unioeste.

1.2.3 PIBID Português Unioeste.

A partir dos recortes realizados para nossa pesquisa e por meio da leitura e da análise do Projeto Institucional do PIBID, *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*, sob edital nº 001/2011/CAPES, percebemos que o subprojeto do PIBID Português encontrava-se subdividido em outros dois subprojetos, sendo um ligado ao *campus* de Cascavel e o outro ao *campus* de Marechal Cândido Rondon. Este projeto foi o primeiro que contemplou a área de Língua Portuguesa e ocorreu no período de 2011 a 2014, optamos por ele tanto pelo fato de ser o primeiro, como por ele já ter sido finalizado. Isso facilita compreender sua organização e as suas contribuições para a formação contínua das professoras supervisoras participantes.

A seguir, apresentamos, separadamente, os dois subprojetos de português, a fim de situarmos melhor cada um deles.

1.2.3.1 O subprojeto de Português *campus* Cascavel

O subprojeto de Português, coordenado pela Professora. Dra. Sanimar Busse, acontecia em dois colégios estaduais, Colégio Estadual Horário Ribeiro dos Reis e Colégio Marilis Faria Pirotelli, com turmas de sextos anos do fundamental II. Destacamos que no Projeto Institucional não constava o nome do primeiro colégio supracitado, em vez dele estava o Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho. Entretanto, uma das professoras supervisoras, durante a entrevista, mencionou que a mudança de colégio ocorreu devido a ajustes necessários concernentes ao projeto.

A finalidade do subprojeto em análise era de acordo com citado no Projeto Institucional,

implementar ações voltadas para a formação do profissional de Letras, professor de Língua Portuguesa e literatura, de forma a possibilitar a fundamentação de conhecimentos constitutivos da atividade docente e a produção contínua de propostas para o ensino de Língua Portuguesa. (UNIOESTE, 2011, p.18).

A partir das atividades realizadas no subprojeto de Língua Portuguesa, foi produzido um caderno pedagógico, denominado, *Caderno Pedagógico Subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola (FALE)-PIBID/CAPES*, e organizado pela coordenadora do subprojeto em menção. Nesse caderno, encontramos a justificativa pela escolha dos anos a serem trabalhados, sendo estes sextos anos do ensino fundamental II:

Optou-se pelo 6º Ano do Ensino fundamental para a realização do Subprojeto por entender-se que se trata de uma etapa da escolarização marcada pela transição entre a alfabetização e o desenvolvimento e afirmação de conceitos mais abstratos com relação ao conhecimento. Nesse momento, a prática pedagógica do professor deve voltar-se à função social da língua, criando condições para que o aluno aprenda a interagir verbalmente, sendo capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. (BUSSE, 2013, p.13).

Notamos que a escolha não foi aleatória ou meramente ocasional, visto que se trata de alunos em anos que, devido ao momento transitório entre o ensino fundamental I e o II, necessitam de um apoio e cuidado especiais na formação linguística, para que eles venham reconhecer a língua não como um conjunto de regras mecânicas e difíceis de assimilar, mas sim como um meio de comunicação em sociedade, usada para estreitar as relações sociais. Assim, o subprojeto propunha:

O subprojeto propõe-se, a partir da compreensão da escola como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação social, espaço no qual se constrói e se define a subjetividade humana, ampliar as situações de vivência com o ensino da Língua Portuguesa e da literatura, proporcionando ao acadêmico bolsista e ao professor supervisor uma formação mais sólida em conhecimentos teórico-metodológicos específicos, de forma que se tornem aptos a não somente ler as implicações políticas de seu fazer, mas também a intervir positivamente e a se posicionar intelectualmente. (UNIOESTE, 2011, p.18).

Vale destacarmos uma particularidade do PIBID que abrange os acadêmicos, os professores da rede pública de ensino, chegando aos alunos, todos coordenados pelo(a) professor(a) coordenador(a) dos subprojetos, ou seja, une a universidade à escola no intuito de melhorar a educação básica. Nesse viés, a autora supracitada

aponta tal correlação, mencionando os objetivos para os participantes envolvidos neste subprojeto:

Pretende-se, por meio da articulação do conjunto de reflexões desenvolvidas na Universidade sobre as concepções de linguagem, a perspectiva sociointeracionista e os gêneros textuais, a análise linguística e o estudo da funcionalidade dos mecanismos linguísticos, às aulas de Língua Portuguesa, às atividades de monitoria, à análise do material didático adotado pelas escolas e ao próprio fazer pedagógico, desenvolver atividades a serem desenvolvidas durante a vigência do subprojeto que levem:

(i) o acadêmico de Letras a desenvolver uma autonomia didático-pedagógico com relação aos conteúdos e à concepção de ensino de Língua Portuguesa;

(ii) o professor supervisor a avaliar sua prática pedagógica e a desenvolver mecanismos de atuação observando a aplicação dos princípios teóricos ao planejamento das aulas de Língua Portuguesa e à utilização do material didático; (iii) e o aluno do 6º Ano a compreender a linguagem em todas as suas formas de representação e quanto a sua função e plurissignificação. [...]

Dentre os objetivos do subprojeto o trabalho com a leitura e a escrita nortearam as atividades. Para dar conta dos objetivos foram propostas estratégias que proporcionassem a licenciandos, supervisores e alunos do 6º Ano uma atuação real da linguagem, numa dimensão de uso e funcionalidade. (BUSSE, 2013, p. 11-12).

O ponto de partida do subprojeto aconteceu por meio de leitura de textos teóricos cujas temáticas voltavam-se às áreas da filosofia, da sociologia, bem como da história da educação. Tais leituras foram escolhidas e orientadas pela coordenadora deste subprojeto, sendo que as discussões concernentes a elas eram realizadas por grupos de estudos, cujo objetivo, segundo a coordenadora, era:

[...] promover a leitura, discussão e reflexão sobre os princípios teórico-metodológicos que balizam o trabalho em sala de aula, a partir da compreensão dos princípios político-pedagógicos da educação brasileira e da organização da escola, e o ensino da Língua Portuguesa, seus princípios, concepções e diretrizes. (BUSSE, 2013, p. 13).

Nesse sentido, notamos a preocupação em se preparar atividades pautadas em uma base teórico-metodológica que considerem também as diretrizes norteadoras do ensino bem como da escola, mostrando, assim, a seriedade do subprojeto, para que o trabalho docente realizado pelos acadêmicos, supervisionados pelos professores da escola e orientados pela coordenadora da universidade obtivesse o êxito esperado. Como demonstração acerca das leituras e

discussões feitas pelos envolvidos no subprojeto, no início do caderno pedagógico mencionado, foram produzidos e publicados, pelos acadêmicos bolsistas, fichamentos dos textos dispostos no quadro abaixo:

Quadro 03: Leituras realizadas no subprojeto de Língua Portuguesa, *campus*, Cascavel

Textos:	Autores:
<i>A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos.</i>	Carlota Boto.
<i>Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio.</i>	Carlota Boto
<i>Esquematismo e semiformação, de Rodrigo Duarte; Valores em instituições democráticas de ensino.</i>	Rodrigo Duarte.
<i>Valores em instituições democráticas de ensino.</i>	Otfried Höffe.
<i>Adorno, semiformação e educação.</i>	Wolfgang Leo Maar.
<i>Inovações e projeto político pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?</i>	Ilma Passos Alencastro Veiga.
<i>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: uma construção coletiva.</i>	Simone Raquel Pagel Longhi e Karla Lucia Bento.
<i>Projeto Político Pedagógico: uma construção “coletiva”?</i>	Elaine Senhorini Arneiro Picoli e Elma Júlia Gonçalves Carvalho.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a fase de leitura e discussão dos textos, os acadêmicos assistiram a aulas, fazendo uma observação e sondagem das turmas. Em seguida, prepararam atividades que foram apresentadas em oficinas, primeiramente, na universidade, sempre acompanhados e orientados pelo professor supervisor da escola. Para, posteriormente, aplicá-las nas turmas de 6º anos.

Na fase de aplicação das atividades, elas foram organizadas em três etapas. Na primeira, foram trabalhados os seguintes gêneros discursivos: causos, lendas, anúncio publicitário e notícia. Desse modo, os alunos produziram causos e lendas as quais eles tiveram de ilustrar, já os anúncios e as notícias elaboradas por eles foram publicados no primeiro número do Jornal Educação. Na segunda etapa, o gênero

discursivo trabalhado foi poesia, para tanto, foram utilizados poemas, músicas e pinturas em tela. Quanto à produção textual desse gênero, os alunos fizeram diversas atividades relacionadas à poesia, produziram poemas, publicados no segundo número do Jornal Educação, bem como confeccionaram maquetes. Já, na terceira etapa da aplicação das atividades, os acadêmicos fizeram a troca de escola e trabalharam novamente com causos, anúncio publicitário e notícia, sendo as produções feitas pelos alunos publicadas no terceiro número do Jornal da Educação. Como resumo desse subprojeto e como resultado atingido, a coordenadora define:

Durante dois anos, acadêmicos do Curso de Letras e professores da rede pública estadual de ensino interagiram e vivenciaram uma rotina de estudos, discussões e planejamento de atividades de ensino da leitura e da escrita.

O Subprojeto alcançou resultados positivos. Dentre eles, o fato de, durante os grupos de estudos e as oficinas, os licenciandos e professores das escolas terem a oportunidade de refletir sobre o fazer de sala de aula e a educação, aprofundar aspectos relacionados à história, filosofia e sociologia da educação, à cultura, à ética e ao fazer docente. O fato de professores e alunos dedicarem um tempo para ler, estudar, refletir e discutir sobre o contexto da sala de aula e a ação docente tem se colocado como um diálogo muito produtivo no desenvolvimento do subprojeto.

Nas escolas, principalmente com as professoras supervisoras, criou-se um espaço de diálogo e interação. Observa-se uma troca de saberes e experiências que é positiva para a formação dos licenciandos e para os professores que têm a oportunidade de ampliar e aprofundar questões relacionadas aos conteúdos e à metodologia. (BUSSE, 2013, p. 9).

Em se tratando do edital deste subprojeto, Martelli e Castela afirmam:

Outro aspecto merecedor de destaque é compreensão do PIBID como elemento de integração entre a Universidade e as escolas da Educação Básica. Nas vozes dos supervisores, muitas vezes, os conhecimentos produzidos no âmbito universitário não ultrapassavam seus muros, ou seja, não tinham as escolas como alvo de socialização. Com o desenvolvimento desse programa, há um envolvimento de ambas as partes, uma vez que o êxito das atividades propostas depende do empenho de cada instituição, de cada profissional e de cada acadêmico. (MARTELLI; CASTELA, 2013, p. 17).

Compreendemos, assim, mediante a leitura acerca das atividades realizadas e dos apontamentos apresentados no caderno pedagógico produzido a partir de tais experiências, que o subprojeto em questão além de atingir os objetivos propostos, contribuiu, de maneira positiva, com os participantes, auxiliando-os na reflexão e

prática docentes. Além disso, salientamos que as atividades produzidas e aplicadas pelos participantes do subprojeto ajudam, intelectualmente, outros profissionais na docência, visto que elas foram publicadas, detalhadamente, no caderno pedagógico mencionado.

1.2.3.2 O subprojeto de Português campus Marechal Cândido Rondon

O subprojeto de Português, coordenado pela professora Dra. Rita Maria Decarli Bottega, atendeu a turmas do ensino fundamental II, dos sextos aos nonos anos; sendo que as escolas envolvidas eram duas, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon e o Colégio Estadual Antonio Maximiliano Ceretta. Contudo este último, segundo o depoimento da professora supervisora entrevistada, às vezes, era substituído pela Escola Estadual Monteiro Lobato, devido ao fato de as turmas daquele colégio estarem bastante ocupadas com as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos do PIBID, o que exigia que alguns bolsistas estendessem as atividades para a outra escola citada, onde havia a demanda de que eles necessitavam para a aplicação do subprojeto. Notamos que tal organização dialoga com a proposta do subprojeto apresentada no Projeto Institucional:

As atividades estão organizadas envolvendo toda a equipe de bolsistas em três focos: estudo, organização pedagógica da área e presença nas escolas (seja para acompanhamento de reuniões pedagógicas, observação de aulas e docência em aulas de Língua Portuguesa). Com o projeto será possível, além de propiciar ao graduando uma vivência na escola, melhorando a sua formação como futuro professor de Português, interferir positivamente no ensino de Língua Portuguesa que é desenvolvido na escola, por meio do desenvolvimento de atividades que abarquem a produção de texto, leitura e análise linguística. Trata-se de uma dupla contribuição à docência: a formação do graduando simultaneamente com a contribuição no ambiente escolar. (UNIOESTE, 2011, p.18).

Isso dialoga também com a finalidade apresentada pela coordenadora desse subprojeto na obra publicada a partir das atividades desenvolvidas no Programa, denominada, *Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa – as múltiplas linguagens na escola: propostas e reflexões*:

O subprojeto Letras-Língua Portuguesa da Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon tem como objetivo básico interferir na formação docente dos graduandos envolvidos, por meio da

realização de atividades nas escolas integrantes, em turmas do Nível Fundamental – séries finais, possibilitando a reflexão sobre a realidade escolar, em uma dimensão teórico-prática. (BOTTEGA, 2013, p. 5).

Nesse mesmo caderno, conseguimos compreender a organização do subprojeto em questão, sendo que havia a participação de 14 acadêmicos, distribuídos em dois grupos, ficando cada um deles em uma das escolas durante um ano letivo, assim, no segundo ano, os grupos trocavam de escola, esta troca ocorreu no meio do ano em julho de 2012 conforme o caderno pedagógico citado. Em cada escola, havia uma professora supervisora que acompanhava e orientava o grupo de acadêmicos.

Em relação à organização das atividades desenvolvidas no subprojeto Letras-Língua Portuguesa da Unioeste – *campus* de Marechal C. Rondon, segundo a coordenadora, realizou-se em três etapas, dessa forma, ela explica:

O desenvolvimento do subprojeto “Letras-Língua Portuguesa” teve como foco três momentos distintos, envolvendo os alunos, coordenadora e as professoras supervisoras: grupos de estudos semanais, na universidade; estudos sobre a formação pedagógica da área e elaboração de projetos de ensino e presença dos graduandos nas escolas. Os três focos compõem um conjunto, cujas atividades estão interligadas. Após a presença nas escolas, no grupo de estudos, são discutidas as questões pertinentes à prática pedagógica realizada. Neste sentido, as anotações de sala de aula, organizadas em forma de diários de campo são de grande valia no processo de coleta de dados, reflexão e ação-reflexão posterior à atividade. Trata-se, portanto, de uma ênfase à iniciação à docência desenvolvendo um perfil de um graduando-pesquisador capaz de elaborar atividades, refletir sobre o que foi aplicado na escola, reelaborar a sua prática e ainda interpretar a realidade das escolas participantes do Programa. Neste sentido, não se trata de uma atuação apenas intuitiva e nem somente centrada na experiência desenvolvida na escola, mas capaz de articular estes aspectos consoante com determinados pressupostos teóricos estudados e com desenvolvimento da capacidade de análise do que é vivenciado na escola. (BOTTEGA, 2013, p. 6).

Nesse sentido, percebemos que o trabalho com os acadêmicos e professores supervisores estava muito bem planejado, uma vez que partia de um momento de estudo e reflexão de bases teóricas acerca da ação docente e organização escolar. No quadro a seguir, relacionamos os textos lidos neste subprojeto:

Quadro 04: Leituras realizadas no subprojeto de Língua Portuguesa, *campus*, Marechal C. Rondon

Textos:	Autores:
<i>Dinâmica de RPG aplicada ao ensino de leitura em Língua Portuguesa.</i>	Vanessa Arantes; Rafael de Souza Bento Fernandes; Chrystine Kanitz; Rita Maria Decarli Bottega.
<i>Marxismo e filosofia da linguagem.</i>	Mikhail Bakhtin.
<i>Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.</i>	Alexandre Barbosa; Paulo Ramos; Tulio Vilela.
<i>Aprender e ensinar com textos não escolares.</i>	Adilson Citelli; Lúgia Chiappini.
<i>Pesquisa-ação. Educar.</i>	Guido Irineu Engel.
<i>O jornal na sala de aula. (Repensando a Língua Portuguesa)</i>	Maria Alice Faria.
<i>Portos de passagem. (Texto e linguagem) O texto na sala de aula</i>	João Wanderley Geraldi.
<i>Linguagem, escrita e poder.</i>	Maurizio Gnerre.
<i>RPG: o resgate da história e do narrador.</i>	Kazuko Kojima Higuchi; Glauco Micski Roberti.
<i>O texto jornalístico</i>	Nilson Lage.
<i>Jogos interativos e cotidiano escolar.</i>	José Luiz Miranda.
<i>Telejornal: o cotidiano em sala de aula.</i>	Patrícia Montezano.
<i>Linguística Textual.</i>	Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes.
<i>Televisão, publicidade e escola.</i>	Eliana Nagamini.
<i>A educação assumiu muitas tarefas.</i>	António Nóvoa.
<i>A produção da leitura e suas condições.</i>	Eni Orlandi.
<i>Ensino de Língua Portuguesa.</i>	Claudia Riolfi et al.
<i>Os cavaleiros de Platão.</i>	José J. Veiga.
<i>Literatura e subjetividade: a mediação do professor.</i>	Maria Beatriz Zanchet.
<i>Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.</i>	Kenneth M. Zeichner.
<i>Diretrizes curriculares da educação básica.</i>	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a leitura e estudo dos textos, o grupo de bolsistas – acadêmicos e supervisores – perpassava para a prática cotidiana educacional, instante em que os acadêmicos vivenciavam a realidade escolar, observando as turmas, a fim de, posteriormente, preparar as atividades a serem aplicadas em sala de aula. Como resultado disso, foram produzidos e publicados, no caderno pedagógico mencionado nesta seção, textos concernentes às atividades realizadas no decorrer de 2012.

Desse modo, os acadêmicos foram divididos em cinco grupos e cada um deles ficou responsável por elaborar e aplicar atividades pertinentes aos seguintes gêneros: publicidade e propagandas televisivas; textos jornalísticos; leitura interativa, estilo RPG ou jogos de interpretação de papéis; histórias em quadrinhos; telejornais. Tais atividades foram trabalhadas em todas as turmas conforme os acadêmicos entravam em sala, destacamos também que, para elaboração das atividades, houve a orientação das professoras supervisoras das escolas que acompanhavam os pibidianos. Nas palavras da coordenadora isso gerou o seguinte resultado:

As professoras [...], na condição de supervisoras do Programa, conjuntamente, elaboraram um texto descritivo-analítico sobre a interferência do PIBID em cada uma das escolas, envolvendo as atividades diretamente desenvolvidas nas instituições e reflexões sobre o exercício da docência, a partir da estimulante relação que pode ser construída entre professoras com larga experiência colocadas lado a lado com graduandos em situação de formação em Licenciatura em Letras, no cotidiano da escola. Também se destacam, sob o ponto de vista de quem está na escola, apreciações sobre a experiência dos graduandos no ambiente escolar na relação com os alunos das turmas envolvidas, do 6º ao 9º anos. (BOTTEGA, 2013, p. 6).

Isso dialoga com o que afirmam Martelli e Castela ao tratarem da participação dos professores supervisores e de seus depoimentos em relação aos subprojetos deste edital:

Os professores supervisores, que atuam nas escolas parceiras do PIBID, narraram a importância dos grupos de estudo ofertados pelos subprojetos [...]. Em suas palavras, o trabalho cotidiano e a carga horária exacerbada de aulas dificultam a disponibilidade de tempo para estudos, leitura, pesquisa, e, sobretudo na criação de novas metodologias de ensino. Com a participação nesse projeto, observando as aulas dos acadêmicos, os materiais didáticos utilizados e a seriedade demonstrada nas aulas, um ânimo os instigou a inovar suas aulas. Inclusive, o material utilizado pelos acadêmicos foi socializado para as demais turmas e professores. Os supervisores ressaltaram como ponto positivo os acadêmicos terem

utilizado diferentes abordagens do mesmo conteúdo para atingirem os alunos com maiores dificuldades. Nesse sentido, esse interesse com a aprendizagem demonstrou o compromisso na sua formação como acadêmico e na formação do aluno. (MARTELLI; CASTELA, 2013, p. 16 e 17).

Neste sentido, percebemos que, realmente, alguns dos resultados almejados no Programa já foram atingidos pelas ações desenvolvidas nestes subprojetos do PIBID-Unioeste, conforme pontuam as autoras supracitadas:

1. Promoção da articulação entre teoria e prática e a iniciação à docência nas escolas visando à melhoria da formação de professores dos cursos de licenciatura da Unioeste;
2. Contribuição das atividades do PIBID para melhoria da aprendizagem dos alunos abrangidos pelo projeto em cada escola, verificada por meio de avaliação do professor supervisor nos relatórios;
3. Ampliação das relações entre a universidade (Unioeste) e as escolas da rede pública de Educação Básica, envolvidas no projeto, valorizando o saber docente através da participação dos supervisores das escolas na formação dos licenciandos; (MARTELLI; CASTELA, 2013, p. 18).

Em suma, notamos que a participação nesse subprojeto oportunizou tanto aos acadêmicos quanto às professoras supervisoras o estudo teórico-metodológico de textos, bem como a reflexão acerca da prática cotidiana docente, percebendo, de maneira crítica e reflexiva, a realidade da escola e do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no dia a dia.

A seguir, no item 1.3, apresentamos os sujeitos de nossa investigação.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta investigação são quatro professoras supervisoras, participantes dos subprojetos de Língua Portuguesa, *campi* Cascavel e Marechal Cândido Rondon, os quais integram o Projeto Institucional do PIBID-Unioeste, intitulado: *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*, 2011. Duas das participantes atuaram em uma cidade e as outras duas, em outra.

Nosso estudo está pautado na investigação qualitativa interpretativista e objetiva identificar as possíveis contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua das professoras-supervisoras participantes, por isso utilizamos como instrumento de geração de dados entrevistas, gravadas em áudio.

Destacamos que aprofundamos esta técnica utilizada no item 1.4, no qual apresentamos as técnicas e os procedimentos usados na pesquisa em questão e, especificamente na seção 1.4.1, abordamos toda organização das entrevistas realizadas, sendo que estas são a base do capítulo concernente à análise de dados. Entretanto, neste item em discussão, a fim de traçarmos o perfil dos sujeitos da nossa investigação, utilizamos as três primeiras partes das entrevistas realizadas, sendo que elas foram estruturadas com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE A), seguindo as seguintes etapas: 1) contexto pessoal; 2) formação; 3) experiência profissional e 4) contexto do PIBID. Ressaltamos que essa última parte será analisada no capítulo 3.

1.3.1 Perfil das quatro professoras supervisoras do PIBID/sujeitos da pesquisa

Na parte relativa ao contexto pessoal, procuramos pontuar informações relacionadas à faixa etária, ao sexo e à residência dos participantes. Sendo assim, foram entrevistadas quatro professoras, destacamos o fato de serem todas mulheres, uma característica comum nos cursos de licenciatura em Letras, pois são compostos em sua maioria de mulheres, diferentemente, de outros cursos mais promissores no sentido financeiro, a exemplo, das engenharias, os quais são mais procurados por homens. Em relação ao local onde moram, duas delas residem na cidade de Cascavel, e duas em Marechal Cândido Rondon. Quanto à faixa etária delas, todas possuem idades próximas, variando de 43 a 47 anos.

No que tange à formação, todas fizeram Magistério durante o Ensino Médio, sendo que uma delas além do Magistério cursou Básico em Comércio. Em relação à formação em nível superior, todas são graduadas em Letras, duas com dupla habilitação: Português-Inglês; enquanto as outras duas apenas em Língua Portuguesa. Uma graduou-se em uma instituição de ensino superior particular, já as demais, em universidades públicas. Ademais, todas concluíram a graduação entre os anos de 1987 a 1992; sendo que uma delas possui segunda graduação em Teologia. Desse modo, evidenciamos que todas as professoras possuem formação na área de atuação, ou seja, licenciatura em Letras, além disso, cursaram o Magistério antes da formação superior.

No que diz respeito à formação após a graduação, a primeira entrevistada possui Pós-graduação *lato sensu* em Produção e Recepção de Textos, além disso, já participou, em 2007, do PDE. Ela mencionou também que sempre participou dos cursos de formação oferecidos pelo Governo Estadual. A segunda participante também mencionou que, regularmente, participa de cursos de formação contínua oferecidos pelo Estado. A terceira entrevistada possui especialização em Língua Portuguesa: teoria e prática; além do mais, ela disse que participa, todos os anos, de vários cursos de formação contínua oferecidos pelo Estado e pela rede Positivo na qual ela também leciona. A quarta participante, quando questionada acerca da continuidade de cursos ou formações posteriores à graduação, respondeu apenas que possui Pós-graduação em Língua Portuguesa e mencionou, no decorrer da entrevista, que participaria do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE, doravante) em 2015. Percebemos que todas as professoras, ao longo da docência, qualificaram-se, participando de formações contínuas no exercício da profissão.

Em relação à experiência profissional, a primeira entrevistada estava completando, em 2014, 26 anos de sala de aula; atuando naquele momento tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, em dois padrões do Estado, sendo um em Língua Portuguesa e outro, em Língua Inglesa. A segunda participante leciona há 28 anos, lecionando, naquele momento, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nas 1^{as} séries do Ensino Médio, no Estado, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. A terceira entrevistada completou 26 anos de experiência na rede particular de ensino em 2014, afirmou que leciona para os anos finais do Ensino Fundamental II, ou seja, 8^{os} e 9^{os} anos, bem como para o Ensino Médio. Já, quanto à rede pública de ensino, ela disse que estava completando 20 anos de sala de aula e que, normalmente, leciona no Ensino Fundamental II, somente na disciplina de Língua Portuguesa. A quarta participante respondeu que estava completando 20 anos na rede pública de ensino e que, normalmente, leciona para os anos do Ensino Fundamental II a disciplina de Língua Portuguesa. Consideramos relevante o fato de que todas as professoras entrevistadas têm acima de 20 anos de experiência docente.

A quarta etapa da nossa entrevista diz respeito ao contexto do PIBID. No item 4.1, fizemos uma sondagem geral sobre o PIBID, para compreendermos o tempo de permanência e o que as motivou a participar do programa, bem como se ainda

atuavam como docentes nas escolas onde aconteceram os subprojetos. A primeira e a segunda entrevistadas relataram que ingressaram no programa no edital subsequente ao de nossa pesquisa, ou seja, ainda estavam participando do programa, enquanto a terceira e quarta entrevistadas já haviam se desligado totalmente do PIBID. Além disso, todas disseram que continuavam lecionando nas mesmas escolas em que foram professoras supervisoras dos subprojetos. Quanto ao que as motivou a participar do programa, a primeira entrevistada mencionou o fato de ela ser a única efetiva na escola, caso não aceitasse o subprojeto iria para outra escola, por isso a diretora falou com ela e então resolveu aceitar por ser algo bom para os alunos. A segunda entrevistada disse que já conhecia e participava de outros encontros (PDE) com a coordenadora de área que a fez o convite, visto que a professora supervisora que iniciou o subprojeto desistiu, assim ela decidiu aceitar. A terceira entrevistada falou que achou interessante a abordagem do subprojeto, principalmente, pela possibilidade de voltar a estudar e estar em contato com a Universidade. A quarta entrevistada respondeu que houve duas motivações, o aprendizado e o valor da bolsa, explicou ainda que o fato de receber a bolsa faz toda a diferença para o professor aceitar, pois a rotina exaustiva do docente, muitas vezes, desmotiva-o de assumir outras responsabilidades além daquelas que já possui no exercício da profissão.

Ressaltamos que a parte 4.2 se trata de uma das mais significativas para a nossa investigação, por isso, ela será retomada em dois momentos, no item 1.4, seção 1.4.1, quando explanamos a respeito das técnicas e dos procedimentos usados na nossa pesquisa; assim como, no capítulo concernente à análise de dados.

1.4 TÉCNICA E PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Nossa pesquisa visa responder aos seguintes questionamentos:

- De que modo as atividades e ações desenvolvidas pelos professores supervisores no PIBID de Língua Portuguesa da Unioeste têm contribuído para sua formação contínua?

- Que competências e saberes para o ensino foram abordadas no decorrer do PIBID que colaboraram com a prática docente destes professores da Educação Básica?

Para alcançar o objetivo geral de identificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para a formação contínua e para prática docente dos professores supervisores do subprojeto de Língua Portuguesa, a partir dos relatos desses docentes, temos como objetivos específicos:

- Identificar as atividades e as ações realizadas pelos professores supervisores dentro do Programa.
- Verificar quais competências e saberes para o ensino foram abordadas no decorrer do PIBID.
- Apontar o que as professoras supervisoras relatam acerca de possíveis reflexões e modificações na prática docente delas a partir da participação no PIBID.

A fim de atingir esses objetivos, optamos apenas pela entrevista como instrumento de geração de dados da qual tratamos a seguir, no item 1.4.1.

1.4.1 Entrevista

Neste estudo, como procedimento para gerar os dados e, posteriormente, para analisar as informações concedidas pelos sujeitos supracitados, realizamos entrevistas, gravadas em áudio, as quais possuíam um roteiro semiestruturado, composto por perguntas fechadas e abertas (APÊNDICE A). Para tanto, realizamo-las, individualmente, três em dezembro de 2014 e uma em janeiro de 2015, duas delas foram aplicadas nas escolas onde as professoras atuavam, e as outras duas, na residência de cada uma das docentes, sendo que o local e a data foram escolhidos por elas conforme a preferência e disponibilidade de cada uma.

Destacamos que, para realizarmos as entrevistas, primeiramente, entramos em contato com cada uma das professoras a fim de lhes explicar os objetivos de nossa pesquisa, perguntando-lhes se teriam interesse em participar dessa investigação, e elas, prontamente, concordaram. Além disso, combinamos com as docentes que, quanto aos seus nomes, o anonimato seria mantido, por isso elas

serão chamadas no momento da análise dos dados por nomes fictícios, sendo eles Ana, Bárbara, Carla e Dora. Afinal, de acordo com Bortoni-Ricardo:

A negociação, portanto, terá de garantir ao professor que todos os dados coletados terão caráter sigiloso e que qualquer divulgação, na forma de relatórios, tese, monografias etc., será discutida previamente com os professores envolvidos. Eles também terão de informar se desejam que seus nomes apareçam [...] ou se preferem permanecer anônimos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 57).

Salientamos que as entrevistas podem ser consideradas de grande relevância para análise de dados em nossa investigação, visto que, por meio delas, pretendemos compreender como as professoras supervisoras percebem o Programa e como se envolveram nas suas atividades. Mediante a isso, identificamos o caráter híbrido da nossa pesquisa a qual correlaciona diversas vozes e apontamentos de maneira responsiva ao contexto inserido e/ou já vivenciado. Nesse viés, quanto às entrevistas, Duarte afirma:

[...] elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

Entretanto, temos ciência de que, por se tratar de uma análise do discurso de outrem, ou seja, pelo fato de o nosso estudo consistir em interpretações das falas das docentes, precisamos ter cautela para não coibirmos tais vozes, nem mesmo atribuir-lhes juízos de valor, pois não é esse nosso objetivo. Nesse sentido, Bogdan e Biklen asseveram:

Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel, enquanto investigador não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

No intuito de deixar as entrevistadas à vontade para expressarem suas opiniões, optamos por entrevistá-las individualmente. Antes da realização da

entrevista, apresentamo-nos a cada uma delas e escolhemos iniciar as entrevistas como uma forma de diálogo sobre aspectos pessoais, tempo de profissão e formação, para, posteriormente, questionarmos acerca das experiências oriundas pela participação no subprojeto de português do PIBID-Unioeste, de 2011 a 2014.

Como a nossa pesquisa é qualitativa cujo caráter é interpretativo, consideramos a entrevista como um importante procedimento no intuito de compreendermos a percepção, as reflexões e as vivências das professoras supervisoras envolvidas no contexto do PIBID no subprojeto de português. Lüdke e André afirmam que esta técnica:

[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. [...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

As entrevistas, por serem gravadas em áudio e realizadas individualmente, possibilitaram-nos aprofundar pontos específicos, considerados relevantes para nossa investigação. Dessa forma, consideramos que outras técnicas, possivelmente, não nos dariam essa possibilidade, afinal, a entrevista permite ao pesquisador corrigir as perguntas que, por vezes, soam incompreensíveis ou estranhas ao entrevistado, além de possibilitar a explanação de algo mal compreendido, assim como esta técnica oportuniza a inserção de questionamentos extras àqueles previamente elaborados, a fim de compreendermos melhor alguma informação importante à pesquisa.

Além disso, consideramos que a técnica de entrevistar favorece no momento da análise de dados, uma vez que nos possibilita retornar aos dados sempre que for necessário como Bortoni-Ricardo argumenta: “A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Como supracitado, as entrevistas realizadas foram preparadas mediante a elaboração de um roteiro semiestruturado com questionamentos abertos e fechados (APÊNDICE A), dividido em quatro partes, sendo elas: contexto pessoal; formação; experiência profissional e contexto do PIBID. Ressaltamos que as três primeiras partes já foram tratadas no item 1.3, cuja finalidade era caracterizar os sujeitos

envolvidos em nossa pesquisa quanto aos seus aspectos formativos e às suas experiências profissionais, sendo elaboradas e feitas as seguintes perguntas:

1. Contexto Pessoal:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Sexo:
- 1.4 Cidade onde reside:

2. Formação:

- 2.1 Seu Ensino Médio foi regular, magistério, profissionalizante ou outro tipo?
- 2.2 Quanto ao ensino superior, você se graduou em licenciatura? Qual?
 - 2.2.1 Você fez esta graduação em instituição pública ou privada?
 - 2.2.2 Em que ano concluiu esta graduação?
- 2.3 Possui outra graduação? Se sim, qual?
- 2.4 Depois da graduação, você continuou estudando? Se sim, em que nível de formação (Especialização, Mestrado, Doutorado, Cursos de formação contínua).
 - 2.4.1 Em relação à formação contínua, como acontece ou acontecia a sua participação?

3. Experiência Profissional:

- 3.1 Qual seu tempo de serviço na docência?
- 3.2 Em que nível de ensino você atua? (Ensino fundamental I, Ensino fundamental II, Ensino médio)
- 3.3 Em quais disciplinas você leciona?

Já na quarta etapa da entrevista, como supracitado, direcionamos as perguntas ao contexto do PIBID, ou seja, ao recorte de nossa pesquisa, o subprojeto de Português do PIBID Unioeste. Essa parte foi subdividida em duas partes, 4.1 e 4.2, a primeira composta de três perguntas, 4.1.1 a 4.1.3, as quais se voltavam para os aspectos relativos à inserção e ao período de permanência de cada professora no subprojeto. Já as perguntas de 4.2.1 a 4.2.9 direcionavam-se para os aspectos relacionados à formação contínua a partir da participação no subprojeto, bem como abordavam assuntos concernentes às competências e aos saberes docentes.

4. Contexto do PIBID:

- 4.1 Inserção e permanência no subprojeto de Língua Portuguesa:
 - 4.1.1 O que a motivou a participar como professora supervisora do Subprojeto de Língua Portuguesa, desenvolvido pelo PIBID – UNIOESTE?
 - 4.1.2 Quanto tempo você participou do Subprojeto como professora supervisora?
 - 4.1.3 Em que colégio o subprojeto foi desenvolvido? Você continua lecionando nessa mesma instituição?

4.2 Contexto do PIBID, Formação Contínua, Competências e Saberes Docentes:

- 4.2.1 Em sua opinião, como o Programa contribui para a formação contínua? Se sim, de que forma?
- 4.2.2 Como era a sua atuação, responsabilidades e atividades desenvolvidas no decorrer do projeto?
- 4.2.3 Durante sua experiência no PIBID, você planejou e construiu planos de aula e atividades ou sequências didáticas? Comente sobre a importância disso para sua formação profissional.
- 4.2.4 Os textos e atividades que você usou nas oficinas/aulas do PIBID Português consideravam a realidade dos alunos? Exemplifique.
- 4.2.5 Havia preocupação com a progressão de aprendizagens ao elaborar e ministrar as oficinas/aulas? Se sim, como?
- 4.2.6 No decorrer das atividades aplicadas em sala de aula, foram utilizadas as novas tecnologias da informação e da comunicação nas aulas do PIBID?
- 4.2.6.1 Houve alguma mudança quanto à forma de você utilizar as TICs a partir da participação no projeto?
- 4.2.7 No decorrer do projeto, como ocorria a correlação entre a formação inicial e a contínua? Houve troca de saberes entre as duas e trabalho em equipe? Se sim, como isso acontecia?
- 4.2.8 Como docente, que conhecimentos ou saberes você considera importantes para formação do professor? E, você acredita que o PIBID auxilia na construção desses conhecimentos?
- 4.2.9 Há pontos positivos no Programa? Quais? E, negativos? Cite-os.

Podemos dizer que as perguntas da parte 4.2 encontram-se agrupadas em três blocos, no intuito de, possivelmente, encontrarmos as respostas de nossa pesquisa atreladas também à base teórica de nosso estudo. Sendo assim, as duas primeiras questões, 4.2.1 e 4.2.2, voltam-se estritamente ao PIBID e à formação contínua; de 4.2.3 a 4.2.6, direcionam-se às competências do ato de ensinar; enquanto a 4.2.7 e 4.2.8 abordam os saberes e práticas docentes, sendo que a última pergunta, a 4.2.9, volta-se para o Programa de modo geral, a fim de compreendermos como as professoras supervisoras o visualizam.

Na seção posterior, apresentamos o estado da arte, justificando nossa investigação.

1.5 O ESTADO DA ARTE: justificativa para pesquisa

Realizamos um estudo a respeito das pesquisas – teses e dissertações – que envolvem o PIBID. Este levantamento foi feito em dois momentos distintos para esta dissertação: um deles em abril de 2015 e outro em janeiro de 2016, ambos por

intermédio de dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁸ e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁹ (BDTD). Para buscarmos, como filtro para encontrarmos os dados de que necessitávamos, completamos o campo de busca com o termo PIBID.

No primeiro momento, em relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, constava o registro de quarenta e seis dissertações de mestrado e dez teses de doutorado, escritas e defendidas de 2011 até abril de 2015. Já, no segundo momento em que o levantamento foi realizado, até abril de 2016, o número de investigações sobre o PIBID aumentou, consideravelmente, passando de cinquenta e seis para oitenta e uma pesquisas. A seguir, apresentamos dois quadros para expor os subprojetos que as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, respectivamente, contemplavam até abril de 2016:

Quadro 05: Dissertações sobre o PIBID publicadas até abril de 2016

SUBPROJETOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES
Biologia	2
Ciências	5
Ciências biológicas	2
Ciências da natureza	1
Educação Física	3
Espanhol	2
Filosofia	2
Física	5
História	1
Inglês	2
Língua Portuguesa	2
Matemática	15
Matemática e Física	1

⁸ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 22 abr. 2015.

⁹ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br>. Acesso em 22 abr. 2015.

Música	2
Pedagogia	2
Química	11
Mais de um subprojeto	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 06: Teses sobre o PIBID publicadas até abril de 2016

SUBPROJETO	NÚMERO DE TESES
Biologia	1
Ciências da natureza	1
Educação Física	1
Geografia	1
Inglês	2
Língua Portuguesa	1
Matemática	3
Pedagogia	3
Química	3
Teatro	1
Mais de um subprojeto	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em suma, constam sessenta e três dissertações publicadas de 2011 até janeiro de 2016, sendo que mais de dezessete projetos, de diferentes licenciaturas, motivaram as investigações supracitadas que abordam temas, tais como: formação inicial e contínua de professores, avaliação do Programa como Política Pública, dentre outros assuntos. Além disso, a maior parte destas pesquisas abrange pontos de vista dos bolsistas, desde os licenciandos, professores supervisores e coordenadores dos projetos e subprojetos. Em relação às teses, constam dezoito que contemplam diferentes subprojetos do PIBID, ou seja, mais de onze diferentes licenciaturas, abordando pontos de vista e temas distintos, os quais colaboram com

outras pesquisas e estudos na área da educação, no que tange à formação de professores, tanto à inicial quanto à contínua.

Na sequência, elaboramos um quadro no qual elencamos as pesquisas da área de Letras, apresentando, o subprojeto do PIBID a que cada uma pertence, seus autores, tipo de trabalho (dissertação ou tese), a instituição, ano de defesa, bem como um sucinto resumo do trabalho defendido e publicado:

Quadro 07: Teses e dissertações acerca do PIBID de Letras, publicadas de 2011 a 2016

SUBPROJETO	Autor/Instituição	Ano de defesa	TÍTULO/RESUMO ¹⁰
Língua Inglesa	Michele Salles El Kadri Doutorado–UEL	2014	Transformando identidades de professores de Inglês na prática de ensino: PIBID e {co-ensino e diálogo cogerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional: “[...] Esta pesquisa objetiva compreender a transformação identitária de professores, organizada pela abordagem metodológica do {ensino colaborativo diálogo cogerativo} durante a prática de ensino no âmbito do Programa PIBID. Os dados são provenientes de dois anos de gravações de diálogos cogerativos, apresentações em eventos, papers e relatórios de um grupo de professores do PIBID e são analisados por meio de categorias da Análise Crítica do Discurso”.
Língua Inglesa	Ana Paula Domingos Baladeli	2015	Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do PIBID: “[...] A concepção de identidade que fundamentou esta tese é a de que os discursos socialmente veiculados sobre os professores de Língua Inglesa da educação básica e também sobre a profissão professor influenciam na (re)construção da identidade

¹⁰Os resumos são trechos transcritos de resumos dos próprios autores encontrados nos sites de busca.

	Doutorado - Unioeste		profissional de professores em formação inicial. Os sujeitos desta pesquisa narrativa foram dez pibidianos de Língua Inglesa, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid de três universidades públicas do Paraná. O objetivo foi identificar, nos discursos dos pibidianos, os sentidos construídos sobre a profissão professor. [...] O corpus incluiu os seguintes instrumentos: narrativas autobiográficas escritas, entrevistas em áudio, questionários, observação e anotações de campo durante visitas nas três universidades.”
Língua Portuguesa	Robson Santos de Carvalho Doutorado– UFMG	2014	Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura: “Nesta tese, investiga-se o desempenho de alunos em itens de provas de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, elaborados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante cursos de formação continuada realizados nas redes municipais de onze cidades do sul de Minas Gerais, no período de 2007 a 2011 [...] Bloco 2 é composto por itens de avaliação de habilidades de leitura criados por bolsistas do PIBID, da Unifal-MG, cujo foco foi a análise das habilidades/ estratégias utilizadas pelos alunos ao responderem ao teste”.
	Paula Barros		Crenças sobre a língua espanhola para estudantes brasileiros do Ensino Fundamental: características e uma proposta de encaminhamento: “[...] O presente trabalho teve por objetivos

Língua Espanhola	Raizer Mestrado– UFSCar	2013	identificar as crenças sobre língua espanhola e ensino aprendizagem de línguas de um grupo de participantes de um curso de espanhol oferecido através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/ CAPES em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, bem como verificar se houve mudanças nas crenças durante o curso e o que as influenciou”
Língua Espanhola	Regina Breda Mestrado – Unioeste.	2015	Contribuições do PIBID de espanhol à formação inicial e ao uso das TIC: “O trabalho apresenta uma investigação sobre o uso de recursos e ferramentas presentes na Internet em aulas presenciais, a partir do subprojeto de Espanhol, inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, realizado na UNIOESTE, campus Cascavel, desenvolvido com alunos da licenciatura em Letras com o objetivo de verificar a contribuição que o tem dado à formação inicial de seus bolsistas em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem. [...] na abordagem qualitativa e na análise documental essa pesquisa verificou por meio da aplicação de questionários e entrevistas e análise de seus relatórios semestrais como eles avaliam sua participação no subprojeto em relação às experiências com as TIC.”
Língua Inglesa	Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza Mestrado–UEL	2013	Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s) : uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa: “Este trabalho objetiva investigar uma rede de práticas de Formação Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa desenvolvida no “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” – PIBID, na Universidade

			Estadual de Londrina (UEL).”
Língua Inglesa	Pricila Gaffuri Mestrado–UEL	2012	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês/UEL: “[...] este estudo tem por objetivo investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Mais especificamente, busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Inglês/UEL?; b) Como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores? e; c) Que (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes?”.
Língua Portuguesa	Rejane Maria Oliveira Eles Mestrado–UFLA	2014	Uma experiência de formação docente em Língua Portuguesa no contexto do PIBID: “[...] o estudo tem como objetivo geral observar e descrever o processo de formação docente por meio das práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid. E como objetivos específicos, descrever de forma analítica as práticas pedagógicas de forma a categorizá-las de acordo com os momentos de reflexão expostos nos diários reflexivos-dialogados das professoras pré-serviço. A metodologia se configura em uma abordagem qualitativa, que parte do conhecimento empírico para a curiosidade epistemológica, ou seja,

			um estudo de caso, pois parte da vivência da professora-supervisora-pesquisadora no contexto Pibid.”
Língua Portuguesa	Fernanda Maria Müller Gehring Mestrado – Unioeste.	2016	Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID: “A pesquisa que ora apresenta-se buscou refletir sobre os possíveis impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na formação inicial de onze bolsistas egressos do subprojeto Letras/Língua Portuguesa 2011-2014, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – câmpus de Marechal Cândido Rondon – Pr. [...] Os dados foram gerados a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, do relatório final do subprojeto enviado à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os ex-bolsistas.”

Fonte: produzido pela pesquisadora.

Por intermédio do levantamento realizado, percebemos que há um número significativo de pesquisas relacionadas ao PIBID se considerarmos o fato de que se trata de um Programa recente, visto que ele foi implantado em 2007 nas instituições federais e, em 2009, nas estaduais. No entanto, notamos também que, em relação ao subprojeto de Língua Portuguesa, há poucas pesquisas. De acordo com o estudo feito, a tese visa investigar o desempenho de alunos em itens de provas de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, elaborados por professores dos anos iniciais, durante cursos de formação continuada, nesta pesquisa também há referência de um segundo bloco o qual prevê a elaboração de material pelos bolsistas do PIBID da Unifal-MG, e que, portanto, não se relacionam diretamente com as contribuições do Programa para formação desses licenciandos. Quanto às dissertações, a dissertação cujo título é *Uma experiência de formação docente em Língua Portuguesa no contexto do PIBID* pretende observar e descrever, a partir das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no PIBID, o processo de formação de professores tanto na formação inicial quanto na contínua, visto que analisa as atividades de uma professora supervisora e de, inicialmente,

seis acadêmicas, ficando cinco, pois uma se desligou no decorrer do Programa. Enquanto a outra dissertação, intitulada, *Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID*, trata das contribuições do PIBID para a formação inicial.

Apesar de as pesquisas acerca do PIBID serem recentes, sempre houve pesquisas voltadas para a área da educação e da formação de professores. Entretanto, em menor proporção e com objetivos distintos da nossa que objetiva compreender a visão do professor frente ao seu processo de formação contínua, buscando entender o seu fazer profissional e suas habilidades docentes. Nessa perspectiva, André mensura:

Nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, em 2007 [...] Nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de *formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal* (76 % das pesquisas). Nos anos 2000, a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente [...] Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. (ANDRÉ, 2010, p. 176, grifos da autora).

Diante disso, pontuamos a relevância de nossa investigação, uma vez que visa compreender como ocorre para os profissionais da educação, após a formação inicial, o processo de formação contínua, e como esta pode auxiliar para reflexão e melhoria da prática docente no dia a dia. Afinal, de acordo com Nóvoa: “Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações e problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza e de conflitos de valores” (Nóvoa, 1992, p. 27). Por isso, o autor argumenta que o saber do professor em exercício deve ser considerado, investindo-se nesse conhecimento proveniente da ação cotidiana.

No capítulo seguinte, apresentamos o aporte teórico de nossa pesquisa. Para tanto, primeiramente, realizamos um panorama da formação contínua no Brasil, visto que o PIBID contempla tanto a formação inicial quanto a contínua – objeto de nossa investigação – e, em seguida, discutimos acerca das competências e dos saberes considerados relevantes ao profissional da educação contemporânea.

2 FORMAÇÃO CONTÍNUA, SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES

Este capítulo foi redigido a fim de possibilitar um breve panorama geral sobre a Formação Contínua, doravante FC, no Brasil, no Paraná e na região Oeste do Paraná, bem como para tratar dos saberes e das competências docentes.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL

A FC tem importante papel a desempenhar junto aos profissionais da educação e sua presença na realidade educacional brasileira está posta a partir das definições das atuais políticas públicas. Desse modo, é relevante refletirmos sobre o papel que esta desempenha no contexto mais amplo da realidade educacional brasileira.

No âmbito do presente trabalho, é relevante destacar que a formação continuada de professores é uma preocupação antiga, como demonstra GATTI et al.(1972), ANDALÓ (1995) e CANDAU (1997).

Segundo Andaló (1995), as experiências mais antigas de que se tem notícia datam do início dos anos 60, sendo que foi nessa época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP - promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos. Verificou-se que os docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que 80% dos docentes propunham uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário; 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 42% opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas.

No contexto histórico relatado, é importante citar que, de acordo com Silva e Frade (1997), nas últimas três décadas, no Brasil, podem ser evidenciados três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Segundo as

autoras, esses momentos políticos influenciaram os processos de FC de professores.

Na década de 70, como consequência do fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, observou-se a “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução”. (SILVA; FRADE, 1997, p. 33). Assim, na década de 70, a FC no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época (PEDROSO, 1998).

Ferreira (2007) considera que, no início dos anos 80, com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. Da mesma forma, Pedroso (1998) afirma que nessa década, com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma etapa na história da educação brasileira marcada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação. Com isso, as análises realizadas acerca da FC não se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a abordar o contexto sócio-histórico onde a formação do professor estava inserida. Hoje, porém, percebemos na educação o discurso neoliberal, visto que ela passou a funcionar semelhante ao mercado, pais e filhos são vistos como consumidores, nesse viés, destacamos três objetivos relativos a esse discurso na educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Nesse sentido, Caprioglio et al defendem que a LDB nº 9.394/96:

[...] é neoliberal, define responsabilidade, mas é vaga quanto aos direitos. Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação. (CAPRIOGLIO et al, 2000, p. 26).

Contudo, antes dela, no contexto dos anos 80, entendia-se a importância dos programas de FC de professores como forma de responder às demandas mais específicas dos docentes e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Apesar de algumas mudanças positivas, Ribas (2000) indica que, desde a década de 80, as pesquisas demonstram que a FC oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.

A partir de 1980, iniciam-se processos de formação contínua de professores da educação básica brasileira; demonstrando, assim, as primeiras preocupações com a qualidade do ensino e a necessidade de melhoria na educação. Entretanto, parafraseando Imbernón (2010), nesse período, ficou evidente uma visão técnica, autoritária, uniforme e racionalista, de corrente positivista, na formação de professores. Isso ocorria porque havia apenas a troca de saberes orientada por profissionais considerados os detentores do conhecimento prático, os quais auxiliavam os demais nas dificuldades enfrentadas no ensino por meio da repetição de conceitos e de estratégias.

Segundo Garcia, na década de 80, a formação contínua de professores refere-se a um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”. (GARCIA, 1999, p. 33).

Segundo Silva e Frade (1997), a década de 90 trouxe questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos

procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes. Nesse contexto, os professores das universidades brasileiras reivindicaram que a formação inicial e continuada dos professores acontecesse na universidade. Apesar da importância da Universidade na formação de professores, Silva e Frade (1997) alertam que, muitas vezes, as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação. E acrescentam que nem sempre o que a Universidade julga relevante oferecer constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de formação e reflexão.

No final da década de 80 e início da década de 90, enfatizou-se bastante a formação do professor em serviço (KRAMER, 1989; MEDIANO, 1992, 1998; SILVA; FRADE, 1997), argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a FC fosse realizada no seu local de trabalho, por meio da reflexão contínua sobre sua prática.

Para Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque, ou seja, se por um lado este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso ocorreu, segundo a autora, devido à associação da reflexão sobre a prática às competências, visando à formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado. E por fim, a autora destaca que:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegêmico de sociedade. (SOARES, 2008, p. 140).

Para Freitas (2007) a configuração da formação de professores no Brasil respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos

organismos internacionais. No âmbito da formação, caracterizou-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior.

Então, na década de 90, com a inserção da LDB – Leis de diretrizes e bases – nº 9.934/96, ampliam-se os processos de formação contínua de professores, por meio dos programas de pós-graduação. Nesse viés, o governo procurou incentivar os docentes a darem continuidade aos estudos, na busca de melhoria da prática docente.

Contudo, esse período caracterizou a formação contínua de um modo um tanto tecnicista, pois, considerando os aspectos histórico-sociais da época, o foco da educação estava voltado ao estímulo de habilidades e de competências do aluno, as quais eram consideradas importantes para o mercado de trabalho da sociedade capitalista desta década. Nessa perspectiva, Costa-Hübes argumenta:

Os anos de 1990 representaram, para a educação, em termos políticos, um retrocesso aos avanços conquistados na década de 1980 pelos educadores, marcada pela reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. Com a volta da centralidade no conteúdo da escola, o ensino foi colocado a serviço das competências e habilidades e a concepção tecnicista de educação voltou sob nova roupagem. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 38)

Além disso, nos anos 90, houve certo distanciamento do contexto de atuação profissional do docente, além de as discussões direcionarem-se ao academicismo teórico, o que não era algo ruim, porém distanciava-se, por vezes, das questões práticas do ensino. Pode-se dizer que tais aspectos influenciaram, de forma positiva, a atual conjuntura dos programas de formação continuada, os quais defendem o “continuum” (LIMA, 2001, p. 11), ou seja, processos articulados continuamente, de preferência, no espaço onde o profissional atua, buscando soluções pertinentes a esse contexto.

De acordo com Feldmann, a formação contínua docente na atualidade:

[...] consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo

em sua concretude, em suas manifestações histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, de mundo e de sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 72).

Subentende-se, assim, que a formação contínua vai muito além de um emaranhado de informações técnicas, visto que ela deve considerar as ações docentes de modo reflexivo e, ao mesmo tempo, interativo, não apenas por um acúmulo de cursos e palestras de conhecimento teórico (CANDAU, 1999).

Afinal, para as autoras Rodrigues e Silveira (2012), uma das características peculiares do magistério, o qual difere de outras profissões, é o fato de que o profissional não se constitui como professor ao concluir a graduação, ou seja, a formação inicial não consegue abarcar os enfrentamentos com os quais este profissional irá se deparar na atuação cotidiana em sala de aula. Assim, Rodrigues afirma:

[...] os professores estão formados, mas não preparados para atuarem como profissionais na caixinha de surpresas que é seu espaço de trabalho – a sala de aula – e nas interações com os sujeitos que serão seus interlocutores imediatos – os alunos. É na prática que eles vão se (des) construir e reconstruir a todo momento como profissionais da educação. (RODRIGUES, 2009, p. 136).

Nesse sentido, Barbieri, Carvalho e Uhle afirmam que:

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos e não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado. (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1992, p. 32).

Outro aspecto que deve ser considerado neste processo formativo diz respeito ao lugar em que ocorrem as formações. Houve épocas, a exemplo, na década de 90, em que elas não aconteciam, normalmente, no local de atuação do profissional, isto é, na escola. Isso resultava no distanciamento entre as discussões técnicas apontadas nas formações contínuas, e as dificuldades enfrentadas no dia a

dia no ambiente escolar. Afinal, é na escola onde se organiza e se efetiva o fazer pedagógico do professor, nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi:

A escola é o local do trabalho docente, e a organização é o espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 307).

Todavia, não significa que é suficiente o fato de a formação contínua ser realizada na escola onde os profissionais envolvidos atuam. Afinal, junto ao *locus*, é necessário que haja discussões acerca da problemática coletiva enfrentada no cotidiano escolar, buscando as possíveis soluções para resolvê-la. Desse modo, Candau afirma:

Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1999, p. 57).

Compreende-se, assim, que a prática docente deve ser refletida continuamente, buscando atualizar-se, associada às evoluções da globalização. Exige-se, portanto, dos profissionais da educação a constante qualificação, a fim de tornarem o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e dinâmico, sem desconsiderar todo contexto histórico-social do entorno escolar.

Em âmbito federativo, há várias iniciativas governamentais que visam a fomentar a formação contínua. Um programa que destacamos é o Observatório da Educação. Conforme informações disponibilizadas na página da CAPES¹¹, o

¹¹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso em: 20 jun.2016.

Programa Observatório da Educação foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, recorrendo-se à infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e às bases de dados existentes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). O Programa é resultado da parceria entre CAPES, INEP e Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), criado com o propósito de proporcionar articulação entre a pós-graduação, as licenciaturas e as escolas de educação básica, estimulando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de Mestrado e Doutorado.

Conforme Regulamento do Programa Observatório da Educação, anexo à Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012, em seu Art. 2º,

O objetivo do Programa é apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação, vinculados aos Programas de Pós-graduação, doravante denominados pela sigla PPGs, que oferecem cursos de Doutorado e/ou Mestrado acadêmico ou Mestrado profissional, com o objetivo de fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins.

No parágrafo 1º desse mesmo artigo, o Regulamento aponta quais são seus objetivos específicos:

- I - estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no país que tenham a educação como eixo de investigação;
- II - fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- III - estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;
- IV - fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação;
- V - incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica;
- VI - divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica.

Diante desses objetivos, as Universidades podem submeter propostas, com base nos editais disponibilizados pelo programa, atendendo aos requisitos especificados em cada edital. As propostas selecionadas recebem financiamento,

que pode custear materiais de consumo, viagens de pesquisadores para eventos científicos, publicação de materiais pedagógicos e livros etc.

Outro Programa que merece destaque, e que é foco desta pesquisa, é o PIBID. Como já destacado na introdução desta dissertação, o PIBID visa ao melhoramento e ao aperfeiçoamento das ações docentes na educação básica. Para que isso ocorra, são ofertadas bolsas de incentivo tanto à formação inicial quanto à formação contínua de professores da rede pública de ensino. Além disso, a proposta do PIBID é o fortalecimento do vínculo entre universidade, a escola e os sistemas de ensino (federais, estaduais e municipais)¹². Além disso, a inserção no programa tem permitido que os professores em formação inicial possam ter um contato mais profundo e longo com a realidade da sala de aula. Isso é importante, tendo em vista que os estágios supervisionados apresentam uma carga horária limitada de atuação. Assim, os que participam das ações do programa vivenciam uma experiência bem mais prolongada. Para além dos professores ainda em formação, aqueles que atuam em sala de aula também se beneficiam das ações de formação contínua oferecidas pelo programa, como focalizaremos no decorrer desta dissertação.

Além desses dois programas mencionados, outros foram criados com o objetivo de contribuir para a formação contínua dos docentes. Como não é objetivo deste trabalho analisá-los detalhadamente, organizamos o quadro a seguir para apresentarmos outros programas do Governo Federal para a FC.

Quadro 08: Programas de Formação Contínua

<u>Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:</u>	Trata-se de um curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo, os quais pertencem a rede e que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate sobre: os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das
--	--

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 25 jun.2016.

	situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados à melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.
<u>ProInfantil</u>	Trata-se de um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.
<u>Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor</u>	Esse programa induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
<u>Proinfo Integrado</u>	Trata-se de um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.
<u>e-Proinfo</u>	Trata-se de é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento de cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo de ensino e de aprendizagem.
<u>Pró-letramento</u>	Trata-se de um programa de FC de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Ele é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de FC e com adesão dos estados e municípios.
<u>Gestar II</u>	O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece FC em Língua Portuguesa e matemática aos professores dos anos finais

	(do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.
<u>Rede Nacional de Formação Continuada de Professores</u>	A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/formacao>

Como vimos, várias são as iniciativas do Governo Federal para a FC dos profissionais que atuam no ensino. No entanto, ao pensarmos nessa questão, é importante destacarmos que esses programas voltam-se apenas para o quadro de professores efetivos, isto é, concursados. Desse modo, é fundamental refletirmos a condição do professor substituto, ou seja, dos docentes contratados temporariamente por meio de PSS (Processo Seletivo Simplificado) os quais apenas participam das formações contínuas que ocorrem na escola para toda equipe escolar enquanto atuam, não podendo participar dos programas mencionados.

No próximo subitem, abordamos o seguinte assunto a FC versus a FC em serviço.

2.1.1 FC versus FC em serviço

Aparentemente, há duas formas de encarmos o problema da continuidade da formação dos professores. Uma é encará-la como a extensão e a complementação da formação inicial, ao longo da vida profissional do docente, e outra como “reflexão da reflexão da prática” (PIMENTA, 2000).

A primeira traduz-se por práticas “de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança”, enquanto a segunda parte “do pressuposto que qualquer saber fazer tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente” (CANÁRIO, 2000, p. 67).

Essas convicções são ratificadas por Nóvoa (2000) ao afirmar: “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (NÓVOA, 2000, p. 22).

Embora essas formas possam ser congruentes e complementares quanto ao objetivo de FC, são inegáveis as diferenças existentes entre elas, que vão desde a maneira de conceber as relações sujeito-objeto, a concepção do processo de ensinar e de aprender, no papel social da profissão docente, até as políticas que embasam as reformas educacionais.

Nas estratégias de educação continuada em serviço, na concepção de Nóvoa (2000), os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento e nas que são baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se o professor “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber. A maneira como as duas formas de educação continuada tratam o conhecimento também as torna distintas entre si. Enquanto a primeira parte da ação para a teoria, a segunda, inversamente, parte da teoria para a ação. Outra diferença significativa é que aquela mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento. Já com a outra estratégia, a ação depende de fatores ou recursos externos e estranhos ao professor e até mesmo à própria escola. Por fim, mais uma diferença, mas não a última: enquanto a FC baseada no saber antes do fazer, orientada pela racionalidade técnica, tem como preocupação primordial a aquisição de competências escolares que habilitam os professores ao exercício da profissão, a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares.

A nosso ver, a prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como da definição de uma carreira mais profissional. Isto é, nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social. Como argumenta Pimenta (2000), uma visão simultaneamente diacrônica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade remete para uma concepção da aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito,

em que as diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido. Isso quer dizer que a prática docente e a FC em serviço só se justifica como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional.

Vimos nesta seção um panorama geral das políticas relacionadas à FC no Brasil. Na sequência, destacamos aspectos da FC no estado do Paraná.

2.1.2 O Paraná e a Formação em Serviço a partir dos Anos 1990

Ao dissertar sobre a formação continuada de professores em serviço, é imperativo destacar dois projetos que se desenvolveram na década de 1990, o *Programa qualidade no ensino público do Paraná* (PQE, doravante) e o *Programa expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná* (PROEM, de ora em diante), ambos ligados a mecanismos internacionais, com vistas à melhoria da educação paranaense.

O PQE com foco no ensino fundamental, segundo Pítton (2004), “propôs a descentralização das ações, através da consolidação da municipalização e a participação da comunidade na gestão das escolas” (PÍTTON, 2004, p. 76). Para tanto, uma das áreas de atuação adotadas pelo programa foi a capacitação de professores, estabelecidas pela SEED (PARANÁ, 2002).

3) Capacitação dos Recursos Humanos da Educação: O programa de capacitação continuada, desenvolvido pela SEED e gerenciado pela Universidade do Professor, é parte essencial do esforço para a melhoria da educação no Paraná. Seu objetivo é aprimorar as competências necessárias ao bom desempenho dos profissionais da educação. O programa foi desenvolvido entre os anos de 1995 a 2002. (PARANÁ, 2002, p. 47).

Esse programa estava fortemente arraigado às políticas neoliberais, no qual o Estado, por meio de empréstimos, descentralizou ações em busca de resultados para comprovar melhoria da qualidade educacional, introduzindo uma visão mercantilista sobre a organização escolar perdendo sua especificidade e a função social a qual se destina a educação (PÍTTON, 2004).

O projeto teria duração de janeiro de 1995 a dezembro de 2001, com objetivo de favorecer 1,6 milhões de crianças e cerca de 95.000 professores do Ensino Fundamental. Na coordenação e efetivação do programa estavam a Secretaria de

Estado da Educação (SEED), o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) e uma empresa de consultoria contratada: a RDR Consultores Associados. Essa parceria resultou fortes influências neoliberais nas políticas propostas.

Dentre os objetivos do PQE, segundo Shigunov Neto e Maciel (2010), estavam:

- a) dar acesso a crianças e professores a quantidades adequadas de material pedagógico;
- b) **melhorar a eficiência dos professores em sala de aula;**
- c) dar as crianças de áreas urbanas de baixa renda espaço físico adequado ao aprendizado;
- d) suprir os administradores de escolas nos níveis municipais e regional com instrumentos, habilidades e incentivos para que melhorassem as práticas de administração e assumissem novas responsabilidades;
- e) criar maior igualdade entre os sistemas escolares estadual e municipal em termos de despesas por aluno e de disponibilidade de dados essenciais sobre a educação;
- f) aprimorar a qualidade do ensino fundamental, visando melhor rendimento escolar;
- g) **incentivar o sucesso do aluno em sala de aula, elevando os índices de aprovação e conclusão;**
- h) **aumentar a escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª séries das escolas públicas das redes estadual e municipal,** combatendo a evasão escolar. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2010, p. 58, grifos nossos).

Observando os aspectos mencionados pelos autores é possível depreender que se tratavam de medidas baseadas nos preceitos neoliberais, pois enfatizavam a eficiência e desempenho, aumentando as desigualdades por enfatizar a busca pelo sucesso, compreendendo o seu alcance como natural e justo, transformando assim o fracasso em individual e, conseqüentemente, de responsabilidade de cada sujeito (SILVA, 2001).

Outro programa desenvolvido no Paraná, o PROEM, era destinado à formação de profissionais concomitante ao ensino médio. Assim como o PQE, o PROEM também indicou como componentes para o desenvolvimento e melhoria na qualidade do Ensino paranaense a capacitação dos professores:

Componente 4000 - Recursos Humanos dividia-se em: - Projeto dimensionamento dos profissionais da Educação, que subdividia nos subprojetos: Otimização do quadro funcional; Elaboração do plano de carreira e Estatuto do Professor; - Projeto Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação se subdividia em subprojeto: Capacitação

dos profissionais da Educação; Incentivos ao desenvolvimento da competência Profissional. (PÍTON, 2004, p. 88).

Na primeira fase do programa, ocorreu a elaboração de uma nova grade curricular e sua efetivação. Outras atividades importantes, conforme Miguel e Vieira (2008), foram de “adaptação física da infraestrutura, de micro planejamento, desenvolvimento curricular, de informática e softwares educacionais, de materiais bibliográficos de referência, e de capacitação dos profissionais da educação” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 27). Na segunda fase, a ênfase foi no aperfeiçoamento do professor, incluindo a realização de seminários nos núcleos regionais da educação. A terceira e última etapa foi caracterizada pela sistematização, considerando-se a reformulação do currículo do Ensino Médio.

Ambos os projetos permearam o sistema educacional paranaense entre 1995 a 2002, provocando uma série de modificações na educação básica, com foco na melhoria da educação no Estado. Contudo, Píton (2011) ressalta que “[...] Para tanto, as várias reformas foram implementadas e postas ao sistema educacional, como ‘necessárias’ às demandas socioeconômicas da globalização do capital, colocando o Estado do Paraná como reprodutor da lógica neoliberal [...]” (PÍTON, 2011, p. 173, destaque da autora).

Sobre essas reformas a autora complementa que:

[...] nesse período, as políticas educacionais focalizaram em seu discurso a qualidade, a eficiência e a excelência, justificando, assim, as ações do governo e colocando-as como essenciais à abertura do Estado à modernidade, calcada na diminuição do espaço público pela lógica do privado, no interior dos espaços públicos. (PÍTON, 2011, p.173).

Diante desse cenário é concretizado dentro do Plano de Ação da SEED, a Universidade do Professor (UP), centro de formação continuada desenvolvido sob o governo de Jaime Lerner em seu primeiro mandato (1995-1998), realizado no distrito de Faxinal do Céu, interior do Paraná (PÍTON, 2004).

Considerada no período como experiência inovadora, pois apresentava um novo olhar sobre a formação continuada de professores, “A universidade do professor aplicou um novo modelo de capacitação, que explorava a imersão, a sensibilização e a emoção coletiva, visando obter transformações comportamentais” (PÍTON, 2004, p. 95). Destaca a autora que as ações realizadas em Faxinal do Céu

eram terceirizadas, deste modo grande parte do dinheiro público era investido no setor privado que gerenciava a Universidade.

Gentili (1998) explicita que:

O modelo adotado na Universidade do Professor é emblemático na medida em que sintetiza uma tendência característica das políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais: replicar no campo pedagógico (sic), experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial. (GENTILI, 1998, p. 88).

O modelo neoliberal recai sobre essa formação, ou seja, não havia uma articulação entre a prática dos professores nas escolas e uma fundamentação que sustentasse e dialogasse com a melhoria no ensino, valorizava uma formação para uma autoestima pessoal e profissional enquanto sujeito (PÍTON, 2004). Contudo, não havia nenhuma perspectiva de melhoria salarial, nem previsão de concurso para efetivar o quadro de profissionais contratados, mas transparecia uma imagem de que algo estava sendo realizado em prol da melhoria da educação no estado paranaense.

Além das questões já mencionadas sobre o fechamento da UP, o Estado do Paraná já estava desenvolvendo outro programa de formação continuada, apoiado no disposto na Lei nº 9394/1996: o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE-PR.

O PDE-PR é um Programa de Desenvolvimento Educacional criado pela Secretaria Estadual de Educação no Paraná, para o aperfeiçoamento profissional do professor, articulando práticas escolares com fundamentação e apoio de instituições de ensino superior.

O Programa foi arquitetado durante a elaboração do plano de carreira do Magistério (Lei Complementar nº 103/2004), tendo como base pesquisas e diversos estudos relativos aos processos de formação continuada ofertada aos professores.

Implementado inicialmente pelo Decreto nº 4.482/2005. Em 2010, o Programa passou a ser regulamentado pela Lei Complementar nº 130, tornando-se uma política pública de estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. (PARANÁ, 2014, p. 125).

O PDE-PR está em consonância com o exposto no artigo 67 da Lei nº 9394/1996, quanto à valorização dos profissionais da educação, destinando tempo para formação e estudos. Para isso, estabelece como pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
 - b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
 - c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
 - d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
 - e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.
- (PARANÁ, 2014, p. 126).

É um novo direcionamento dado à formação continuada do professor, uma vez que tem como foco a articulação entre realidade escolar e ensino superior. É um espaço de formação e valorização da profissão docente. O artigo 3º da Lei Complementar nº 130/2010 estabelece que “A Formação Continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de Intervenção na Escola” (PARANÁ, 2010, s/p).

O programa é desenvolvido em dois anos, o primeiro ano pressupõe o afastamento integral do professor PDE-PR, para dedicação exclusiva ao programa. No segundo ano, o afastamento é de 25%. Durante esta formação, o professor PDE-PR participa de encontros presenciais e à distância, de eventos e seminários na instituição de ensino, como apoio para o desenvolvimento do projeto. Após concluir este processo, o professor PDE-PR pode avançar para o nível III da carreira, desde que esteja no nível II, classe 11 (PARANÁ, 2008).

Consideramos a proposta como importante componente na formação de profissionais críticos e reflexivos sobre suas práticas, uma vez que se articula em três grandes eixos “atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico” (PARANÁ, 2014, p. 134).

Durante o programa, o professor PDE desenvolve um material didático pedagógico a ser aplicado na escola em que ele atua, justamente porque a reflexão e discussão durante sua participação no processo formativo é proposta, com base

nas referências, e principais aflições dos professores em espaço escolar. O programa hoje conta com uma carga horária total de 960h divididos em quatro períodos.

O PDE-PR iniciou suas atividades com a primeira turma em 2007, com dezessete linhas de estudo que são articuladas ao trabalho do professor. O foco do programa é a pesquisa, pois o professor inicia sua reflexão embasado em dificuldades encontradas por ele no espaço escolar. A partir desse desafio são realizados encontros formativos (palestras, seminários, entre outros) e orientações com professores das IES.

Outro programa de referência no Estado do Paraná é o Universidade Sem Fronteiras¹³. Esse programa, elaborado e desenvolvido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, é composto por equipes multidisciplinares formadas por educadores, profissionais recém-formados e estudantes das universidades e faculdades públicas do Estado do Paraná, que trabalham em centenas de projetos, e, conforme informações na página do governo, as ações estão presentes em mais de 200 municípios. O critério fundamental que orienta a proposição e a seleção dos projetos que integram o programa, é o seu desenvolvimento nos municípios socialmente mais críticos, identificados a partir da mensuração do seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Entendendo que as políticas públicas, quando realizadas de forma integrada aumentam seu impacto e alcance, as propostas e ações dos projetos foram divididas em subprogramas com pontos de conexão entre si. São eles: Incubadora dos Direitos Sociais, Apoio às Licenciaturas, Apoio à Agricultura Familiar, Apoio à Pecuária Leiteira, Apoio à Produção Agroecológica Familiar, Diálogos Culturais, Ações de Apoio à Saúde e Extensão Tecnológica Empresarial. Assim, o trabalho e a renda, a educação e a efetividades dos direitos sociais são trabalhadas de forma integrada, provocando mudanças tanto no interior das Instituições participantes quanto nas respectivas localidades de trabalho dos projetos.

Relatamos brevemente nessa seção algumas ações das políticas públicas referentes à FC no estado do Paraná. Na sequência, destacaremos o contexto onde

¹³ Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>. Acesso em: 28 jun. 2016.

estamos inseridos, isto é, a região Oeste do Paraná, a fim de verificarmos como o processo de FC vem sendo desenvolvido na região.

2.1.3 A Formação Contínua no Oeste do Paraná

As ações de FC no Oeste do Paraná foram marcadas, como todo evento social, pelas influências econômicas e sociais. Entre elas, podemos citar a colonização da região, movimentada pela migração dos povos provenientes dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como também de nordestinos e mineiros, o que ocasionou um aumento no número de crianças frequentadoras de escolas. A migração dessa gente trouxe consigo a forte influência de suas culturas para a região Oeste paranaense, principalmente para a educação. Com o índice elevado de alunos, decorrente do crescimento da população na região, foi necessária a criação de novas escolas, formação de professores para atender essa nova demanda, além de políticas educativas que atendessem a nova realidade que se impunha.

Para que isso acontecesse, foram necessárias várias ações, entre elas, as realizadas por meio do Projeto Especial de Educação Brasil, Paraguai e Uruguai – MEC/Brasil, OEA. Com esse projeto, objetivava-se melhorar as condições do ensino, oportunizando, entre outras ações, a realização de cursos de “capacitação” e afins, que pudessem subsidiar ações em prol da melhoria da qualidade do ensino da região. Em suma, essas ações contribuíram para a consolidação de um importante trabalho desenvolvido, posteriormente, na região Oeste do Paraná. Ao término do referido projeto, uma respeitável mobilização – fruto da união dos esforços em prol do desenvolvimento educacional da região, intencionando dar continuidade aos trabalhos realizados pelo projeto do MEC – resolveu criar, em agosto de 1980, com o apoio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (doravante, AMOP), e de boa parte dos prefeitos da região, a Associação Educacional do Oeste do Paraná (doravante, ASSOESTE).

Conforme Costa-Hübes (2008), inicialmente a associação era constituída por 19 prefeituras municipais da região, pela Cooperativa Central Regional (COTRIGUAÇU), pelas 06 cooperativas agropecuárias da região, à época (COPACOL, COOPERVALE, COOPAVEL, COTREFAL, COOPAGRO e COOPAGRIL), pelas 04 faculdades que já existiam (Além da FECIVEL, a FACITOL

– Faculdade de Ciências Humanas de Toledo –, a FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu – e a FACIMAR – Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon); 03 Fundações Educacionais e inúmeras associações de pais e mestres das escolas, tanto da zona urbana quanto da zona rural. Os trabalhos eram realizados em espaço cedido pela Prefeitura de Cascavel, onde, com a ajuda do projeto MEC/OEA, foi instalada uma gráfica – ASSOESTE: Editora Educativa. A ASSOESTE contava com recursos provenientes da cota de participações das instituições que a constituía, bem como da prestação de serviços gráficos. A missão da ASSOESTE era:

- Promover o desenvolvimento da educação na região em todas as suas formas, todos os níveis e graus, mediante atividades no campo dos recursos humanos, técnicos e materiais.
- Desenvolver recursos humanos através de cursos, seminários, estudos e pesquisas para elevar o nível profissional do quadro de administradores, professores e pessoal técnico.
- Produzir material didático-pedagógico para professores e pessoal técnico.
- Desenvolver programas e atividades juntamente com órgãos oficiais e de caráter privado para corrigir o fluxo escolar e elevar o nível de ensino.
- Promover programas no campo da educação cooperativa (ANDRADE et al, 1982, p. 5).

A primeira grande atividade realizada pela ASSOESTE foi, de acordo com Emer (1991), a parceria com a Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (FIDENE), criada em 1969, com o propósito de encaminhar a Universidade Regional, dando o suporte legal, patrimonial e econômico-financeiro ao desenvolvimento do ensino superior no Noroeste do Rio Grande do Sul. Dessa parceria, surgiu o Projeto Memória, cujo objetivo era “realizar estudos e pesquisas para produzir o inventário histórico-cultural dos municípios da 21ª 44 Microrregião do Paraná, visando reconstituir a consciência histórica do seu povo” (ANDRADE et al, 1982, p. 13).

Com base nos estudos propiciados pelo Projeto, foi lançado o livro, “Repensando o Oeste do Paraná”. Além dessa obra: Outra ação importante resultante da parceria ASSOESTE/Ijuí/FIDENE foi a publicação, pela Assoeste: Editora Educativa, em 1984, do livro “O texto na sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi. Tal obra traz uma coletânea de textos que versam sobre uma proposta interacionista de ensino de língua, resultante das discussões que

professores da IEL/UNICAMP vinham desencadeando na região, por meio dos Cursos de Atualização de Professores (COSTA-HÜBES, 2008, p. 72).

Esta obra é bastante citada na comunidade acadêmica e ocupa lugar de destaque nos debates sobre o ensino de língua que se pauta na concepção sociointeracionista da linguagem. Ela veio para romper com o propósito tecnicista de ensino, presente no país naquela época. Nessa obra, encontra-se o berço das propostas de ensino de Língua em que o interacionismo e o dialogismo são encarados como fundamental para constituição do sentido e propõe-se o texto como unidade de ensino. Vale enfatizarmos que essa nova proposta de ensino partiu da região Oeste do Paraná e disseminou-se em todo país. Durante sua existência, o aperfeiçoamento de professores aconteceu em diversos momentos, garantindo-lhes maior segurança, porque eles eram assistidos por outros profissionais da área. Ademais, não só o professor recebia formação, como também os demais profissionais que compunham o quadro educacional, o que reafirma a visão sistêmica dessa associação em relação à educação.

Na década de 1990, a Secretaria de Estado da Educação publicou o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, exigindo a sua aplicabilidade. Esse foi um dos motivos que acalorou o processo de FC desenvolvido pela ASSOESTE. Essa associação assessorou os municípios em diversas áreas: Alfabetização, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Infantil. Tudo isso por meio de cursos de formação realizados nos próprios municípios. Todavia, apesar da tentativa de disseminação dos conhecimentos contemplados nesses cursos, o repasse dos conteúdos era prejudicado devido à falta de tempo no calendário das escolas municipais que não permitia um momento específico para tal ato, o que comprometeu o processo. Esses cursos eram ministrados por profissionais bem preparados nas áreas específicas contempladas, representantes das universidades do estado e de outras regiões do país.

Um fato interessante é observado por Costa-Hübes:

Embora a ASSOESTE sempre tenha acreditado e defendido uma proposta de formação continuada por meio de grupos de estudos, prevaleceu, em suas ações, até mesmo por exigência dos municípios, a realização de cursos, com carga horária pontual. Ou seja, os municípios entenderam (e ainda entendem) que se disponibilizarem, por exemplo, 24 horas de curso em Língua Portuguesa, durante o ano, já é suficiente para manter os

professores atualizados por vários anos (COSTA-HÜBES, 2008, p. 77).

Isso demonstra que esta modalidade de formação em serviço não tem se mostrado adequada para a FC, termo ainda não compreendido como um fator determinante para a boa qualidade do ensino e de seus reflexos e que, por isso, deve ser visto com mais atenção. Apesar de todo esse trabalho realizado pela ASSOESTE na região, por questões financeiras decorrente da falta de compromisso de algumas prefeituras com relação aos acordos firmados pela parceria entre a associação e seus membros constituintes, ela veio a ser desativada em 31 de dezembro de 2001. Todavia, por reconhecer o devido valor do trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido pela ASSOESTE, o presidente da AMOP, Derli Donin, por meio de uma assembleia extraordinária realizada em 23 de janeiro de 2002, propôs a criação do Departamento de Educação da AMOP, visando, com essa ação, sobretudo, à continuidade, pelo menos, de parte do trabalho que vinha sendo desenvolvido pela ASSOESTE, na região. Entretanto, apesar dos esforços empreendidos pelo presidente da AMOP, somente em abril de 2003, o departamento foi consolidado. A partir daí, deu-se continuidade aos cursos de FC, os quais passaram a ser ministrados por professores da UNIOESTE e do Núcleo Estadual de Educação.

Assim, os secretários municipais de educação voltaram a se reunir sob a coordenação do Departamento de Educação da AMOP e discutir questões pertinentes aos novos rumos da educação da região. Em um desses encontros, sentiu-se a necessidade de criar um Currículo Básico para escolas municipais da região. Amparamo-nos em Costa-Hübes para afirmar que: Depois de organizarem um cronograma de trabalho que se estendeu por dois anos (2005 e 2006) de intensos estudos, reflexões, embates teóricos, sistematizações, leituras, discussões e análise realizadas coletivamente com os representantes de área de cada município, produziu-se, finalmente, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) – da Região Oeste do Paraná, publicado em fevereiro de 2007 (COSTA – HÜBES, 2008, p. 81).

Além disso, voltou-se a atenção para a sistematização do contexto histórico das disciplinas, de seu objetivo geral, do aspecto metodológico, dos conteúdos e da avaliação. Além disso, foi criado o Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (doravante, GELP), que aconteceu aos moldes dos encontros de equipes realizados

pela ASSOESTE, conforme já mencionado. O GELP teve seu berço na pesquisa de doutorado realizada por Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2008), a qual levantou, junto aos professores das séries/anos iniciais, suas maiores necessidades em relação ao ensino da LP. Em consequência disso, no começo de 2006, propôs-se à AMOP, um projeto de FC, planejado em forma de grupo de estudos em LP. O objetivo residia em desenvolver ações de FC por meio de grupos de estudos, na perspectiva de comprovar maior eficácia dessa modalidade de formação. Objetivava-se também, nos estudos, aprofundar, teoricamente, conhecimentos relativos à concepção de linguagem que orienta o ensino de língua, assim como em relação ao seu objeto de ensino: os gêneros discursivos/textuais.

As ações desse grupo de estudos, bem com as ações da AMOP na região Oeste do Paraná, por meio da Unioeste, têm se intensificado a cada ano por meio da FC ofertada aos municípios da região. Contudo, não podemos deixar de pontuar que a FC parece, quase sempre, estar atrelada às convicções ideológicas do governo e de seu grupo, afinal, a Secretaria, conforme supracitado, ajuda a determinar o que, como, quando e quanto será ensinado na FC.

Após termos feito um esboço histórico das políticas em relação à FC continuada em âmbito nacional, estadual e regional, nas seções subsequentes discutiremos sobre duas formas de FC oferecidas no Brasil e também na Unioeste, trata-se do Mestrado Profissional em Letras e do Observatório da Educação.

2.1.4 PROFLETRAS: Política de Formação Contínua

Como temos visto ao longo deste capítulo, várias foram as iniciativas de promoverem a formação contínua do docente. Às vezes ações esparsas e fora da real necessidade dos docentes. Às vezes as ações foram de fato contínuas. Nos últimos anos, outra oportunidade de formação contínua oferecida aos docentes da educação básica tem sido o Mestrado Profissional. Na Unioeste, o Profletras iniciou suas atividades no ano de 2013¹⁴.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de 49 instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do

¹⁴ Informações constantes no site: <http://www.unioeste.br/pos/profletras/>. Acesso em 10/10/2015.

Rio Grande do Norte (UFRN). As diretrizes desse programa objetivam contribuir para a formação do professor, no caso do Profletras, em Língua Portuguesa em todo o país. No edital nº001/2015, foram disponibilizadas, em todo o Brasil, 834 bolsas, em se tratando do Paraná, no quadro a seguir, apresentamos a quantidade de bolsas disponíveis para as IES¹⁵:

Quadro 09: Bolsas disponíveis para o Profletras no Paraná em 2015.

Instituição de Ensino Superior:	Número de Bolsas:
Unioeste	12
UEMP	10
UEM	12
UEL	15
Total de bolsas:	49

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os discentes que podem participar da formação oferecida por tal programa são bem específicos, isto é, professores licenciados em Letras que atuam no ensino fundamental. Isso, certamente, constitui-se um ganho enorme aos docentes que estão em sala de aula, pois o programa é direcionado especificamente a eles.

No que concerne à capacitação dos docentes, o Profletras tem como objetivo aumentar a qualidade do ensino dos alunos em relação à leitura e à escrita, bem como, pensar formas de se lidar com a evasão escolar. Além disso, objetiva pensar o ensino levando-se em conta a inserção dos alunos no mundo globalizado e permeado de tecnologias. Tudo isso por meio do aprofundamento de teorias e metodologias atualizadas.

Com esses objetivos e considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o Profletras busca formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

¹⁵Dados disponíveis no site: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201501/informacoes.php/>. Acesso em 12/07/2016.

Conforme as diretrizes do Programa¹⁶, o Profletras prevê o cumprimento de 360 horas em um prazo de dois anos. Entre as disciplinas, cinco são obrigatórias e três são optativas, estas últimas escolhidas em um conjunto de 12.

O Profletras está constituído de uma única área de concentração, Linguagens e letramentos. A essa área se vinculam duas linhas de pesquisa, Teorias da linguagem e ensino; Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

A área de concentração em Linguagens e letramentos é indispensável para o aprofundamento do conhecimento do professor, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade linguística do aluno nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e à sua leitura de mundo. É com essa visão que a única área de concentração do Profletras dá conta de uma proposta ampla o suficiente para reunir linhas de pesquisa com disciplinas associadas que articulam as modalidades oral e escrita, permeando estudos em diferentes concepções, sejam práticas, teóricas, formais ou não formais.

2.1.5 O Observatório da Educação na Unioeste

Este Programa¹⁷ foi lançado em 2006, mediante o Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, resultado de uma parceria entre a CAPES e o Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A iniciativa visa apoiar projetos de pesquisa que utilizem como base da investigação as informações disponíveis nos bancos de dados do Inep, tais como, o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), dentre outros. Além disso, o observatório objetiva, principalmente, promover a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e incentivar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado. Dessa forma, o Programa financia as despesas de custeio, capital e bolsas, nas seguintes modalidades:

¹⁶Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em 10/10/2015.

¹⁷ Informações constantes nos sites: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>; <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/276-programas-e-aco-es-1921564125/observatorio-da-educacao-523013007/12309-observatorio-da-educacao>. Acesso em 10/07/2016.

1. coordenação, destinada ao coordenador do projeto na instituição sede e nos núcleos da rede;
2. doutorado, destinada ao estudante regularmente matriculado em PPG, nível de doutorado;
3. mestrado acadêmico e profissional, destinada ao estudante regularmente matriculado em PPG, nível de mestrado;
4. graduação, destinada ao estudante regularmente matriculado em curso de graduação, preferencialmente em licenciaturas;
5. professores da educação básica, para professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública de educação básica. (CAPES, *observatório da educação*).

A fim de estimular a formação de mestres e doutores que atuem nas áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de professores, o Observatório fomenta pesquisas e estudos a respeito de vários temas, como, avaliação educacional, financiamento da educação e educação, fluxo escolar, educação e mercado de trabalho, bem como demografia.

O Observatório de educação iniciou na Unioeste¹⁸, *campus* de Cascavel, em 2011, sob a orientação da professora Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, por meio do projeto intitulado: “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”. Tal proposta foi contemplada pelo edital nº 38/2010/CAPES/INEP e contemplava sete municípios do oeste paranaense, cujos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) se mostraram abaixo de 5,0 em 2009, sendo eles: Ouro Verde d’Oeste, São José das Palmeiras, Diamante do Sul, Diamante d’Oeste, Ibema, Lindoeste e Braganey. Além disso, este projeto voltava-se para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, visando promover a capacitação de professores e a disseminar conhecimentos acerca da educação, além de buscar fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas educacionais dos referidos municípios e os diversos atores envolvidos no processo educacional.

Os resultados do Observatório de educação da Unioeste já são perceptíveis, uma vez que há referências de publicações de artigos científicos, trabalhos de

¹⁸Informações constantes nos endereços eletrônicos: http://projetos.unioeste.br/pos/index.php?option=com_content&task=view&id=2373&Itemid=596; <http://obeduc.webnode.com/sobre-nos/> acesso em: 11/07/16.

conclusão de curso e dissertações de mestrado. Além disso, conforme dados disponíveis no site¹⁹ do projeto mencionado “mesmo que timidamente”, alguns avanços já podem ser observados de acordo com os dados do MEC em relação à avaliação da Prova Brasil, aplicada em 2011, o quadro comparativo, retirado do site citado, demonstra isso:

Quadro 10: Dados comparativos do IDEB de 2009 e do IDEB de 2011.

Municípios	IDEB 2009	IDEB 2011
Braganeí	4.8	4.9
Diamante D'Oeste	4.7	5.9
Diamante do Sul	3.7	4.2
Ibema	4.4	5.0
Lindoeste	4.8	5.1
Ouro Verde do Oeste	4.6	5.6
São José das Palmeiras	4.9	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>

Diante disso, consideramos que os objetivos do Programa têm sido alcançados neste projeto da Unioeste, deixando evidente que investir na formação contínua dos profissionais da educação gera resultados exitosos.

Após termos feito um esboço histórico das políticas em relação à FC continuada em âmbito nacional, estadual e regional, o exposto até o momento nos permite, na próxima seção, deixarmos registrado o que compreendemos por Formação Contínua. Assim, apresentamos o conceito de FC e os aspectos relacionados a esse processo, o que nos possibilita pensar na FC no contexto do PIBID-Unioeste.

2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

O processo histórico brevemente indicado acima mostra que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando no decorrer do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país.

¹⁹http://projetos.unioeste.br/pos/index.php?option=com_content&task=view&id=2373&Itemid=596

Por isso, passamos agora a conceituarmos o que compreendemos por FC. Para tanto, recorreremos a alguns polos semânticos apresentados por Fabre (1995) a respeito do termo FC no intuito de compreendermos melhor o que o referido termo nos sinaliza:

1. O polo educar: provém do étimo latino *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;

2. O polo ensinar: com origem no latim *insignare* (conferir marca, uma distinção) aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional. Segundo Fabre, "O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais" (FABRE, 1995, p. 22);

3. O polo instruir: do latim *instruere* (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora;

4. O polo formar: tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma ação profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser (FABRE, 1995, p. 22).

Nesse enfoque, todos os conceitos apontados dialogam uns com os outros, mas se diferenciam em algumas especificidades, visto que há formações contínuas mais curtas, outras mais extensas, algumas trazem metodologias que preveem aplicação prática enquanto outras não. Assim, percebemos que o autor supracitado apresenta os polos como níveis a que se pode chegar por meio da FC, todavia não significa que a formação não ocorre se não chegar ao nível 4, apenas aconteceu de modo parcial. Em se tratando do contexto do PIBID, consideramos que a FC proporcionada permite atingir ao polo 4 ("formar"), pois propõe uma mudança contínua do ser, uma constante "transformação de todo o ser" e implica etapas de desenvolvimento que precisam ser mediadas na escola.

Corroboramos essa ideia porque acreditamos que a formação deve ocorrer constantemente, pois, assim, assegura, em grande parte, o desenvolvimento tanto do aluno como do professor e, também, do seu entorno social. Além disso, possibilita a reflexão sobre práticas, adaptações e deslocamento de sentidos que

orientam um movimento constante de transformação e evolução. Todavia, tendo em vista o desenvolvimento acelerado do mundo moderno, o professor não pode e nem deve estabilizar os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, pois de sua atuação depende não só o sucesso do aluno, mas também o dele próprio.

Tudo o que mencionamos interfere na sociedade, uma vez que, se os alunos não estão preparados para as novas transformações sociais, como poderão interagir ativamente e responsivamente com seus pares, levando em conta a infinidade de modelos discursivos que mediam o processo de interação entre esses sujeitos? Nessa direção, a FC tem um papel de fundamental importância para a sociedade, pois, se, por um lado, contribui para a evolução do professor, por outro, contribui, significativamente, para o sucesso escolar.

Argumentando nessa direção, Formosinho (1991) aponta que:

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Disso decorre a estreita relação que se estabelece entre a FC e a qualidade da educação. Quando ela acontece a contento, beneficia todos os sujeitos envolvidos no processo educacional e sinaliza para um processo de melhor qualidade. Entretanto, compreendemos que a FC não pode ser encarada, apenas, como algo que possibilite um salto no nível de planos de cargos e carreira, tampouco como aperfeiçoamento pessoal. Pelo contrário, precisa ser vista em todas suas implicações no que se refere à atuação do professor em sala de aula, no sentido de contribuição para melhoria da qualidade do ensino oferecido, bem como para a formação social do sujeito em sua completude.

Relevante se faz compreendermos que o papel da escola e do professor não está em formar sujeitos preparados para um vestibular, mas, sobretudo, para interagir na sociedade, exercendo sua cidadania de maneira plena. Para que isso aconteça, é fundamental que, como professores, estejamos preparados e com nível de formação que atenda aos requisitos básicos de formação de alunos críticos e ativos e, acima disso, que sejamos capazes de compreender as limitações dos

alunos e possamos conduzir as suas etapas de desenvolvimento, direcionando-os para o sucesso escolar. Ainda, é importante que tenhamos condições de possibilitar momentos de interações que realmente façam sentido para ambos (professor e aluno), contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento efetivo desse aluno, bem como da escola como um todo.

Nessa perspectiva, podemos novamente dialogar com a concepção de polos citada por Fabre (1995), compreendendo, assim, que a FC não se justifica em cursos pontuais com cargas horárias reduzidas, realizados no começo ou no meio do ano letivo, em que são repetidos movimentos automatizados de preenchimento de relatórios. Também não se justifica compreender por FC o tempo disponibilizado ao movimento de preparação de planos de aulas, sem uma fundamentação teórica e metodológica refletida e consistente. Afora isso, não há razão para relacionarmos o referido conceito à reunião de um grupo de profissionais envolvidos com discussões pontuais sobre suas atuações durante o ano/semestre letivo, sem que, para tanto, seja considerado o processo aliado ao ensino-aprendizagem, em que haja uma programação planejada sobre as ações a serem realizadas por toda a equipe envolvida no processo educacional, de maneira sistêmica. Ademais, não há razão em se chamar de FC a ação de “depositar” nos professores um número exorbitante de conteúdos, de áreas diferentes, em curto espaço de tempo, sem que seja disponibilizado a eles o auxílio de um profissional da área, na realização e elaboração de atividades práticas, facilitando a apreensão por meio da reflexão e da prática.

Todavia, ao invés de tudo isso, compreendemos a FC na mesma perspectiva que Esteves e Rodrigues (1993), isto é, como:

[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (ESTEVES; RODRIGUES, 1993, p. 44-45).

Nessa passagem, as autoras ressaltam a importância do professor entender que apenas a formação inicial, seja em um curso na modalidade “Normal”, Pedagógico ou de Licenciatura, não garante propriedades ao professor para o

trabalho em sala de aula. Nesse sentido, vale salientarmos que os cursos de licenciatura, diferentemente, de outros cursos de graduação não são em tempo integral, além disso, os acadêmicos de licenciatura, normalmente, trabalham no decorrer do curso, não se dedicando exclusivamente aos estudos. Em se tratando da formação docente, Saviani argumenta: "A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função" (SAVIANI, 2009, p. 150).

Além disso, mesmo que o professor seja especialista na área em que atua, ainda assim não está garantido o conjunto de conhecimentos que ele necessita para formar cidadãos como sujeitos sociais conscientes de seus direitos e deveres. Relevante se faz compreendermos que a formação deve ser permanente, independentemente do tempo de serviço e da experiência que o professor apresenta. Isso se justifica também na medida em que compreendemos o sujeito como social, pois a cada enunciação, proveniente de uma interação verbal, novos sujeitos emergem. Logo, a cada ação de formação realizada, novos professores e novos discursos são constituídos, pois se trata de novos contextos, apesar dos conteúdos muitas vezes se repetirem.

Nesse sentido, não se justifica nos acomodarmos em práticas rotineiras e irrefletidas, sem atentarmos para a importância de realinhar nossas práticas e realimentarmos nossos conhecimentos com conhecimentos novos. O que não significa dizer que todo conhecimento já adquirido tenha que ser descartado; pelo contrário, deve servir como ponto de partida para as reflexões e mudanças. Todavia, esse processo precisa ser refletido, acompanhado, mediado pela nossa "consciência", como professores, acerca de nosso papel como fundamental para transformar a realidade.

Assim, acreditamos que a FC deve acontecer de forma que toda a equipe em processo de formação esteja engajada, articulando saberes, em momentos de interação e reflexão, em que teoria e prática sejam um binômio inseparável. Logo, os grupos de estudo podem ser indicados como uma alternativa para se alcançar resultados mais positivos na sala de aula, pois, por meio desse tipo de interação, ao longo do ano, as dúvidas são disseminadas, cruzadas e solucionadas em grupo, fortalecendo, por meio de atitudes dialógicas, discursos que se completam e se constituem de forma social e interativa, logo, mais significativa.

Pimenta (1999), na obra *Saberes Pedagógicos e atividade docente*, aponta a necessidade de repensar a formação do professor diante do papel que é posto a esse profissional. Segundo a autora,

E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação dos professores. (PIMENTA, 1999, p. 15).

Pimenta apresenta uma reflexão sobre a formação de professor na qual considera a tendência do professor-reflexivo, sendo ele “um intelectual em processo contínuo de formação” (PIMENTA, 1999, p. 29).

A formação do professor reflexivo relaciona-se com um projeto humano civilizatório, daí a importância de propiciar aos professores uma formação com consciência e sensibilidade social. Para a autora, “Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (PIMENTA, 1999, p. 31).

Segundo a autora,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Pimenta (1999) destaca ainda a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores que foram significativos etc., produzindo na

prática um processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Segunda a autora, é importante superar a fragmentação entre os diferentes saberes, tendo a prática social como objetivo central, para que haja assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Dessa forma, Pimenta (1999), resgata a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de autoformação e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, haja vista que é neste processo que os professores constituem seus saberes como prática, refletindo na e sobre esta prática.

Ainda em relação à FC como uma ação constante e reflexiva, como exposto acima, devemos frisar que essa atividade não deve ser entendida como preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial, mas, ao contrário disso, precisa ser encarada, nas palavras de Costa-Hübes, “como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23) que sirva como momento de reflexão do “devir”, a fim de “vir a ser” outro sujeito, sempre melhor. Assim, o processo vivenciado na prática pedagógica diária necessita estar alinhado ao produto que se deseja alcançar, pois, como bem advoga Luckesi, “um processo obrigatoriamente chega a um produto e um produto não existe, de modo algum, sem um processo que o gere” (LUCKESI, 2006, p. 20). Por isso, todo profissional que atua na educação precisa ter clareza das ações desenvolvidas e, principalmente, precisa saber que produto deve atingir e como fazer para alcançá-lo.

Nesse sentido, não se justificam os modelos de formações em que os profissionais apenas autonomizam algumas práticas repetitivas e irrefletidas, em determinado tempo e lugar, a fim de cumprir protocolo ou cumprir horário, sob a pena de ter seu ponto cortado ou outras punições. Qualquer tipo de aprendizado não se justifica pela imposição. Para se aprender, verdadeiramente, mediados pela reflexão constante, temos que nos permitir, conhecer-nos e nos mobilizarmos. Só assim, conscientes de nossos atos, podemos deslocar algumas práticas, propondo outras mais acertadas. Seja como forma de atualização de conhecimentos da formação inicial ou como processo educativo permanente, a FC precisa ser

praticada de forma reflexiva e envolver o esforço coletivo de toda a equipe da instituição: professores, funcionários, diretores e pais de alunos, no sentido de ser compreendida como fundamental para o desenvolvimento da educação.

Diante desses fatos, defendemos a importância da FC de professores. Tal importância também é defendida por Costa-Hübner (2008), ao descrever esse processo como “um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional objetivando o desenvolvimento da profissão docente” (COSTA-HÜBNER, 2008, p. 23). A autora afirma ainda que

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto. (COSTA-HÜBNER, 2008, p. 23).

Como percebemos nas palavras da autora, a FC não deve desconsiderar a formação inicial como ocorreu por muito tempo quando se desmerecia esta em relação àquela. Apesar disso, entendemos, ainda de acordo com a autora, que o momento da FC é de suma importância para nós professores, pois nos auxilia a ampliar as possibilidades de trabalho, pois um processo contínuo da formação de professores é capaz de legitimar propostas de trabalho de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados.

A partir dos conceitos apresentados aqui, podemos refletir sobre o processo de FC dentro do PIBID-Unioeste, sendo que o subprojeto de Língua Portuguesa (UNIOESTE, 2011) prevê, mediante o envolvimento e participação dos professores da rede pública de ensino, como professores supervisores, a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos da sua área de atuação, a fim de que eles possam contribuir, de maneira intelectual, no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, nos itens 2.3 e 2.4, discutiremos acerca dos saberes docente se das competências do ato de ensinar respectivamente.

2.3 SABERES DOCENTES: A PRÁTICA DOS PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR

Um dos principais legados deixados pela década de 80 para a educação foi o movimento relacionado à profissionalização do ensino. A partir desse movimento, reconheceram-se como importantes os aspectos relativos aos saberes docentes, ou seja, saberes presentes tanto no decorrer da formação do professor, bem como no dia a dia de sua prática escolar ao desenvolver e aplicar atividades docentes. Tal reconhecimento, em 1980, abriu caminho para diversas discussões e estudos internacionais a respeito do que constitui a prática do profissional da educação.

No Brasil, esses apontamentos e estudos ganharam força a partir de 1990, quando o professor passou a ser considerado pelo seu saber, percebido como algo que ia muito além de um simples conjunto de conhecimentos teóricos acerca da disciplina na qual ele lecionava, quanto a isso, Nóvoa pontua: “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Diante disso, percebemos que a figura do professor passou a ter destaque nas pesquisas, como sendo o detentor de saberes que precisavam ser analisados. Tardif (2012) define este saber como um “saber plural”, visto que esse perpassa por diversos vieses da trajetória formativa e profissional do professor:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente [...]. (TARDIF, 2012, p. 36).

Apesar de os saberes serem considerados plurais, há autores que consideram a prática pedagógica como única:

O professor é concebido como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores [...]. A prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e produzidos. (PEREIRA, 1999, p.113).

Nesse sentido, compreendemos que tais autores defendem como singular o momento em que o professor põe em prática os seus saberes, devido à sua autonomia para planejar, agir e, ao mesmo tempo, refletir sua ação, produzindo, assim, novos conhecimentos. Assim,

Quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. (ALMEIDA FILHO, 2004, s/p)

Entendemos, dessa forma, que a ação pode até ser singular; contudo, os saberes são plurais, uma vez que eles se constituem mediante vários fatores internos e externos do docente. Tardif (2012) subdivide os saberes pertinentes a prática docente em quatro, sendo eles: *Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*; *Os saberes disciplinares*; *Os saberes curriculares*; *Os saberes experienciais*. Nas seções a seguir, discutiremos brevemente acerca de cada um deles.

2.3.1 Os Saberes da Formação Profissional

O saber da Formação Profissional encontra-se pautado na formação oriunda das instituições de ensino, podendo ser elas tanto em nível médio, como, por exemplo, o magistério, bem como as de ensino superior de ciências da educação. Apesar de toda a pessoa que chega ao ensino superior já possuir conhecimentos prévios acerca da educação em virtude de suas experiências educacionais, somente estudará a fundo acerca das ciências da educação quem enveredar-se para a licenciatura. Tardif pondera as ciências da educação da seguinte forma:

[...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. (TARDIF, 2012, p. 37).

Sendo assim, é nesse momento que o professor conhecerá as teorias pedagógicas, o processo histórico pelo qual a educação passou, compreendendo, de certo modo, a parte teórica e científica que envolve a educação, proporcionando,

assim, ao futuro professor a possibilidade de uma trajetória reflexiva desde sua formação. Quanto a isso, Vasconcelos argumenta: “a reflexão tem [...] por função propiciar o despertar do sujeito, podendo capacitá-lo para caminhar” (VASCONCELLOS, 2000, p.12).

Nessa perspectiva, compreendemos a importância desse momento da formação profissional no qual o futuro professor terá a mediação de outro professor para orientá-lo sobre sua trajetória docente, sendo assim, é por meio desta mediação que ele irá se profissionalizar, como cita Altet:

A experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo.[...] O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento. (ALTET, 2001, p. 31-32).

A autora sinaliza uma gama de outros conhecimentos que envolvem o processo de formação profissional do professor, citando o momento do estágio tanto na observação de aulas de outro profissional da educação, como no auxílio do professor de ensino superior, ambos como mediadores, na construção do conhecimento teórico das ciências educacionais desse futuro profissional.

2.3.2 Os Saberes Disciplinares

O saber disciplinar, ou comumente chamado de domínio de conteúdo, diz respeito ao conhecimento concernente à área específica de formação do profissional da educação, isto é, saberes que permitem o diálogo entre professor e aluno acerca de um assunto em comum – sua disciplina. Tardif define-os da seguinte forma:

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-las de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2012, p. 38).

O profissional da educação, ao assumir a responsabilidade de ensinar, deve compreender que só é possível ensinar aquilo que se sabe. Desse modo, conhecer sistematicamente a sua disciplina é fundamental. Candau defende que: “A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica” (CANDAU, 1997, p. 46).

Compreendemos, então, que, por mais que se tenha domínio sobre a ciência da educação, sobre a didática, se não houver o domínio disciplinar não haverá como se obter êxito no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire pontua que tal ausência pode ocasionar ao professor ares de incompetência, tirando-lhe a autoridade perante os alunos:

Professor que não leva a sério sua formação, que estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2009, p. 92).

Esse autor também chama a atenção do profissional da educação quanto à seriedade que se deve depreender à sua própria formação, bem como ao ato de estudar. Isso nos faz compreender que este profissional deve estar em constante formação, não bastando apenas aquilo que se aprende na formação inicial, devendo estudar sempre e aprimorar seus conhecimentos e práticas dia a dia. Afinal, a sociedade exige atualização constante, isso reforça a ideia que defendemos em nossos estudos acerca da importância da formação contínua para que o professor desenvolva o seu trabalho com sucesso.

2.3.3 Saberes Curriculares

Os saberes relacionados ao currículo podem ser considerados de caráter norteador ao professor no exercício de sua profissão, visto que eles proporcionam ao educador compreender a instituição escolar de maneira mais ampla, bem como a maneira como ela se encontra organizada socialmente. Assim, Tardif afirma: “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos [...]” (TARDIF, 2012, p. 38).

Normalmente, o profissional da educação, após a formação acadêmica, inicia a sua inserção na escola, assumindo suas responsabilidades como professor. No entanto, isso não é tão simples quanto parece, pois além de os saberes da formação e da própria disciplina, ele precisa entender os saberes que constituem os programas escolares e da própria instituição, para que ele consiga ter a percepção do porquê de sua disciplina ser organizada de determinada forma. Para corroborar com tal concepção, Gauthier argumenta:

Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus* que será ensinada nos programas escolares.(GAUTHIER, 1998, p.30).

Além disso, destacamos que, para tal compreensão dos saberes curriculares, faz-se necessário ao professor entender os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), bem como, no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares de Educação –DCE – (PARANÁ, 2008), documentos por essência curriculares, considerados macro-norteadores, para o entendimento curricular das disciplinas da educação básica; assim como o educador necessita compreender o Projeto Político Pedagógico –PPP– da instituição na qual leciona. Dessa forma, não são poucos documentos oficiais e curriculares para nortear o desenvolvimento de ação docente; portanto, conhecê-los e analisá-los criticamente, utilizando-os como instrumento para auxiliar a prática cotidiana docente, trata-se de um saber profissional adquirido que deve ser considerado e valorizado no âmbito educacional.

2.3.4 Saberes Experienciais

Para que a ação docente não se torne uma mera transmissão de conteúdos, é imprescindível que o professor saiba ensinar. Esse saber-ensinar pode ser teoricamente aprendido, todavia não advém somente dos livros, nem tampouco apenas pelo conhecimento sistemático curricular, ele provém também da ação cotidiana do professor, sendo denominado como saber prático.

Para Tardif (2012), esse saber é composto pelo “saber-fazer” e “saber-ser”. Quando analisamos tais verbos “fazer” e “ser”, percebemos que o primeiro direciona-se à ação docente em si, que, por vezes, necessita de habilidades para contornar

situações que fogem ao planejamento da aula e/ou o conhecimento de conteúdo da disciplina, é o imprevisível que pode ocorrer nas relações de sala de aula, visto que o professor encontra-se em constante contato e atuação com outros indivíduos. O segundo verbo, por sua vez, diz respeito ao que está além da ação em si, é uma espécie de construção de identidade profissional, oriunda das relações sociais, das formações ideológicas, das vivências e, até mesmo, de sua história; entrelaçando-se, assim, experiências individuais e coletivas também, visto que estas advêm também da interação com outros profissionais da educação. Nesse sentido, Pimenta argumenta que:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2002, p. 20).

A autora traz à tona a questão do ato de refletir sobre a própria prática, consideramos isso importante, visto que é por meio da reflexão que o professor repensa sua prática, podendo avaliar comportamentos e atitudes; percebendo também ações docentes com as quais se obteve êxito e/ou que ocasionaram insucesso. Nesse sentido, Dewey afirma que: “a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (DEWEY, 1959, p. 105). Essa capacidade de transformar impasses e conflitos em situações harmônicas é fundamental para o profissional da educação, uma vez que ele trabalha em um contexto de interações constantes e diversas, como Tardif (2012) defende:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. (TARDIF, 2012, p. 50).

Desse modo, percebemos que essa profissão diferencia-se de outras não apenas pelo fato da atuação constante com pessoas, mas pelo fato de ter de tratar com diversos indivíduos ao mesmo tempo os quais são seres pensantes, com suas formações sociais e vivências. Desse modo, o professor precisa considerar todos estes aspectos, além dos relativos ao espaço escolar – normas e obrigações – a fim de driblar e conduzir a sua prática docente com eficácia em cada uma de suas salas de aula.

Portanto, a partir do que discutimos até aqui, embasados em Tardif (2012), compreendemos que, apesar de o saber prático do professor por algum tempo ter sido menosprezado, pouco discutido e valorizado, devido à ausência de cientificidade, ele é de extrema importância para os estudos educacionais por ser considerado, nas palavras do autor citado, “o núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2012, p. 54); sendo que os demais saberes oriundos da formação acadêmica, do conhecimento disciplinar e dos currículos serem exteriores sobre os quais o professor não pode agir.

Além disso, consideramos importante também para compreendermos mais acerca desta profissão, discutirmos acerca das competências concernentes ao ato de ensinar pontuadas por Perrenoud (2000); sendo assim, na seção 2.4, discutiremos a respeito delas.

2.4 AS COMPETÊNCIAS DO ATO DE ENSINAR

Pensar e refletir sobre as competências que permeiam a prática docente traz à tona diversas discussões acerca do complexo ato de ensino-aprendizagem. Sabemos que os debates acerca da educação, normalmente, apontam para um atraso educacional, mostrando que certos métodos usados no ensino no século passado já não cabem mais no presente século, visto que os avanços da humanidade e da tecnologia emergem a cada momento, trazendo inovações constantes e celeridade à sociedade de acordo com Lévy (1993). Isso reflete no cotidiano da sala de aula, na ação do professor contemporâneo, exigindo dele uma constante reflexão bem como mudanças na maneira de se conceber a forma de se ensinar, ou seja, aplicar metodologias diferentes de ensino, a fim de que ele possa se tornar tão atraente e significativo quanto àquilo que está à disposição do educando em outros momentos de sua vida.

Nesse sentido, se voltarmos um pouco no tempo, o que não precisa ser muito tempo, há cerca de quatro décadas, verificamos que a escola era uma fonte de informação e conhecimento, quase que única, ao estudante. Hodiernamente, o estudante possui outras formas de busca do conhecimento e de acesso a informações, podemos afirmar que está na ponta de seu dedo, em um “clique”, fazendo com que o aluno aproprie-se do conhecimento por meio de diversas linguagens e canais estimuladores os quais estão a sua volta, tais como: TV, rádio, internet, cinemas, jogos. Consequentemente, tais mudanças sociais, tecnológicas e educacionais exigem um novo perfil educacional do professor. Perrenoud (2000) elencou 10 macros competências necessárias para prática profissional docente, especificando-as conforme o quadro a seguir:

Quadro 11: Competências necessárias para prática profissional docente

Competência referêcia:	Competências específicas:
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	1.1 Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. 1.2 Trabalhar a partir das representações dos alunos. 1.3 Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. 1.4 Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. 1.5 Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	2.1 Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. 2.2 Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. 2.3 Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. 2.4 Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. 2.5 Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os	3.1 Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. 3.2 Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais

dispositivos de diferenciação.	vasto. 3.3 Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. 3.4 Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.	4.1 Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. 4.2 Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. 4.3 Oferecer atividades opcionais de formação. 4.4 Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	5.1 Elaborar um projeto em equipe, representações comuns. 5.2 Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. 5.3 Formar e renovar uma equipe pedagógica. 5.4 Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. 5.5 Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola.	6.1 Elaborar, negociar um projeto da instituição. 6.2 Administrar os recursos da escola. 6.3 Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. 6.4 Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais:	7.1 Dirigir reuniões de informação e de debate. 7.2 Fazer entrevistas. 7.3 Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias.	8.1 Utilizar editores de texto. 8.2 Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. 8.3 Comunicar-se a distância por meio da telemática. 8.4 Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão:	9.1 Prevenir a violência na escola e fora dela. 9.2 Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. 9.3 Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, as sanções e a apreciação da conduta.

	9.4 Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula. 9.5 Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	10.1 Saber explicitar as próprias práticas. 10.2 Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. 10.3 Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). 10.4 Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. 10.5 Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: Perrenoud (2000, p. 18-20).

Consideramos esse referencial teórico norteador para nossa pesquisa, visto que o autor conseguiu ponderar, se não todas as competências exigidas do educador contemporâneo, as essenciais para o ensino. Apesar de essa base teórica direcionar-se ao ensino fundamental, é, perfeitamente, cabível a outros níveis de ensino, pela profundidade e consistência das discussões levantadas na referida obra. Entretanto, não podemos deixar de considerar que talvez não seja possível para o professor conseguir cumprir todas essas competências, visto que elas demandam, por vezes, de fatores que não dependem apenas do profissional, afinal, ele faz parte de todo um sistema educacional e governamental, bem como de uma realidade local que, às vezes, não contribuem para que essas teorias se desenvolvam e se efetivem na sua prática cotidiana da forma como o autor as defende.

Mesmo assim, percebemos a relevância dessa referência em nossa pesquisa, uma vez que, além de tratar da prática docente em si em seus capítulos, o décimo torna-se imprescindível ao nosso estudo, pois discute acerca da formação contínua do professor. Nas seções a seguir, abordaremos mais detalhadamente essas competências.

2.4.1 Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagem

À atual conjuntura educacional não cabe mais a concepção de que basta o docente ter domínio dos conteúdos a serem ministrados em uma determinada série para garantia de uma aula de qualidade e de, principalmente, aprendizado por parte do discente. Afinal, de acordo com Perrenoud (2000), conhecer bem os conteúdos ou até mesmo o livro didático utilizado em um período é o mínimo mediante a amplitude do ato de ensinar. Assim, esse autor argumenta que:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (PERRENOUD, 2000, p. 25-26).

Paulo Freire já abriu caminho para tais posicionamentos quando afirmou que a escola não deve ser vista como um local onde apenas se transmitem conhecimentos, mas sim um lugar em que ocorra a formação mais ampla e global do educando, para que ele possa adquirir conhecimentos, a fim de poder intervir na realidade na qual ele se encontra inserido. Conforme o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p.25).

Destacamos também que muito contrário do que algum tempo se considerou o processo de ensino e de aprendizagem não começa, necessariamente, na escola, ou seja, não se “parte do zero”, nem o aluno deve ser considerado uma “tábula rasa”, conforme observa Perrenoud (2000). Nesse sentido, ressaltamos a importância de o professor considerar a gama de construções prévias que os alunos já possuem, provenientes das mais variadas fontes das quais eles fazem parte, explorar o conhecimento de mundo, as experiências, até mesmo os aspectos formativos da personalidade e do caráter deles, auxilia no processo educacional, visto que se parte das representações dos alunos. De acordo com o autor supracitado:

Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do

professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas *o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário. (PERRENOUD, 2000, p. 28, grifos do autor).

Além disso, é imprescindível, diante de tais discussões, abordarmos a necessidade atual de o profissional da educação trabalhar por meio da organização e do planejamento de dispositivos, bem como de sequências didáticas. Acerca disso, Perrenoud define:

As noções de dispositivos e de sequência didáticos chamam a atenção para o fato de que uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso e é engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver. Não há dispositivo geral; tudo depende da disciplina, dos conteúdos específicos, do nível dos alunos, das opções do professor. Um procedimento de projeto leva a certos dispositivos. O trabalho por meio de situações-problema leva a outros, os procedimentos de pesquisa, a outros ainda [...]. (PERRENOUD, 2000, p. 32).

Nessa perspectiva, percebemos que o trabalho por intermédio de sequências didáticas demanda um cuidado e reflexão minuciosa por parte do professor, exigindo deste uma percepção e conhecimento mais amplos de sua sala de aula para assim, poder defini-las. Tal concepção corrobora com a ideia de que, para o educador conduzir com êxito o trabalho de sequência didática, faz-se necessária uma compreensão mais aprofundada acerca da turma, dos alunos, da realidade desses alunos, bem como da disciplina, de acordo com Turra et al. (1975) conhecer a realidade da turma, além de ser o ponto de partida para o planejamento, auxilia o docente a planejar de maneira adequada e mais assertiva. Por isso, em se tratando do PIBID, notamos a importância dos professores supervisores na condução das sequências didáticas; afinal, eles poderão nortear os pibidianos de formação inicial, visto que aqueles conhecem, efetivamente, a turma com a qual estes irão atuar.

2.4.2 Administrar a Progressão das Aprendizagens

Nesta seção, faremos uma breve reflexão acerca das discussões levantadas pelo autor em sua obra. Ao discorrermos sobre situações-problemas na prática

docente, notamos que é bastante instigante, uma vez que parte do princípio da heterogeneidade do indivíduo a qual considera que, mesmo a situação-problema sendo a mesma, cada aluno a contemplará de um modo e, certamente, encontrará diferentes “obstáculos”, Perrenoud (2000), ao tentar solucioná-la.

Além disso, cabe-nos considerar neste ponto que o modelo de escola pública no Brasil dificulta para que haja a progressão de aprendizagens, a começar pela quantidade de alunos presentes em cada sala de aula, assim como pelo fato de que os períodos escolares já são pré-estabelecidos, divididos anualmente. Isso prejudica a ideia de progressão de aprendizagem a qual não deve seguir um período fechado, pois nela o educador avalia, mensal ou, até mesmo, semanalmente, o grupo de aluno e o redistribui conforme o nível de aprendizagem em que se encontra.

Perrenoud (2000) argumenta também a respeito de uma competência específica importante para o professor contemporâneo, a “visão longitudinal dos objetivos do ensino”. Consideramo-la fundamental à prática docente, visto que ela prevê uma percepção educacional maior, considerando todo o processo, não apenas uma parte dele, ou seja, não somente a série em que o aluno se encontra, analisando, para tanto, o que é anterior e posterior àquela determinada etapa do ensino. Isso permite pensar nos objetivos de aprendizagem a “longo prazo”. Perrenoud faz uma interessante comparação dessa forma de conduzir o ensino com a maneira de agir dos médicos:

[...] cada professor trabalha para a realização dos *mesmos* objetivos. De certo modo, ele retoma o trabalho no ponto em que seus colegas pararam, mais ou menos como um médico prossegue um tratamento iniciado por outro. Nesse caso, um profissional não recomeça do zero, pois informa-se sobre o que já foi adquirido, sobre as estratégias, os obstáculos, continua no mesmo caminho, se lhe parecer promissor, muda de estratégia, no caso contrário, sempre visando aos mesmos domínios finais. (PERRENOUD, 2000, p. 45, grifo do autor).

Se a educação fosse pensada e planejada dessa maneira, certamente, os bons resultados seriam alcançados com mais facilidade. Afinal, os profissionais juntos estipulariam o objetivo final a ser conquistado, assim, não haveria fragmentação de conteúdos, trabalhados aleatórios e isolados a cada ano letivo, sem haver uma continuidade no ano seguinte.

2.4.3 Conceber e Fazer Evoluir os Dispositivos de Diferenciação

Nesta competência, o autor elenca quatro competências específicas: *Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.* Diante disso, percebemos que a abordagem aqui se volta para as questões relativas às diferenças existentes em sala de aula, pois houve épocas em que o ensino era pensado, estruturado e planejado considerando-se a homogeneidade dos alunos de uma série.

Tal concepção ficou para trás, não quer dizer também que defendemos a individualização do ensino, mas sim, conforme Perrenoud (2000) afirma, trata-se de criar *dispositivos múltiplos* para se atingir a aprendizagem com êxito, não tendo apenas o professor como única fonte de transmissão do saber. Além disso, cabe ao docente encontrar metodologias que complementem sua ação e *uma forma inventividade didática e organizacional*. Compreendemos, assim, que essa competência refere-se também à capacidade criativa e inovadora do profissional da educação que encontra, pela metodologia diferenciada, maneiras de atingir as diversas dificuldades dos alunos.

Segundo Nóvoa (2002), a apropriação do conhecimento está pautada em dois pilares: no próprio indivíduo e na escola. Observamos que o autor menciona a escola de modo amplo, isso corrobora com a ideia de que a aprendizagem ocorre por vieses diversos, não ficando apenas sob a responsabilidade do professor, assim, compreendemos que ela pode ocorrer por intermédio da troca e da cooperação entre os próprios alunos, construindo, assim, o saber mútuo (PERRENOUD, 2000).

2.4.4 Envolver os Alunos em sua Aprendizagem e em seu Trabalho

As quatro competências específicas relacionadas a essa macro competência são: *Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação; Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividades opcionais de formação, à La carte; Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.* É

importante que o aluno seja instigado a aprender, motivando-se para isso, bem como saiba os porquês de se estudar determinados conteúdos a fim de que a aprendizagem torne-se significativa para ele.

Para Libâneo: “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade” (LIBÂNEO, 1991, p. 54). Entendemos, assim, a importância de o aluno compreender a relação do saber aprendido com a realidade vivenciada, para que o ensino não se torne obsoleto e sem significado real para o aprendiz.

Perrenoud afirma que: “Ensinar é também *estimular o desejo do saber*. Só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou compreender o ciclo da água, quando se concebem esses conhecimentos e seus usos” (PERRENOUD, 2000, p. 71). Nesse sentido, o autor considera a ideia da praticidade do que se aprende, o aluno precisa saber a real utilidade do conhecimento, para que faça sentido o esforço depreendido para obtê-lo, afinal como o autor supracitado defende: “[...] aprender exige tempo, esforços, emoções dolorosas [...]” (PERRENOUD, 2000, p.70), diferentemente da concepção de que o aprendizado é algo fácil e prazeroso. O prazer pelo conhecimento adquirido só se obtém posteriormente quando o discente consegue perceber a relevância de tal apropriação e a aplicação desta para e na vida.

2.4.5 Trabalhar em Equipe

Em relação a essa competência, interessa para nossa pesquisa discutir a respeito três tópicos específicos abordados na obra de Perrenoud: *Elaborar um projeto em equipe, representações comuns; Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais*; uma vez que entendemos que esses tópicos fazem parte do que as professoras supervisoras vivenciaram juntamente com os acadêmicos ao participarem do PIBID. Afinal, elas tiveram de conduzir tais acadêmicos, fazendo encontros e orientando-os sobre como organizar, planejar e aplicar as atividades com os alunos. De acordo com Perrenoud,

[...] articular representações é não só abrir um espaço de livre discussão *no* projeto e *antes* do projeto, escutar as propostas, mas também decodificar os desejos menos confessos de seus parceiros, explicitar os próprios e buscar acordos inteligentes. Essa competência ultrapassa a mera capacidade de comunicação. Supõe uma certa compreensão das dinâmicas de grupos e das diversas fases do 'ciclo de vida de um projeto', principalmente de sua gênese, sempre incerta. (PERRENOUD, 2000, p. 84, grifos do autor).

Nessa perspectiva, trabalhar com projeto demanda muito mais do que debates acerca do projeto em si e/ou do que se pretende realizar, exige dos envolvidos uma cumplicidade para se fazer escolhas corretas, sabendo que o resultado pode não ser o idealizado inicialmente. Assim, muitas vezes, será necessária uma mudança de percurso, ou seja, uma nova trajetória, a fim de se obter o aprendizado dos alunos envolvidos no projeto.

Por isso, o autor supracitado afirma que: “conduzir é dar vida [...]”(PERRENOUD, 2000, p. 85). Percebemos, então, que as professoras supervisoras nessa condução fazem muito mais do que ouvir os acadêmicos quando lhes dão a oportunidade de falar nos encontros. Elas necessitam de, muitas vezes, “dar vida” ao que se pretende fazer, visto que, pela experiência profissional e pelo conhecimento do grupo de alunos com quem os acadêmicos vão atuar, elas conseguem dar sentido ao que deve ser realizado em sala de aula. Imbernón argumenta que o processo educacional:

[...] implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico, controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2000, p.21).

Nesse processo, também se faz preciso enfrentar os dilemas relacionados à prática educacional, necessitando, para tanto, analisar situações. Afinal, sabemos que são várias as dificuldades que circundam o dia a dia docente, tais como: o sistema e o descaso governamental; a grade curricular, por vezes, desajustada ao aprendizado da turma; a falta de recursos; o não envolvimento do aluno e, ao mesmo tempo, a cobrança da família sobre o ensino, dentre outros fatores. Quanto a isso, Perrenoud afirma:

O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do 'muro de lamentações' para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários. (PERRENOUD, 2000, p.89).

Nesse viés, percebemos não há mais tempo a perder queixando-se dos problemas concernentes à educação. A maneira mais assertiva de se lidar com isso é trabalhando em equipe, sendo um agente de transformação na escola; articulando, para tanto, teoria e prática de acordo com Pimenta:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2005, p.26).

Portanto, compreendemos que o trabalho em equipe, apesar de pouco valorizado e incentivado, no âmbito educacional, é importante e necessário no cotidiano escolar. Entretanto, ele terá um êxito maior quando realizado a partir da correlação entre a teoria e a prática. Assim, percebemos que o PIBID prevê esses dois aspectos, visto que possibilita o trabalho em equipe dos professores supervisores, com os acadêmicos, bem como com os professores coordenadores por área, sendo que todos se encontram embasados em um conjunto de teorias, discutidas em seus encontros, servindo-lhes como aporte para as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto.

2.4.6 Participar da Administração da Escola

Essa competência vem acompanhada de quatro competências específicas que são: *Elaborar, negociar um projeto da instituição; Administrar os recursos da escola; Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem); Organizar e fazer evoluir, no âmbito escolar, a participação dos alunos.* A autonomia pedagógica e administrativa da escola ganhou espaço a partir da LDB nº 9394/96, em seus artigos 12 a 15, os quais consideram a importância da participação e do

envolvimento da comunidade escolar na gestão, de maneira, ativa e democrática. Nesse sentido, Botler e Tavares afirma:

[...] uma postura democrática leva a um melhor desempenho das atividades do processo educacional, envolvendo-se numa luta pela conquista dos direitos da cidadania e pela transformação social, persegue também a garantia do saber básico de qualidade para todos. (BOTLER; TAVARES, 2007, p. 155).

Entretanto, apesar de hoje a escola já ter esta gestão autônoma e democrática, Perrenoud (2000) defende que ainda estamos bastante distantes da autonomia em relação ao orçamento, afinal é repassado às escolas o “fundo escolar” cujo valor repassado é decidido no centro, pelo Estado, ou seja, por pessoas que estão distante da realidade escolar. O autor ainda argumenta que essa não autonomia financeira pode ser vista, até mesmo, pela “padronização dos equipamentos, mobiliários”, uma vez que a escola não tem o direito de escolha sobre o seu ambiente interno.

Apesar disso, o autor mencionado sugere como forma de participação administrativa escolar a organização de projetos, bem como a “coordenação espontânea” (PERRENOUD, 2000, p. 103), compreendemos que para que isso ocorra não é necessário ser coordenador e sim ser capaz de trabalhar em conjunto a favor de um mesmo objetivo: a melhoria do ensino local. Portanto, consideramos tais competências importantes na comunidade escolar, sendo que professor-supervisor do PIBID demonstra esta característica, visto que ele se dispõe a acompanhar um projeto na escola onde leciona, visando a melhoria na educação.

2.4.7 Informar e Envolver os Pais

As três competências de referência que acompanham essa macro referência são: *Dirigir reuniões de informação e de debate; Fazer entrevistas; Envolver os pais na construção dos saberes*. Diante disso, notamos que tal competência prevê o envolvimento dos pais em todo processo educativo de seus filhos, não ficando restrita apenas a participação deles nas reuniões posteriores ao conselho de classe, para se obter as notas dos alunos, mas sim participantes do processo de aquisição de conhecimentos de seus filhos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresenta que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família...” (BRASIL, 1988, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 205º). Nesse viés, Tiba adverte: “A cada uma, família e escola cabe cumprir a parte que lhe compete, mesmo que possa haver algumas áreas de confluência e superposições, pois para a escola, seus alunos são transeuntes curriculares; para os pais, seus filhos são para sempre” (TIBA, 2006 p. 188). Entretanto, é cada vez mais comum observarmos o distanciamento da família nesse quesito, por vezes, transferindo, totalmente, à escola tal responsabilidade.

Nesse processo de envolvimento entre escola e família, Perrenoud sinaliza que: “A competência dos professores consiste em aceitar os pais como *eles são*, em sua diversidade!” (PERRENOUD, 2000, p. 115, grifos do autor), uma vez que cada indivíduo é reflexo de suas vivências, não há como querer moldar os pais. Ao compreender isso, o profissional da educação consegue agir com empatia, assim, torna-se mais fácil trazer os pais para mais próximo de si, além de unir forças com eles em prol da construção do conhecimento do aluno.

2.4.8 Utilizar Novas Tecnologias

Junto a essa competência encontram-se as seguintes competências específicas: *Utilizar editores de textos; Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; Comunicar-se a distância por meio da telemática; Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.* Perrenoud (2000) argumenta que:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000. p. 126).

Nessa perspectiva, compreendemos que a competência do professor vai muito além de fazer uso das tecnologias como uma ferramenta de aprendizagem de conteúdos da sua disciplina específica. Cabe ao educador preparar e orientar o aluno para interpretar aquilo que se tem acesso pela tecnologia, tornando-o criterioso ao se apropriar de informações expostas na rede; além disso, oportunizar a ele a comparação entre textos, fazendo correlações hipertextuais, acerca de um

determinado assunto, para que ele possa, a partir disso, filtrar e construir seu conhecimento.

Desse modo, saímos do modelo tradicional de educação em que o professor detinha o conhecimento e o transmitia aos alunos. Sobre isso Assmann afirma: “[...] sublinhamos que é fundamental considerar a sociedade da informação como uma sociedade da aprendizagem. O processo de aprendizagem já não se limita ao período de escolaridade tradicional” (ASSMANN, 2000, p. 9). Vale ressaltarmos que a tecnologia deve ser vista como uma aliada do processo de ensino e de aprendizagem, nesse viés, Perrenoud pondera:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. (PERRENOUD, 2000, p. 137).

Portanto, é imprescindível essa competência ao professor na era da informação, para que ele possa propiciar ao aluno a utilização dos recursos tecnológicos no constructo cognitivo. Todavia, ponderamos que isso, realmente, torna-se um grande desafio ao educador ao considerarmos que as escolas, em sua grande maioria, não dispõem de recursos tecnológicos atualizados e com a manutenção adequada, ou seja, normalmente, o que se tem à disposição são computadores e multimídias ultrapassados, precários e limitados quanto à quantidade.

2.4.9 Enfrentar os Deveres e os Dilemas

As competências específicas que estão relacionadas a essa competência referência são as seguintes: *Prevenir a violência na escola e fora dela; Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, as sanções e a apreciação da conduta; Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.* Sabemos que não há como conceber, atualmente, um professor que não se envolva com as questões sociais concernentes à comunidade

do entorno escolar, pois o professor é um agente político e cidadão o qual precisa se posicionar e agir como tal, buscando fazer a diferença na vida dos alunos, levando-os à discussão e à reflexão de temas relacionados à violência, à discriminação e ao preconceito. Em relação a esses dois últimos assuntos, Perrenoud argumenta que:

Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade. (PERRENOUD, 2000, p. 145).

Como pontua o autor, a aprendizagem, por se tratar de um processo mental e cognitivo, exige muito mais do que disposição para aprender, uma vez que os problemas emocionais, pressões, ameaças provenientes de *bullying* podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, essa competência é de extrema importância ao profissional da educação, visto que conseguir perceber tais situações, assim como saber driblá-las torna-se cada dia mais necessário em uma sala de aula. Nesse sentido, Schön argumenta que: “existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas” (SCHÖN, 1997, p. 21), desafiando, assim, o professor a ir muito além do que, meramente, abordar assuntos de sua disciplina, ou seja, ministrar sua aula, como se estas questões não estivessem acontecendo. Cabe, portanto, ao educador, parafraseando Nóvoa (1997), a competência do “autodesenvolvimento reflexivo” a fim de tentar minimizar as situações de conflito presentes no cotidiano escolar, afinal, resolvê-las nem sempre é possível.

2.4.10 Administrar sua Própria Formação Contínua

Como já discutimos no item 2.1, há diversas maneiras pelas quais pode ocorrer a formação contínua de professores. Entretanto, Perrenoud (2000) destaca uma concepção de responsabilidade ao docente pela continuidade de sua formação. Outros autores também compactuam de tal ideia:

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a

responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 389).

Além disso, Perrenoud (2000) aborda o tema, lembrando que, na década de 90, a formação contínua não estava atrelada ao ato do profissional refletir sobre a sua própria prática em sala de aula. Isso era um prejuízo para formação, uma vez que, a partir da reflexão, gera-se uma ação para a mudança, visando modificar a ação docente para obter êxito no exercício da profissão. Isso gera, conforme o autor mencionado, uma *lucidez profissional*: “Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma *lucidez profissional* que jamais é total e definitiva, pela simples razão de que também temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias” (PERRENOUD, 2000, p. 158, grifos do autor). Dessa forma, compreendemos que a formação contínua se dá por um processo muito mais amplo do que a participação em palestras ou, até mesmo, cursos para discutir sobre práticas de ensino, corroborando com essa ideia Candau argumenta:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1999, p. 64).

Nesse viés, notamos que o PIBID prevê a reflexão e o repensar da própria prática, pois o Programa permite o compartilhar saberes relacionados à ação docente. Para Perrenoud, isso contribui a uma concepção mais ampla e profunda do saber profissional de quem assim o faz: “[...] a preocupação de compartilhar saberes ou de criar experiências formadoras impele a explicitar, organizar e aprofundar o que se sabe” (PERRENOUD, 2000, p. 165).

Além disso, o mesmo autor defende que “formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar” (PERRENOUD, 2000, p. 165). Novamente, entendemos a importância do PIBID na formação contínua dos professores supervisores, uma vez que eles precisam tanto organizar seus próprios saberes docentes, quanto orientar e conduzir as atividades dos acadêmicos, acompanhando-os e auxiliando-os na sua formação. Assim como, o fato de tais acadêmicos estarem observando o trabalho do professor supervisor também contribui para formação contínua deste:

O trabalho sobre o *habitus*, sobre o inconsciente profissional, é fortemente estimulado pela presença de alguém que, sem ameaçar você, observa-o no trabalho e tem o direito de se surpreender, de questionar, de apreciar sua própria maneira de agir, ou práticas diferentes observadas ou evocadas em outros lugares. (PERRENOUD, 2000, p. 165, grifo do autor).

Mediante tais apontamentos, evidenciamos que o constructo da formação contínua perpassa por diversas trajetórias, tais como: pela reflexão da prática docente, pelo auxílio formativo de outrem e, em especial, pela compreensão de que cada professor é responsável pela continuidade de sua própria formação. Em suma, consideramos que, para o professor contemporâneo, são essenciais essas dez competências apontadas por Perrenoud (2000).

A partir das bases teóricas discutidas neste capítulo, analisamos, no capítulo seguinte, os dados gerados com as entrevistas realizadas com as professoras do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-Unioeste.

3 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Neste capítulo, realizamos a análise dos dados gerados por meio das entrevistas realizadas com as quatro professoras-supervisoras do subprojeto de Língua Portuguesa, inserido no Projeto Institucional do PIBID-Unioeste, denominado: *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*, sob edital nº 001/2011/CAPES. Como já exposto no item 1.4.1 do primeiro capítulo, as falas dessas professoras serão denominadas pelos nomes fictícios Ana, Bárbara, Carla e Dora.

Em nossas análises, buscamos correlacionar as teorias abordadas nessa dissertação às falas das professoras entrevistadas. Para tanto, agrupamos as respostas de tais professoras aos problemas que deram início a nossa investigação. Dessa forma, na seção 3.1, tratamos das questões que correspondem ao primeiro questionamento de nossa pesquisa, enquanto na seção 3.2 agrupamos as questões relativas ao nosso segundo questionamento.

3.1 APONTAMENTOS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Nesta seção, objetivamos responder ao seguinte questionamento de nossa pesquisa, de que modo as atividades e ações desenvolvidas pelos professores supervisores no PIBID de Língua Portuguesa da Unioeste têm contribuído para sua formação contínua? Para tanto, selecionamos as respostas dadas, pelas professoras entrevistadas, às perguntas 4.2.1 e 4.2.2 (APÊNDICE A).

Como ponto de partida para nossa análise de dados, recorremos aos documentos oficiais norteadores tanto do PIBID de âmbito nacional quanto do PIBID-Unioeste, notamos, assim, uma aproximação em relação aos objetivos daquele e dos resultados esperados neste, pois ambos procuram promover a melhoria na educação, mediante o incentivo ao magistério e o melhor preparo teórico-prático dos educadores. Pudemos observar, por meio da fala das professoras supervisoras, que esses objetivos e resultados estão sendo alcançados:

“É uma grande oportunidade que a gente tem porque o professor supervisor tem condição de acompanhar as teorias, de tirar suas

dúvidas e poder resolver com a visão de um professor que é doutor da área[...].” (ANA - entrevista).

“Essa formação que é dada, esses encontros do PIBID, ele nos leva a buscar assim, “nossa, eu parei no tempo”. [...] Quando você vai *no* PIBID nos encontros você tem ideias de estudiosos, pessoas que lançam ideias *pra* nós *né*, então daí há um questionamento na área. É diferente você falar com a Mariazinha [entonação de voz como se estivesse inventando um nome], minha colega de sala, e ouvir de repente um outro estudioso falando sobre o assunto.” (BÁRBARA-entrevista).

“Nossa, eu achei maravilhoso aquele evento que nós fomos *pra* Ponta Grossa, foram dois dias *né*, inclusive eu apresentei trabalho lá também, todos os acadêmicos apresentaram, a outra professora também, mas eu pude visitar, participar de trabalhos de outras disciplinas também, não só de Português. [...] (CARLA - entrevista).

“Porque nós tivemos essas horas semanais de estudo, de teoria junto com a professora Rita e com os pibidianos, daí ali nós tivemos bastante teoria, e era assim bastante interessante justamente por eu estar bastante tempo afastada da universidade.” (DORA - entrevista).

No que diz respeito ao professor supervisor do PIBID, o Projeto Institucional do PIBID-Unioeste traz como terceiro resultado esperado:

3. Ampliação das relações entre a universidade (UNIOESTE) e as escolas da rede pública de Educação Básica, envolvidas no projeto, valorizando o saber docente através da participação dos supervisores das escolas na formação dos licenciandos; (UNIOESTE, 2011, p. 10).

Assim, ao compararmos este resultado pretendido às falas das professoras, percebemos que ele está, realmente, sendo alcançado, pois vemos que todas relatam a aproximação com a universidade, chegando, até mesmo, a refletir de maneira crítica o fato de “parar no tempo” e que o PIBID proporcionou a retomada de discussões e de estudos teóricos para, possivelmente, melhorar a prática.

Quando questionadas acerca das responsabilidades que desenvolviam ao participarem do projeto, questão nº 4.2.2 do questionário, todas afirmaram que participaram de momentos de leitura e reflexão com a coordenadora de cada subprojeto de Língua Portuguesa, além de acompanharem os acadêmicos nas atividades da escola, auxiliando na preparação das atividades a serem aplicadas:

“[...]a *gente* faz a leitura das teorias. Na sequência, nós planejamos as atividades em conjunto. Na sequência, nós acompanhamos os planejamentos, as meninas observam aulas para conhecer as

turmas, depois elas aplicam as atividades. E no final a gente avalia o que foi bom, o que deu certo o que não, o que é viável numa sala de aula, o que não é.” (ANA – entrevista).

“Essa carga horária que foi distribuída teve um momento de estudo que é lá na Unioeste. Então, ali é o planejamento, a divisão das duplas [...]aí nós vamos ver o que eles planejaram. Tanto que dessa última vez eles tinham feito um planejamento, daí eu pensei na questão do ebola, daí eu falei, e eles adaptaram porque já tinham feito, daí houve uma adaptação, eles apresentam *pra* nós, *pra* coordenadora e *pra* supervisoras, é só depois eles levam até o colégio.”(BÁRBARA – entrevista).

“eu tinha que supervisionar os acadêmicos (7 bolsistas) *né*, e também orientá-los. Então assim, eles vinham com os projetos que eles queriam desenvolver nas turmas *né*, nós selecionávamos, eram geralmente três acadêmicos para cada turma *né*, então, eles montavam o projeto deles, o planejamento do que eles queriam desempenhar ali naquela turma eu olhava, supervisionava se estava tudo bem, dava uma orientaçãozinha, eles então faziam *né*, desempenhavam na sala de aula e eu sempre presente durante as aulas, esse era o meu trabalho. Aí nós também tínhamos reuniões semanais, encontros semanais, em que a gente expunha, cada um colocava suas dúvidas, seus progressos *né*, coisas boas, coisas ruins que estavam acontecendo *né*, daí a gente debatia junto pra melhorar *né* as experiências, enfim, então era assim um acompanhamento, uma orientação, vamos dizer assim, junto com os acadêmicos nas escolas.” (CARLA – entrevista).

“Então, a gente tinha umas horas semanais de estudo teórico, e depois as meninas.... eu falo meninas porque a maioria eram meninas, mas enfim os acadêmicos (7 bolsistas) vinha *pra* escola por um período *pra* observar as aulas, *pra* ajudar com algumas atividades, *pra* eles irem se acostumando, *pra* depois eles desenvolveram um projeto e aplicaram, usaram algumas aulas pra aplicar esses projetos.” (DORA – entrevista).

Nesse sentido, pelo fato de estas professoras precisarem acompanhar os acadêmicos, tanto lhes permitindo assistir às aulas delas, bem como orientando o planejamento das atividades a serem aplicadas em sala por eles, já se configura em uma maneira de formação contínua. Perrenoud (2000) defende que esta é uma das formas mais assertivas e seguras de formar a si próprio. Afinal, uma das entrevistadas sinalizou acerca da distinção da observação realizada pelo acadêmico pibidiano da feita pelo acadêmico estagiário, enquanto este apenas assiste sem poder perguntar, aquele tem esta possibilidade de questionar o professor supervisor:

“[...] eles vêm, participam juntos, não é aquela observação que os estágios geralmente oportunizam, ali não, eles vêm, eles participam, e essa participação também eles vão observando, mas não é aquela observação passiva, [...] eles observam justamente pra ver “ah, isso

eu posso quando eu for fazer minha docência, isso eu não entendi vou perguntar. É mais uma troca de experiência mesmo.” (BÁRBARA – entrevista).

Isso nos revela, conforme o autor supracitado, que o professor-supervisor, quando se encontra num processo formativo como este, precisa ter *lucidez profissional*, uma vez que ele precisa explicar sobre a sua didática, sobre a metodologia escolhida em uma determinada situação para que o futuro profissional consiga compreender os motivos que o levaram a agir de tal maneira, no intuito de obter êxito no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, refletir sobre a própria prática e saber falar sobre ela, pode auxiliar outrem, assim como a si mesmo, obtendo-se maior clareza sobre as próprias ações.

Quando interpeladas, ainda na questão 4.2.1, a respeito da contribuição do PIBID para a formação contínua, as respostas foram as mais variadas, por isso optamos por pontuá-las separadamente. Assim, uma das professoras respondeu que: *“Contribuiu, pois tem coisas que foram mudando desde que eu iniciei há mais de 20 anos e que hoje não se faz mais da mesma maneira, mas como é difícil fazer os ajustes pra estar dentro dessas novas teorias”* (ANA – entrevista). A partir dessa resposta, pedi um exemplo de algo que mudou, e ela prontamente respondeu:

“Essa questão de olhar diferente para o texto. Houve uma provocação nesse ano de como nós recebemos o texto do aluno, [...] eu fiquei me indagando: *‘será que a forma como eu faço a avaliação dos textos está adequada?’*. Então, algumas falas das alunas também me fizeram questionar: *‘será que é dessa forma como elas estão vendo agora? Qual é o melhor caminho pra isso?’*. Então quando é algo como as produções, a forma de produzir eu já melhorei, eu acredito que assim tenha sido muito bom, a questão de olhar diferente para os gêneros também, mas a parte de como receber os textos acho que ainda é um caminho que nós vamos percorrer.” (ANA – entrevista).

A partir desta resposta, podemos correlacionar com o que Candau (1999) defende acerca da formação contínua, uma vez que ela não deve ocorrer a partir de práticas repetitivas e mecânicas, mas sim a partir da reflexão, sendo o professor capaz de identificar problemas e buscar soluções para saná-los. Percebemos que o ato de refletir diz respeito a esse processo de questionar-se acerca daquilo que sempre se fez de uma forma, mas que, pela reflexão, o profissional consegue notar que há outros caminhos, outros vieses, ou seja, outras maneiras de se conduzir uma prática docente embasadas em teorias mais novas e contundentes para que

processo de ensino-aprendizagem evolua também e atenda as exigências atuais, como é o caso do direcionamento com o trabalho dos gêneros textuais em sala de aula, mencionado pela entrevistada. Todavia, como ela citou, não é um processo tão fácil assim que, por vezes, o professor sozinho não consegue fazê-lo, mas quando ele se encontra inserido em um processo de formação como o do PIBID, ele encontra meios de refletir e mudar sua prática, pois encontra tanto o subsídio teórico, como o espaço adequado e as pessoas dispostas a discutir sobre tais teorias.

Assim, esta entrevistada conclui dizendo que:

“Todo professor tem que ter um vínculo com a universidade porque é o que mantém você atualizado, é o que eles pretendem em relação aos cursos que o Estado oferece, mas quando o estado oferece isso, se não tiver ligação com o que é visto na universidade, o professor novo vem e não se encontra nesse meio. E o professor que já está ali acha que está certo, que o que ele faz é o correto. Então, eu penso se a gente pudesse ser desafiado assim sempre, pensar “eu estou no caminho certo”, seria muito bom, muito bom mesmo o que PIBID permite tanto para as acadêmicas quanto para nós supervisoras.” (ANA – entrevista).

Com esta conclusão da professora, entendemos que ela, apesar de certamente ter participado de diversos cursos de formação fornecidos pelo Estado, percebe que o PIBID é mais eficaz visto que provoca a reflexão da prática, além disso, ela pontua os cursos de formação promovidos pelo Estado como um confronto entre quem vem de fora dar a formação e o professor que está na escola, vivenciando as dificuldades.

Nessa mesma linha, outra entrevistada quando interrogada sobre a contribuição do PIBID para formação contínua, também destacou da diferença percebida entre o Programa e o que Estado fornece, argumentando que:

“[...] já o estado ele tem, vamos dizer assim, uma linha muito fechada. Então é avaliação, você todo ano fala sobre avaliação, é uma linha fechada. Então vem o material *pra* todos, independente do que está acontecendo, vamos dizer assim, lá na sua sala de aula, ou na realidade do seu colégio, porque o que é estudado aqui é estudado em todos os lugares do estado, *né*, vamos dizer sim, e os mesmos temas que não contribuem tanto [...]” (BÁRBARA – entrevista).

Tais concepções, percebidas e destacadas pelas entrevistadas Ana e Bárbara, dialogam com os autores, Candau (1999); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), que discorrem sobre a formação contínua e a importância de ela estar ligada a situações do cotidiano escolar e ser promovida no próprio ambiente da escola; afinal, este é *locus* onde, efetivamente, acontece o trabalho docente.

Além disso, a entrevistada Bárbara, também sinalizou que a participação no PIBID contribuiu em três sentidos: interesse em voltar a estudar; organização e o entrelaçamento entre teoria e prática, conforme ela relatou durante a entrevista:

“O PIBID contribuiu, pois eu quero voltar a estudar, *né* a mudar, a buscar mais, mesmo que esteja há dois anos de me aposentar *né*. Além disso, aprendi que essa organização que eu achava que eu tinha, mas que depois eu vi o estilo do PIBID, o PIBID ele tem que ter uma organização, precisa seguir uma ordem para que dê certo, e essa programação, e assim [mencionou o nome da coordenadora do subprojeto] é organizadíssima, é fantástica, então essa organização e essa forma de atuar o teórico com o prático isso foi o que fascinou e mais contribuiu para minha formação, porque eu tinha muito prático, e o teórico eu tinha deixado um tanto de lado *né*, e agora com o PIBID eu vi o quanto que é importante você ter o prático sim, mas que o teórico possa te dar aquela base.” (BÁRBARA – entrevista).

Isso corrobora com a ideia defendida por Costa-Hübes (2008), em que o processo formativo deve ser visualizado como um aprendizado constante, não como se estivesse negando a formação anterior, mas sim como aprimoramento profissional, em todos os sentidos até mesmo no que diz respeito à organização deste profissional na prática docente.

A entrevistada Carla, quando questionada sobre a contribuição do PIBID para sua formação contínua, sinalizou os seguintes aspectos:

“Nós, como professores, participamos de encontros *né* [...]. Então, a gente assistia a algumas vídeo conferências, *né*, lá nos encontros à tarde, então, às vezes tinha, acontecia essas vídeo conferência. Além disso, eu li muito, com o PIBID, porque eu também tive que apresentar trabalhos, eu tive que fazer minha parte *né*, análise de livros. Enfim, tudo isso contribuiu para minha formação *né*, eu gostei muito.” (CARLA – entrevista).

Percebemos que, para essa professora, os encontros, bem como as leituras e a apresentação de trabalhos foram bastante significativos para sua formação. Isso dialoga com o que defende os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) que o

profissional da educação amplia sua formação mediante a troca de experiências, quando este precisa expor acerca do seu próprio trabalho, pela reflexão, bem como pelo agir coletivo.

Já a entrevistada Dora, quando interrogada se houve contribuição do PIBID para sua formação, a princípio, ela respondeu do seguinte modo: *“De forma formal mesmo não né, não ganha certificado, horas de curso, nada, né, mas é pro meu aprendizado, pra minha experiência.”* (DORA – entrevista)²⁰. Assim, questionei de que modo contribuiu para o aprendizado e experiência, e ela respondeu que:

“Contribuiu pela integração com os universitários é muito gratificante, uma troca de experiência, porque eles estão bem mais na fase da teoria e nós estamos numa fase em que a teoria ficou bem *pra* trás, temos mais a prática, então tem essa troca. Além disso, porque nós tivemos essas horas semanais de estudo, de teoria junto com a professora coordenadora [mencionou o nome] e com os pibidianos, daí ali nós tivemos bastante teoria, e era assim bastante interessante justamente por eu estar bastante tempo afastada da universidade.” (DORA – entrevista).

Percebemos pelas duas respostas dadas, que, a princípio, ela considerou que não havia contribuição, pois não obteve certificado para comprovar horas como formação contínua para o Estado, já em seguida ela reconsiderou, retificando a contribuição no sentido intelectual, como conhecimento para ampliação dos saberes. Desse modo, ela ponderou como importante a troca entre os conhecimentos que ela julga como teórico e o prático, sendo que a entrevistada considera como teórico o que os acadêmicos aprendem nas aulas na universidade, e o prático aquilo que ela vivencia no exercício de sua profissão. No entanto, percebemos que há um equívoco nesse julgamento, visto que toda prática está norteada por um direcionamento teórico, mesmo quando não se reflete mais sobre a teoria, ou seja, quando se age de modo automático, não pensando a respeito da teoria que subsidia a ação docente. Além disso, a entrevistada Dora considerou relevante as horas de estudo semanais com a mediação da professora coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa, nesse sentido, podemos considerar o que Feldmann (2009) afirma que ninguém nasce educador, mas, por intermédio da troca, em um processo constante de apropriar-se do conhecimento e transformá-lo, de modo coletivo, tornam-se

²⁰Averiguamos esta informação com as professoras coordenadoras do subprojeto de Língua Portuguesa, bem como com a coordenadora do Programa PIBID-Unioeste, elas afirmaram que havia certificado, porém a SEED-PR não o validava como horas de FC.

educadores.

Além disso, ainda ao responderem à questão, 4.2.1, elas comentaram sobre a participação em eventos como uma forma de contribuição para a formação contínua:

“Nós participamos nesse ano do *Profletras*, havia doutores, havia mestrandos, professores da rede, os acadêmicos. Então, eu penso que foi muito legal porque a gente conseguiu perceber onde cada um está nessa esfera que é a educação. Foi muito legal. E eu acredito que todos os professores deveriam ter essa chance de ter um vínculo com a faculdade, com a universidade, porque isso mantém você em constante evolução na sua formação.” (ANA – entrevista).

Observamos que a Ana considerou interessante o fato de, durante o evento citado, existir o contato com profissionais de diversos níveis de formação, desde acadêmicos até doutores, citando que pôde compreender que cada um se encontra em posições distintas, porém entendemos que a ligação entre si é o que mais importa: a educação e as contribuições para sua melhoria, independente da posição ocupada. A entrevistada argumentou que estar em contato com a universidade é uma forma de evoluir em sua formação e que todos professores deveriam ter esta oportunidade.

Por sua vez, a Bárbara respondeu:

“Então, o PIBID possibilitava a participação em eventos. Eu não consegui porque a primeira vez eu até passei para ir lá *pra* Portugal, mas chegou no final lá não deu certo. A outra foi Foz também, mas também foram diminuindo as vagas, eu fiz a inscrição, mas ainda não consegui. Mas assim, acho que a grande contribuição é a motivação para retornar à universidade *pra* fazer o mestrado. Com o PIBID eu voltei a ter a vontade de fazer o mestrado, *né*, então, o crescimento é muito grande.” (BÁRBARA – entrevista).

Notamos que por duas vezes ela não conseguiu participar dos eventos que estavam disponíveis, o primeiro não ficou claro o motivo, o segundo foi devido ao número de vagas. Entretanto, a entrevistada mencionou como importante a motivação advinda pelo contato com a Universidade e pela participação no PIBID em prosseguir os estudos. Os depoimentos de Ana e Bárbara vão ao encontro do que Martelli e Castela (2013) defendem que o PIBID oportuniza a integração entre a Universidade e as escolas da Educação Básica.

A Carla trouxe à tona a seguinte resposta:

“Eu achei maravilhoso aquele evento que nós fomos *pra* Ponta Grossa, foram dois dias *né*, inclusive eu apresentei trabalho lá também, todos os acadêmicos apresentaram, a outra professora também, mas eu pude visitar, participar de trabalhos de outras disciplinas também, não só de Português. Por exemplo, coisas assim que me chamaram muita atenção, a forma como ensinar matemática de um jeito diferente, totalmente diferente do que a *gente* vê hoje. Física, também um professor lá, um doutorando, ele ainda não tinha concluído, ele explicou física através de uma obra de arte, nossa, eu achei aquilo um máximo, porque eu nunca tinha visto, então, foi muito bom *pra* minha formação *né*, e ver essas coisas diferentes e depois a *gente* acaba trazendo *pra* sala de aula, muita coisa que eu vi lá também da minha área *pra* trabalhar dentro da sala de aula *né*.”(CARLA – entrevista).

Percebemos, na fala da Carla, a importância de ela ter assistido a trabalhos de outras áreas, mostrando como é possível trabalhar em uma proposta inter ou multidisciplinar o que, às vezes, parece tão distante do professor quando ele está focado só na escola, nos problemas cotidianos. Nessa perspectiva, podemos considerar que as falas desta entrevistada dialogam como que defendem Barbieri, Carvalho e Uhle (2009) acerca da continuidade da formação que não deve estar direcionada apenas para as questões específicas da disciplina que se leciona.

A Dora respondeu da seguinte maneira:

“Era bastante interessante participar dos eventos, justamente por eu estar bastante tempo afastada da universidade, então teve momentos bem proveitosos porque a *gente* retomou várias coisas, com palavras diferentes, com termos diferentes, que a *gente* teve que se adaptar, que não é comuns, que eram diferentes na minha época. Então isso eu considerei bastante importante.” (DORA – entrevista).

Observamos que, para ela, foi válido e importante o aprendizado de novos termos, servindo como uma forma de adaptação, percebendo distinções entre as expressões usadas hoje das empregadas quando ela se graduou. Destacamos, nesse sentido, o tempo de graduação dessas professoras, como já citado na seção acerca do perfil das entrevistadas, todas elas formaram-se entre 1987 a 1992, ou seja, há mais de vinte anos.

Apesar dessas considerações positivas, uma das entrevistadas trouxe à tona uma das dificuldades para participar de eventos, relatando que:

“Um dos problemas que a *gente* enfrenta em relação a isso é que nós não podemos de deixar de cumprir nosso horário como docentes, nós temos esse nosso compromisso. Então nem sempre é

possível participar efetivamente dos eventos, mas quando isso é possível, eu percebo que eles têm acrescentado muito pra nossa formação, porque a gente se alimenta disso. Nenhum professor pode ficar longe das teorias. É isso o que faz você voltar para sala e pensar: será que é certo como eu faço agora? Então é a teoria que faz esse desafio a você.” (ANA – entrevista).

Notamos, nesse depoimento, o quanto a professora considera relevante a participação nos eventos e o contato com as teorias para o processo de refletir e de repensar a própria prática, contudo ela sinaliza que esbarra no empecilho dos horários, como docente, nem sempre é possível deixar a sala de aula para participar dos eventos.

Em suma, mediante as análises das falas das professoras entrevistadas, que o subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-Unioeste trouxe contribuições distintas para cada uma delas. Mesmo assim, ficou nítido que o fato de as aproximar das discussões mais teóricas, por meio dos encontros e da aproximação com a Universidade, assim como pela vivência prática com os acadêmicos, contribuiu para a ampliação do conhecimento e, em alguns casos, para repensar de maneira crítico-reflexiva a própria prática, contribuindo, assim, para a formação contínua. Isso dialoga com o que as autoras Martelli e Castela (2013) dizem acerca do programa e das suas contribuições para a FC, tanto em relação à aproximação dos professores com a Universidade, como já mencionamos, quanto pelo fato de que, de acordo com os professores supervisores, a participação no PIBID-Unioeste os instigou e os motivou a inovarem em suas aulas.

3.2 DEPOIMENTOS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA AS COMPETÊNCIAS DO ATO DE ENSINAR E OS SABERES DOCENTES

Nesta seção, analisamos as respostas que as professoras entrevistadas deram às questões de 4.2.3 a 4.2.8, no intuito de responder o segundo questionamento norteador da nossa investigação, que competências e saberes para o ensino foram abordados no decorrer do PIBID que colaboraram com a prática docente destas professoras da Educação Básica?

Assim, começamos esta parte da análise a partir das respostas dadas à questão 4.2.3 concernente à sequência didática e ao planejamento, quando interrogadas acerca da realização desses dispositivos, todas foram categóricas ao

afirmar que tiveram de fazê-los juntamente com os acadêmicos do PIBID que estavam sob supervisão delas. Assim, ao serem questionadas sobre a importância disso para a formação contínua delas, obtivemos as seguintes respostas:

“Fizemos atividades com sequências didáticas, com planejamentos que havia assim uma determinada ordem, de acordo com os parâmetros da universidade mesmo, do que as acadêmicas têm que fazer. Isso melhorou muito a minha maneira de pensar como eu faço meus planos de aula, até que ponto eles são adequados ou não.”
(ANA – entrevista)

Destacamos que a entrevistada relatou que o trabalho com sequências didáticas serviu para fazê-la refletir quanto ao fato de seus planos de aula estarem adequados ou não, isso dialoga com o que Perrenoud (2000) defende acerca de que a aprendizagem não ocorre de modo eventual, ou seja, ao acaso, uma vez que o professor a reflete antes de acontecer.

A Bárbara respondeu a questão da seguinte maneira:

“*Olha*, quando você desenvolve ou faz uma unidade didática, ou qualquer outro tipo, você se organiza. Eu acho que a organização, início, meio e fim, porque qual que é a tendência quando *a gente* tem anos de magistério, vamos dizer assim, você começa achar que está certo, vou fazer ali e está certo, e você vai perdendo muito. Quando você sabe que tem algo organizado, que você tem que dar uma conclusão é fantástico. *Pra* mim, assim foi muito marcante *pra* eu perceber, assim, quantas coisas eu imaginava “eu já sei”, “não, eu não sei”. A organização mostrou como eu ganharia muito mais com isso ao desenvolver a unidade didática. [pausa] Quando você planeja algo, você percebe, você vai fazendo um acompanhamento vendo se o aluno realmente acompanhou. Quando você chega na hora “vamo vê o que vai dar hoje”, você não sabe se ele chegou a algum ponto, você nem sabe aonde quer chegar, *né*, agora quando você sabe onde está e aonde você quer chegar, você sabe quantos alunos chegaram até onde você quis e quantos ficaram pelo caminho. Você tem essa linha. Isso nós perdemos porque você acaba acreditando muito na experiência *né*, então, o planejamento, o caderno, as anotações, algo que eu retomei depois do PIBID, eu comecei a colocar algo muito mais assim detalhado por semana, ou semanal, por semana mesmo, o que eu gostaria, o que eu vou trabalhar na semana. Conseguia também retomar, eu não consegui nessa semana por causa disso, ou daquilo, então vou retomar. Então isso foi muito bom *pra* que eu tivesse assim um plano mesmo, onde eu estou e aonde eu gostaria que meus alunos chegassem. Foi muito bom. (BÁRBARA – entrevista)

Percebemos, pela fala da entrevistada Bárbara, que elaborar sequências didáticas foi importante para a sua organização, tendo a possibilidade de visualizar

um trabalho sequencial, com início, meio e fim. Além disso, para ela, foi possível perceber o desenvolvimento de cada aluno, nesse viés, retomamos Perrenoud (2000), visto que o autor considera que trabalhar com sequências didáticas contribui para o aluno na construção do seu conhecimento, pois cada um possui um tempo para desenvolvê-lo.

Já a Carla trouxe a seguinte resposta:

“*Olha*, assim, os planos didáticos, os planos de aula *a gente* já faz bastante, *né*, toda hora, mas, assim, é sempre bom porque você precisa... [pausa] o que eu aprendi muito com esse projeto é que *a gente* sempre precisa ter a prática embasada numa teoria, *né*, então, tem que partir daquela parte teórica ali e passar pra tua prática *né*, saber aliar as *coisas*, e isso foi muito importante. *Coisas* que *a gente* como professor não faz mais, porque aquilo vira assim tão fácil, *né*, porque você pega o livro e tal, e você olha, porque temos o livro didático, *né*, você olha lá, claro, você estuda aquele texto e tal, “ah, é isso, isso, isso”, só que você não aprofunda mais do que isso, *né*, e ali não, tive que me preparar, pensar, fazer leituras, *né*, pra daí planejar, então, bem importante. [...] Era o porquê e o porquê, como fazer assim e por que fazer assim *né*, pra alcançar lá na frente aquele objetivo esperado.” (CARLA – entrevista)

Salientamos que a entrevistada mencionou o fato de que com o tempo de profissão torna-se comum o educador apenas pegar o livro didático e optar pelo o que se vai trabalhar a partir do que está ali disposto, deixando de aprofundar os conteúdos e assuntos abordados. Porém, pela participação no programa, por meio das leituras e estudos, ela pôde perceber que toda prática está embasada em uma teoria, sendo esta importante para o desenvolvimento daquela. Além disso, percebeu a importância de se traçar um caminho – sequência didática – para se alcançar um objetivo. Nesse sentido, relembramos o que Perrenoud (2000) assevera acerca dos objetivos de aprendizagem que deveriam ser comuns, independente, do profissional que está ministrando os conteúdos naquele determinado momento.

A Dora pontuou a questão da seguinte maneira:

“De certa forma sim, mas eu não gostava mais dessa parte teórica, não adianta mentir *né*, porque *pra* mim agora tudo é uma prática *né*. Então, *mais* enfim, sim *né*, você acaba colocando no papel, você acaba pensando melhor, e acaba talvez até mudando alguma coisa porque percebe melhor o teu objetivo quando você escreve, depois que escreve a que conclusão que você chegou, os resultados, você para *pra* pensar mesmo, *né*, “puxa, aqui houve menos resultados *né*, aqui houve mais resultados *né*.” (DORA – entrevista)

Notamos que novamente à organização foi considerado um fator positivo pelo fato de que precisava elaborar a sequência didática escrevendo-a, assim, estabelecia-se objetivo de aprendizagem e era possível perceber os resultados atingidos, podendo refletir sobre eles. De maneira geral, pelas falas das professoras entrevistadas, que a participação no PIBID permitiu retomar a competência de elaborar planejamentos e sequências didáticas de acordo com Perrenoud (2000), a qual todas demonstraram ter conhecimento acerca desta competência e já terem feito uso dela, contudo as entrevistadas Bárbara, Carla e Dora afirmaram que, com o passar do tempo, acabaram deixando-a de lado devido à habilidade oriunda da prática, acreditamos, nesse ponto, que isso se dava pelos longos anos de experiência, de conhecimento do livro didático e dos conteúdos a serem ministrados em cada ano/turma. Apesar disso, as três sinalizaram aspectos positivos de retomarem tal competência, uma vez que além de ser uma maneira de organizar o trabalho docente, permite observar se os objetivos foram alcançados bem como mensurar os resultados provenientes de uma determinada atividade. Além disso, conforme citado pela Ana, esta competência serviu para fazê-la refletir se a maneira como elaborava seus planejamentos era adequada. Podemos considerar que isso dialoga com o que Perrenoud (2000) discorre sobre a elaboração das sequências didáticas ou de dispositivos os quais auxiliam a compreender que a aprendizagem não acontece por acaso, por isso deve ser pensada pelo professor antes mesmo de ocorrer. Afinal, este conhece seus alunos o que permite criar dispositivos para que o processo de ensino-aprendizagem possa ter o êxito esperado, além de possibilitar ao docente a retomada de algum conteúdo que o discente não tenha apropriado na íntegra ou, até mesmo, aprofundar assuntos já aprendidos.

Na questão 4.2.4, questionamos às entrevistadas se foi considerada a realidade do aluno ao planejarem e elaborarem oficinas e/ou aulas. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

“...em alguns momentos as acadêmicas, elas pensavam algumas atividades e a *gente* pensava, ‘hum, aquela turma, hum, não funciona’. Então, o que acontecia, a *gente* ia colaborando *pra* que aquilo fosse se adequando à realidade, que eu sabia qual era a realidade, elas não conheciam ainda, mas elas tinham o ideal que o aluno que é acadêmico tem, e essa idealização às vezes deixa o aluno muito decepcionado quando ele vem *pra* escola. Então é uma maneira de você mostrar que existe uma realidade diferente desta

que eles imaginam, mas não é uma realidade impossível de ser trabalhada, não impossível ser professor, desde que você aja da forma que você perceba que funciona naquela turma.” (ANA – entrevista).

“Consideravam muito, como eles (acadêmicos) fizeram toda uma participação anterior, eles já conheciam bem a realidade da sala” (BÁRBARA – entrevista).

“Os textos, a *gente* considera a realidade dos alunos, mas às vezes não, não é bem a realidade deles. Às vezes, é um pouco diferente né.” (CARLA – entrevista).

“De certa forma sim, porque eles (os acadêmicos) vinham observando essas aulas, então eles entendiam um pouco a realidade dos alunos, não traziam alguma coisa pronta assim, elas já vinham observando os alunos, então era assim dentro da realidade.” (DORA – entrevista).

Percebemos pelas respostas das entrevistadas Ana, Bárbara e Dora que elas interpretaram a expressão “realidade do aluno” como a característica de conhecer o perfil de uma determinada turma, a fim de preparar atividades adequadas ao comportamento da turma, o que, para Bárbara e Dora, tornou-se possível por meio das observações realizadas pelos acadêmicos antes de eles prepararem e aplicarem as atividades em sala de aula. Consideramos que ter conhecimento do perfil da turma trata-se de um aspecto importante, sendo o ponto de partida para o professor planejar e criar objetivos de aprendizagem, buscando elaborar suas aulas e atividades para alcançar, com êxito, tais objetivos. Isso já vem sendo discutido desde o período do tecnicismo no Brasil de acordo com Turra et al: “Para que o professor possa planejar adequadamente sua tarefa e atender às necessidades do aluno, deve levar em consideração o conhecimento da realidade. Este conhecimento constitui o pré-requisito para o planejamento de ensino” (1975, p. 28). Nesse viés, Libâneo (2004), ao tratar do planejamento, defende a importância de se encontrar informações que auxiliem entender e identificar as dificuldades que os alunos demonstram em sala, a fim de trabalhá-las.

Cabe-nos explicar que buscávamos, na questão 4.2.4, compreender não somente se as aulas foram planejadas levando em consideração o perfil da turma, mas também se as aulas e/ou oficinas foram pensadas e organizadas a partir da realidade do aluno, daquilo que ele já possui de conhecimento, para tanto, reestruturamos a pergunta durante a entrevista, explicando-a e pedindo exemplos, desse modo obtivemos as seguintes respostas:

“...nós realizamos atividades ligadas à diversidade cultural, isso estava ligado, sim, à vida deles. Os conteúdos estavam bem relacionados à vida. Quando nós tratamos, por exemplo, dos... [pausa] houve um momento que a gente trabalhou os *causos*, foi muito legal, porque os *causos* partem da vida deles. Então a partir daquilo que eles conhecem sobre o que é *causo*, é a realidade deles, é aquilo que eles ouviram dos pais, dos avós, eles construíram *causos* sobre a cidade de Cascavel. Foi muito legal. Lendas também. A gente partiu do que eles conheciam. Veja que desafio que é para o aluno pensar como surgiu aquela mão que segura nossa senhora em frente à Catedral e inventar, criar uma lenda ou um *causo* para dizer por que é assim. Então foram atividades que partiram daquilo que ele pensa.” (ANA – entrevista).

Podemos perceber que a Ana mencionou o fato de a atividade com os *causos* ter feito os alunos lembrarem o que haviam escutado a respeito disso pelos familiares, acionando, assim, suas “concepções prévias” (Perrenoud, 2000, p. 26) sobre este gênero textual, para, na sequência, produzirem os seus textos. Nesse viés, a Bárbara trouxe a seguinte consideração:

“Sim, por exemplo, a questão da consciência negra. [...] O aprofundamento que eles fizeram, colocando todo o conhecimento que todas as pessoas têm sobre um continente, de um país ou continente africano, a ideia de que lá é pobreza, não colocando a riqueza, tudo o que eles trabalharam eu adaptei para o meu próprio planejamento, porque eu aproveitei com as salas da manhã.” (BÁRBARA – entrevista).

Assim como a Ana, a Bárbara também pontuou que a atividade feita, relacionada à consciência negra, foi realizada a partir do que os alunos já conheciam acerca do continente africano, todavia eles ampliaram o que já sabiam, ou seja, de acordo com o autor supracitado “incorporando novos elementos às representações existentes” (p. 28).

A Carla respondeu o questionamento deste modo:

“É, assim, tem textos que, eu não lembro assim, mas posso falar de uma forma geral *né*. A escola onde trabalho é muito carente *né*. Então, de repente eles trabalham um texto que tem lá a realidade de uma casa luxuosa, com piscina, com isso, com aquilo, que não é a realidade deles. Só que eles sabem que existem essas diferentes realidades, *né*, então, eu vejo sempre assim, a gente não deve só perpetuar o que o aluno tem, mas ele precisa conhecer o que ele não tem à disposição dele. Então, assim, muitas vezes você trabalha coisas assim que não são próprias da realidade dele.” (CARLA – entrevista).

Notamos que a Carla destacou a escolha dos textos trabalhados, frisou a questão da desigualdade social, considerando que textos que traziam exemplos de casas luxuosas não partiam da realidade daqueles alunos, visto que eram carentes, no entanto, sinalizou que, mesmo não sendo a realidade vivenciada por eles diretamente, não é algo de que eles não possuem conhecimento. Isso dialoga com que autor citado diz acerca do aluno: “[...] o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas” [...]” (p.26). Assim, compreendemos, como a entrevistada fez menção, que partir da realidade do aluno não significa dizer que somente se deve trabalhar apenas aquilo que pertence ao contexto em que ele se encontra inserido e esquecer o que há a sua volta, pois como o autor cita o aluno já possui as suas construções cognitivas e seus próprios conhecimentos antes mesmo de frequentar a escola.

A Dora respondeu o seguinte:

“Teve um grupo que fez sobre música, então primeiro eles trouxeram toda uma pesquisa, uma entrevista *pros* alunos, que tipo de música eles ouvem, se eles gostam de tal música e *tal*, então eles fizeram toda uma entrevista *pra* depois trabalhar aquelas músicas então, a letra principalmente.” (DORA – entrevista).

Assim, a Dora apontou que, antes de aplicar a atividade de interpretação das letras de músicas, foi realizado um trabalho de sondagem a respeito das preferências musicais dos alunos, dialogando com os alunos e partindo de seus interesses, a fim de aproximar os conhecimentos a serem ensinados (Perrenoud, 2000).

Notamos pelas respostas das professoras supervisoras do Programa que as atividades trabalhadas, no decorrer do subprojeto de português, foram planejadas considerando a realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios, bem como seus interesses. Compreendemos, dessa forma, que tais considerações vão ao encontro do que argumenta Perrenoud (2000) acerca da competência docente a qual é “essencialmente *didática*”, pois, para o autor, tal característica permite ao professor ancorar-se naquilo que o aluno já possui de representações sobre o assunto, sem se limitar a elas, ou seja, os conhecimentos prévios devem servir para o educador abrir espaço aos “conhecimentos científicos” a serem trabalhados.

Quando as professoras supervisoras foram questionadas se houve a preocupação com a progressão de aprendizagens, pergunta 4.2.5, as entrevistadas

Ana, Bárbara e Carla foram categóricas em responder que sim, trazendo às seguintes colocações:

“Sempre a *gente* cuida *pra* que seja dentro do planejamento da escola, e o planejamento ele segue uma ideia de progressão. Então está vinculado a um conteúdo que é já de acordo com as diretrizes curriculares.” (ANA – entrevista).

“Sim, muita preocupação, tanto que eles sempre tinham uma avaliação, mas assim uma avaliação lúdica.[...] Então havia uma preocupação do que você sabia antes e o que você sabe agora. [...] Então eu comentava assim, a educação deveria ser isso, o ideal seria termos um termômetro assim, o aluno começou comigo assim, então, essa visão, esse conceito, passou por mim e agora ao final ele tem essa outra visão. Esse era o ideal. Nós corremos atrás de tantas coisas, de nota *né*, que você perde isso de querer saber como ele começou e como ele está vendo hoje a família, como ele está vendo a questão da moral, dos valores, da ética, do compromisso para com o outro, a *gente* não se preocupa muito com isso porque a nota é que nos envolve. Estamos presos a um currículo (PCN/DCE).”(BÁRBARA – entrevista).

“Sempre. Eles faziam, por exemplo, avaliações escritas geralmente não, *né*, assim de provinha, mas eles faziam trabalhos e recolhiam esses trabalhos *né*, ou eu mesma fazia. Se recolhe o trabalho *pra* ver se houve aprendizagem ou não *né*, se ele entendeu o que era *pra* fazer, se ele alcançou aquele objetivo que a *gente* propunha ou não *né*. Então assim, houve a progressão do conteúdo conforme o que programamos para aquele ano.” (CARLA – entrevista).

Enquanto a Dora respondeu ao questionamento da seguinte forma:

“É difícil, não sei se é só na minha disciplina, é muito *lento* a melhora, tem *coisas* que você só percebe lá no final do ano, “puxa, esse aluno melhorou nisso, melhorou naquilo”, então, assim, de imediato, não tem como perceber. Sim, Mas a longo prazo talvez se percebe uma motivação *pra* ele melhorar. Seguimos um currículo, dando continuidade aos assuntos ano a ano.” (DORA – entrevista).

Por meio da análise realizada a partir das respostas geradas, compreendemos que as professoras conhecem o conceito de progressão de aprendizagens, contudo não da maneira como Perrenoud (2000) o idealiza, para o autor na progressão de aprendizagem o educador avalia, frequentemente, o desempenho e desenvolvimento de seus alunos, para então reorganizar o grupo de acordo com o nível de aprendizagem demonstrado por eles. Entretanto, percebemos que tal modelo de progressão não condiz com a nossa realidade educacional, visto que a escola dispõe de uma organização escolar previamente estabelecida, com grades anuais e currículos fechados. Apesar disso, notamos que as professoras

adéquam a progressão de aprendizagem à nossa realidade escolar, correlacionando-a ao currículo, bem como aos objetivos de aprendizagem, uma vez que elas mencionam acerca da importância de acompanhar o desenvolvimento do aluno, a fim de saber se ele se apropriou ou não dos assuntos trabalhados no decorrer das aulas.

Além disso, a Dora pontuou que, mesmo sendo um processo lento, é possível percebê-lo a longo prazo e destacou o fato de que há uma continuidade ano a ano dos conteúdos, o que dialoga com a comparação realizada pelo autor supracitado o qual argumenta que a forma de agir do docente deve-se assemelhar ao jeito de os médicos trabalharem, uma vez que dão continuidade àquilo que o outro profissional já iniciou, seguindo caminhos semelhantes ou, por vezes, conduzindo de maneira diferente, com novas estratégias, no intuito de obter um resultado exitoso, ou seja, com vistas ao objetivo final. Assim, o autor defende a importância e a necessidade de o professor compreender os objetivos de ensino em uma “visão longitudinal”, e não meramente momentânea e a curto prazo.

Ao serem questionadas, na pergunta 4.2.6, se houve a utilização das novas tecnologias da informação, doravante, TICs, todas responderam que sim, completando suas respostas, explicitando a forma como foram usadas as TICs ao longo do projeto:

“Sim. Em vários momentos usamos laboratório, usamos multimídia, nós fizemos uso de atividades com várias tecnologias assim, só que não teve, por exemplo, com o que não é possível aqui, há falha no sistema *né*, mas o que é possível sim, só que também trabalho com isso, eu gosto. *TVpendrive*, a *gente* usa também, pequenos vídeos, isso tudo a *gente* trabalha.” (ANA – entrevista).

Notamos pela resposta dessa entrevistada que ela mencionou o uso do laboratório, multimídia e TV *pendrive*, todavia, deixou evidente que nem todas as atividades elaboradas para serem realizadas com as TICs foram aplicadas devido a um sistema falho, ou seja, carente de reparos, ampliação e manutenção.

A Bárbara respondeu a pergunta feita assim:

“Sim. No primeiro semestre, eles trabalharam com teatro, o teatro mais juntamente com as olimpíadas de português, nós estávamos desenvolvendo a olimpíada de português, daí foi uma soma. E nessa olimpíada era o lugar onde eu vivo, o tema, “o lugar onde eu vivo”, então, para que isso pudesse despertar, qual lugar, podia ser a

minha cidade, o meu bairro, o meu estado, o meu país ou então meu quarto. Então as atividades daí que eles entraram, os pibidianos, eles trouxeram os alunos até aqui na informática, no nosso laboratório, tem uma máquina para cada um, e no *Google maps* dá *pra* localizar minha.... a rua. Então *pra* alguns alunos foi fantástico porque quando eles retornaram *pra* sala “professora, sabia que a minha casa lá...” porque não é atualizado *né*, “... a minha casa nem era pintada, na minha rua nem tinha muita coisa”. Então a gente conseguiu perceber que a vida progrediu para ele *né*, então antes a casa não era pintada, a rua não tinha não sei o que lá, aquela árvore que antes tinha e que gostava tanto daquela árvore, então com essa metodologia *pra* poder motivar a questão do lugar onde eu vivo, que através da informática eles vão também mostrar o lado social. Houve um progresso. Muitas vezes você fica só no presente, *ah* todo mundo tem carro, todo mundo tem não sei o que lá e eu não tenho nada, a criança geralmente da escola pública tem isso *né*. Se ela observa ali que não, antes não tinha casa pintada, aquele quartinho não tinha agora já tem quarto, já tem não sei o que lá, já tem varanda, então eles perceberam, então isso foi através...sozinho não conseguiria trazer aluno por aluno e ouvi-los ainda *né*, como eles trouxeram em grupos, eles trabalharam bastante com o grupo.”(BÁRBARA – entrevista).

Inicialmente, a resposta da Bárbara mostrou que ela estava fazendo uma retomada, ou seja, relembrando o que fora trabalhado no projeto (ao falar do teatro), para recordar em que momento foram usadas as TICs. Assim, ela sinalizou o uso do site *Google maps*, no intuito de se fazer um trabalho de localização com os alunos, para eles conhecerem mais o local onde residiam e suas imediações, percebendo também as mudanças e avanços locais, a fim de, conseqüentemente, produzirem textos para olimpíada brasileira de Língua Portuguesa, cujo tema era *o lugar onde eu vivo*. Consideramos que a atividade proposta empregou as TICs como uma forma de pesquisa, com objetivo delineado, instigando os alunos a pensarem sobre o tema, diferentemente, se os professores (professora supervisora e acadêmicos) tivessem apenas colocado o tema no quadro e solicitado uma produção de texto, ou seja, o recurso tecnológico foi usado para fornecer subsídios, motivando os alunos para a elaboração textual. Isso condiz com o que Perrenoud (2000) fala a respeito do instrumento em si que é secundário em relação às operações mentais que são primárias.

A Carla trouxe a seguinte consideração sobre a pergunta:

“Sim. [...] os pibidianos trabalham muito com isso, por serem mais jovens, é a geração da informática, é a geração da tecnologia. Então como eles trabalham muito *né*, tanto é que as comunicações dele são via face, e eu nem tenho face, mas eu tive que adquirir *pra* poder

acompanhar *né*, porque eles só se comunicam por face, os pibidianos, e *pra* acompanhá-los também eu precisei fazer uma adaptação da minha própria forma de atuar também, mas contribuiu bastante.” (CARLA – entrevista).

Destacamos que a essa entrevistada respondeu que os acadêmicos usavam muito as TICs, porém não falou como, mencionando em seguida o uso do *facebook* como uma forma de comunicação entre si e que ela precisou criar uma conta, a fim de se comunicar com eles. Todavia, não houve um trabalho específico utilizando esse recurso em sala de aula.

A Dora respondeu o questionamento da seguinte maneira:

“Sim. Eles usavam o multimídia bastante, *né*, eles usavam a TV, que nós temos a TV *pendrive*, *né*, no colégio, mesmo o som, *né*, eles trabalhavam também, com filmes, não assim o filme todo, mas vídeos, trechos de filmes, mesmo *pra* explicação *né*, com a questão do PowerPoint, utilizavam bastante, utilizavam sim. Mas o laboratório de informática não foi usado, porque lá no nosso colégio nosso laboratório é restrito, então, são poucas máquinas funcionando, acho que são treze, doze, treze máquinas, na época era em... e as turmas eram todas com mais de vinte. Então ficava assim bem complicado *né*, então não foi utilizado.” (DORA – entrevista).

Essa entrevistada deixou evidente que foram usados recursos de multimídia, como a TV *pendrive* e projeção em *data show*, sinalizando que, quanto ao laboratório de informática não foi utilizado devido às condições precárias das máquinas cujo número não atendia a quantidade de alunos nas turmas. Nesse sentido, correlacionamos com o que Perrenoud pergunta e ele mesmo responde acerca dessa competência: “Em que consiste a competência dos professores? Sem dúvida, em utilizar os instrumentos multimídia já disponíveis [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 135). Compreendemos, diante dos dados gerados e do que o autor afirma, que o fato de o docente fazer uso do que lhe está disponível, seja na TV *pendrive*, projetor multimídia, som ou laboratório, já contempla tal competência, afinal, laboratórios modernos, bem equipados, recursos de multimídia em todas as salas de aula não fazem parte da realidade da educação pública de nosso país, aliás, talvez seja um anseio de grande parte dos educadores.

A partir desses dados, questionamos, na pergunta 4.2.6.1, se ocorreu alguma mudança na maneira de elas utilizarem as TICs após a participação no projeto, a Ana e Bárbara disseram que sim, enquanto a Carla e Dora falaram que não. A seguir, analisamos cada uma das respostas obtidas.

“Sim, sim. Porque quando surge uma novidade eu procuro acompanhar, e não é só porque, por causa das aulas em si, porque fica muito atrasado, os alunos não acreditam num professor atrasado. Então você já vai ter um problema. Você tem que estar atento às inovações, e desde que eu comecei até agora você tem noção de quantas coisas surgiram, o quanto eu tive que aprender também. Surgiu a TV *pendrive*, a *gente* aprendeu a trabalhar com ela. Eu usei muito isso. Só que hoje elas se tornaram obsoletas, elas quase não rodam, os vídeos têm uma qualidade melhor e aí a TV se tornou obsoleta, mas a *gente* tem multimídia, e isso ajuda. Nós temos também o laboratório de informática, embora o desta escola esteja em condições ruins, mas o laboratório de informática eu uso tanto para acesso à internet, para atividades que sejam necessário isso, como para algumas atividades pedagógicas que a gente encontra em sites muito bons, e eu uso também para digitalização de textos, que é muito legal com os alunos em questão de Língua Portuguesa. É interessante para as questões ortográficas, a questão de concordância, paragrafação, estrutura, é muito legal, a questão de usar bem o texto, formatação, são atividades que você vai fazendo e que vê que é interessante sim. Mas as meninas também trabalharam com esse tipo de atividade. Penso que mudei em relação à maneira de usar alguns caminhos, não tanto a mudança de uma tecnologia, como alguns caminhos para desenvolver determinada atividade por aquela tecnologia. Elas conhecem *outros viés* que não são conhecidos por nós, porque é o que a universidade apresenta para elas. Isso é bom.” (ANA – entrevista).

Conforme mencionado por essa entrevistada, ela sempre buscou se atualizar e fazer uso das TIC que foram surgindo ao longo de sua trajetória profissional, no entanto, pontuou que algumas já se tornaram obsoletas, a exemplo, da TV *pendrive*, mas citou que para substituí-la há os equipamentos de multimídia, o que considera uma ajuda. Além disso, ponderou também as más condições do laboratório de informática, mesmo assim, confirmou que usa para atividades de pesquisa, direcionando os sites, bem como para atividades de ortografia. Notamos que a docente procura inovar e utilizar as TICs, porém esbarra no que acima argumentamos a respeito da falta de materiais tecnológicos atualizados e com a manutenção em dia.

A Bárbara trouxe à tona a seguinte consideração:

“Sim. Eu tenho toda uma aparelhagem de multimídia, então no caso meu porque eu trabalho com palestra por causa da teologia *né*, então já aproveito o multimídia. Eu não consegui utilizar tanto este ano talvez por causa da greve, por causa da paralisação, tudo que nós paramos, tem muita coisa, mas eu gosto de utilizar... mudei, porque... porque ao ler os estudiosos, as coisas que estávamos ouvindo abriu mais o leque. Quando você fica muito no seu mundo, você acha que

o giz, o quadro e você são os personagens principais. Quando você lê outras...quando você tem outras informações você vai ver que tem muito mais, você pode trazer algo pra apresentar, uma imagem, um som que vai enriquecer, e você também tem que atuar como protagonista *né*, mas vai ter um grande parceiro.” (BÁRBARA – entrevista).

Nessa fala, chamou-nos atenção o fato citado pela entrevistada Bárbara quanto ao uso do multimídia que ela adquiriu e usa com bastante frequência por tê-lo à disposição, ou seja, não necessita do inconveniente de reservá-lo ou, até mesmo, de saber se estará disponível para um determinado dia de aula ou atividade específica, pois sabemos que as escolas públicas não possuem equipamentos de multimídia em cada sala, por vezes, há um, dois ou três aparelhos para atender toda a demanda. Além disso, destacamos o que ela disse sobre o fato de ter mudado por intermédio da leitura de estudiosos, como mencionamos, nas seções 1.2.3.1e 1.2.3.2, quando apresentamos os subprojetos de Língua Portuguesa, as professoras supervisoras leram diversos textos teóricos, podendo discuti-los ao participarem dos grupos de estudos, assim, consideramos que isso tenha realmente contribuído na mudança de postura metodológica e didática, afinal, refletiram a própria prática e competência docente.

Desse modo, ambas mencionaram a contribuição do programa para aprimorarem a utilização das TICs, ou pelo fato de mudar os caminhos, apresentando novas possibilidades de uso como citado pela Ana, ou, como disse a Bárbara, percebendo que a tecnologia pode ser uma grande aliada para enriquecer suas aulas. Isso vai ao encontro do que afirma Assmann (2000) a respeito da sociedade da informação que em seu aprendizado já não se limita mais ao método tradicional de ensino.

Já a Carla e a Dora deram as seguintes respostas à questão citada:

“Não mudei nada, apenas continuei usando o que já usava, principalmente com a TV*pendrive*, *né*, que assim a *gente* mais utiliza *né*, daí filme, explicações, como falei antes, é questões assim de recortes trechos e tal que a *gente* acaba passando explições, *né*, com a TV*pendrive* e o multimídia só que lá na escola acho eu são dois, então, assim, é bastante restrito também, nem sempre tem uma pessoa disponível de estar lá na sala. Então isso, às vezes, acaba prejudicando um pouco, até a *gente* usaria mais. A *gente* até recebeu alguns computadores a mais *né*, a Itaipu mandou *pra* escola e tal, mas assim tudo muito moroso *pra* fazer instalação, você tem que pedir instalação, o governo manda licitação *pra* ver quem vai poder instala, é assim tudo muito demorado *né*. Então até o final desse ano

ainda não tinha sido instalado os computadores, então, *pra* você ter uma ideia da defasagem disso *né*, eles ficam velhos dentro da caixa.”(CARLA – entrevista).

Essa entrevistada mencionou que não houve mudança em relação ao uso das TICs, continuou usando o que já utilizava antes da participação no subprojeto, a TV *pendrive*, pontuou também algo importante quanto à quantidade de equipamento multimídia, apenas dois para toda a escola, fazendo o professor desistir de usá-lo. Além disso, criticou a morosidade no processo de instalação de novos computadores para melhoria do laboratório de informática.

A Dora respondeu da seguinte forma:

“Não, não muito. Porque daí eu preciso de toda uma ajuda, porque eu não sei mexer com multimídia. A TV *pendrive* eu acho ela muito pequena *pra* passa um texto, fica muito pequenininho ali, então tem que ser só no multimídia *né* que funciona melhor. Mas eu não uso muito não. O que percebo, houve talvez uma motivação que eu me preparo agora, não imediato, não assim que foi *né*, mas eu penso em usar sim, penso em melhorar nesse sentido.” (DORA – entrevista).

Salientamos, no depoimento da entrevistada Dora, a sinceridade com que ela trata do assunto, mostrando, sem receio, sua limitação quanto ao uso dos equipamentos de multimídia. No entanto, mencionou que a participação no programa oportunizou-lhe a reflexão sobre tais recursos, motivando-a a melhorar e a buscar aprender como utilizar as TICs.

Pontuamos, inicialmente, que a Ana e a Bárbara afirmaram que houve mudança em relação ao uso das TICs após a participação no subprojeto, enquanto a Carla e Dora disseram que não, quanto a tais respostas, não podemos deixar de considerar o fato de que as duas primeiras candidatas citadas continuavam participando do programa quando realizamos as entrevistas, já as demais não. Consideramos que isso pode influenciar no momento de responder as questões pelo fato de aquelas estarem ligadas com o subprojeto, bem como devido ao tempo maior de permanência e participação nas atividades desenvolvidas.

Quando indagadas, na questão 4.2.7, acerca da correlação entre a formação inicial e a contínua, se houve troca entre as duas e se ocorreu o trabalho em equipe, obtivemos as seguintes respostas:

“Sim, com certeza. Eu recebo muito delas [referindo-se as acadêmicas]. Porque são novidades que surgem, são linhas novas

de pensamento, e isso permeia nosso trabalho, porque a questão dos gêneros em Língua Portuguesa, isso não é novo, mas na sala de aula é algo que efetivamente é difícil de acontecer. Então, eu percebo pelos nossos outros colegas, a *gente* vai conversando a respeito do assunto, como é difícil você tirar uma prática que foi de uma vida inteira e colocar uma outra que seja possivelmente melhor, é o que se espera, mas não temos certeza disso, estamos ainda buscando novos caminhos. Quanto ao trabalho em equipe, eu penso que é bom *pra* elas porque vai um pouco da minha experiência, e é muito bom *pra* mim porque vem parte do conhecimento novo que elas tão trazendo.” (ANA – entrevista).

Essa entrevistada pontuou sobre a importância dessa troca e de como aprendeu novos conhecimentos com os acadêmicos, sinalizando a dificuldade de modificar uma prática docente desempenhada durante anos a partir do momento que se compreende que há outra melhor, afinal, como apresentamos na seção concernente ao perfil das entrevistadas, ela completou em 2014, 26 anos de exercício profissional. Isso dialoga como o que Pimenta (2005) fala a respeito da aquisição de conhecimentos teóricos a fim de ressignificar a própria prática docente.

A Bárbara respondeu o questionamento, assim:

“Ocorre pela troca [entrevistada falou, referindo-se ao trabalho em equipe], pensando as atividades juntos. Há aquela questão que eles vêm com aquele ideal que é muito bom, isso nos ajuda porque perde um pouco do idealismo na sala de aula, mas nós podemos contribuir com a nossa experiência, é uma soma, uma troca, *né*, você não fica assim tão apática, com aquela coisa “ah não dá certo”, em relação à formação continuada e eles não ficam tanto num plano ideal. Há uma troca entre a experiência e o conhecimento acadêmico, eu vejo que eles [acadêmicos] têm muito mais conhecimento, por incrível que pareça.” (BÁRBARA – entrevista).

Na resposta dada pela Bárbara, a entrevistada sinalizou que, mesmo prevendo que alguma mudança ou dinâmica de aula não daria muito certo em determinada turma, ela permitiu as acadêmicas tentarem, para, assim, tirarem suas conclusões sobre a atividade e, por vezes, modificarem a fim de obterem êxito no trabalho docente. Consideramos, desse modo, que tal apontamento dialoga com o que Perrenoud (2000) discorre a respeito da elaboração e da execução de um projeto no trabalho em equipe, uma vez que este autor argumenta que não basta apenas abrir um espaço para discussão antes e no decorrer de um projeto, para ele, é fundamental escutar o que cada participante tem a propor, compreendendo também os anseios de cada um bem como podendo explicar os próprios desejos para que, assim, façam-se “acordos inteligentes”. Além disso, o autor supracitado

também defende a relevância de se afastar do “muro de lamentações”, utilizando-se da autonomia em busca de recursos para a realização eficaz do projeto proposto.

Já a Carla falou o seguinte:

“Ah! Sim! Muito! O trabalho em equipe ao trocar ideias. Eu até lembro de uma das meninas que veio fazer daí ela, assim, era muito boa aluna, era bem dinâmica nas aulas dela e tal, daí um dia ela falou *pra* mim numa turma que ela tinha: “profe, posso trocar eles de lugar e tal, colocar eles em lugares diferentes, deixar eles sentar onde eles querem e tal”, daí eu falei *pra* ela: “você vai com calma”, porque a turminha não é assim tão quietinha, *né*, mas *tá*, tudo bem, *né*, daí ela foi, trocou eles de lugar e tal. Uma aula ela já conseguiu, na outra ela não conseguia mais dominar a turma no projeto dela *né*, e aí no final da aula ela veio: “professora, você tinha razão, o quê que nós vamos fazer”. Então quer dizer, daí elas viram, e eu era muito aberta com essa questão de sugestão, de ajudar e tal. Daí eu falei então, na próxima aula, a gente volta de novo como estava antes porque, assim, eu falei, tem coisas que na nossa imaginação dão certo, e que são as melhores, mas na realidade não funcionam, *né*, no real ali não funcionam. Então ela logo percebeu que, às vezes, você tem que ter uma coisa, assim, um pouquinho mais engessadinha *pra* você conseguir passar até seu conteúdo, porque senão de nada vale você trazer um material e se preparar se eles [referência aos alunos da sala] não ouvem *né*.” (CARLA – entrevista).

Notamos que a Carla sinalizou a importância de um trabalho em equipe pautado no diálogo, na troca de informações entre si, ela ressaltou que como já possui o conhecimento prévio da turma podia contribuir dando sugestões e, até mesmo, apontando possíveis dificuldades que encontrariam com turma, entretanto, não coibia a forma como os acadêmicos pretendiam aplicar as atividades, mesmo que depois de uma tentativa frustrada, eles decidiam modificar e retomar de outra forma. Afinal, por se tratar de um projeto, ou seja, um subprojeto, ele deve ser pensado, esquematizado e analisado coletivamente, a fim de se obter êxito no aprendizado dos alunos, não significa dizer que por ser organizado de maneira coletiva, haverá apenas acertos em sua condução, as tentativas não muito exitosas também servem de experiência nesse processo de formação, até mesmo, como uma forma de refletir e repensar as ações coletivamente, isso corrobora com o que defendem Libâneo; Oliveira; Toschi (2003) sobre o agir coletivo em prol do aprendizado.

A Dora respondeu a questão assim:

“No momento da preparação das atividades e da aplicação, eu estava lá presente, então, às vezes, eu ajudava ali com os alunos

enquanto eles faziam essas atividades diferentes que eu já não me sinto tanto mais motivada a fazer, mas que com o PIBID isso também me ajudou bastante, que eu vi de novo que a *gente* tem que acordar um pouco, que eu *tava* mais acomodada, eu vi que realmente algumas coisas funcionam de forma diferente, essa motivação toda, fazer um trabalho diferente, fazer um trabalho mais alegre, que é possível, que a *gente* já estava, mas...que eu já estava meio sempre igual *né*. Me ajudou bastante também.” (DORA – entrevista).

Notamos que, assim como a Bárbara, a Dora pontuou as atividades diferentes preparadas pelos acadêmicos junto com ela as quais lhe chamavam atenção, fazendo-a sentir motivação em modificar a sua prática, saindo do comodismo e da mesmice que a rotina, às vezes, traz. Isso dialoga com o que as autoras Martelli e Castela (2013) relatam a respeito dos depoimentos de professores supervisores do PIBID, nesses apontamentos, é relatado justamente que, ao observarem as aulas dos acadêmicos, os professores sentiram-se instigados a inovar suas aulas.

Percebemos, por meio das falas das entrevistadas, que todas mencionaram que houve troca de conhecimentos entre os acadêmicos e elas, seja elas auxiliando e orientando os acadêmicos na elaboração das atividades, compartilhando seus conhecimentos prévios acerca das turmas, seja pelo aprendizado e motivação oriundos do momento em que os acadêmicos aplicavam as atividades e dinâmicas diferenciadas durante as aulas. Assim, podemos correlacionar as respostas das professoras supervisoras ao que Imbernón (2000) defende, acerca da capacidade do profissional da educação em elaborar projetos junto com outros colegas, visto que o professor é um “agente dinâmico, cultural, social e curricular”.

Ao serem indagadas na questão, 4.2.8, acerca dos conhecimentos que elas julgavam importantes para a formação do professor e se o PIBID auxilia na construção de tais conhecimentos, obtivemos as seguintes respostas:

“Eu penso que o magistério fez muita diferença para minha vida. A sensibilidade que eu tenho com o aluno, o olhar que eu tenho sobre ele, eu vejo que muitos professores que não tiveram uma formação mais dentro dessas questões didáticas, da psicologia, dentro das metodologias, eu penso que eles têm mais dificuldade, e eles não têm culpa disso, muitos só fizeram uma graduação. Então eu acho que tem que haver muito sobre o que é o ser humano, como ele dia a dia vai se modificando, porque o professor ele não entra só com o conhecimento científico, ele entra muito com a formação pessoal desses que estão na sua frente, que estão interagindo com ele. Então eu acho que é muito importante uma formação mais global, mais ampla do ser humano professor. Nesse sentido, o PIBID auxilia, auxilia... porque nós não trabalhamos só as específicas da literatura

ou da escrita, da oralidade, nós fazemos isso, mas ela sempre, a orientadora sempre entra com outros temas que são ligados também a essa parte da formação.” (ANA – entrevista).

Notamos, na fala da entrevistada Ana, que ela valorizou a formação do magistério, anterior à graduação, segundo ela, essa formação auxiliou tanto no sentido de compreender melhor o aluno como ser humano, bem como nas questões didáticas e metodológicas do ensino. Além disso, pontuou sobre a formação de modo mais amplo, mencionando o aspecto positivo do PIBID que, por meio das leituras e estudos realizados no subprojeto, como já relatamos no subitem 1.2.3.1, contribuiu para ampliar tais temáticas concernentes à formação profissional. Essa concepção vai ao encontro do que Tardif (2012) argumenta acerca da atuação do professor que não a faz sozinho.

A Bárbara respondeu da seguinte forma:

“Primeiramente o conhecimento psicológico da criança, das faixas etárias, de como cada faixa etária reage, esse lado da psicologia se perdeu muito. Como eu fiz o magistério, e hoje o magistério é quase extinto, eu não sei se tem ainda em algum lugar, você percebe até mesmo entre nós professores, professores que vem da linha do magistério e professor que não teve, a questão da metodologia. Até no nosso último encontro eu falava bem isso, o professor que tem a metodologia ele consegue a disciplina porque ele percebeu que não tá agradando muito, que a turma começou a ficar dispersa, aí gera indisciplina, e a metodologia vem em socorro, né, então eu percebo assim o que pode contribuir muito da nossa docência é mostrar justamente isso, a metodologia, o conhecimento do aluno que ele tá nessa faixa etária e vai ter essa e essas reações, e isso é o que eu penso que contribui, e o conhecimento mesmo. Eu falei estudar as pessoas que já estão a frente, como estudiosos, sair dali daquela, sabe, muito comum, do troca só de experiência, muito vazia até. Assim, vejo que o PIBID contribui muito, muito para isso. O estudo realizado no PIBID é riquíssimo. Se esses alunos do PIBID passarem e realmente quiserem ser professores, eles vão ter uma visão muito boa porque o lado idealizado que vem dos estudiosos, porque nós sabemos que os estudiosos têm um lado idealizador né, diferente da sala, mas ele também vai conseguir contrapor com a realidade que ele também já está em sala. Ele não está em sala como um observador, não, eu li isso, eu debati isso, e tem aquele aluno que tais, tais e tais diagnósticos, que não tem como seguir aquilo que eu falei lá no estudo teórico, porque, no diagnóstico, o aluno que é isso, que é aquilo, que hoje em dia o aluno tem muito diagnóstico, e você tem que saber lidar com todos esses diagnósticos, respeitando os direitos desse aluno. Então acho que com certeza ajuda muito.”(BÁRBARA – entrevista).

Percebemos que a entrevistada Bárbara, assim como a Ana, ressaltou a importância do magistério para formação do profissional da educação, visto que, segundo as entrevistadas, ele auxilia os professores a terem uma visão mais ampla e apurada quanto às metodologias, à didática e à psicologia, compreendendo melhor as fases do aprendizado pelas quais os alunos passam. Nesse sentido, Tardif (2012) denomina tais conhecimentos como *saberes da formação profissional* e argumenta que se eles forem associados à ação docente, podem ser transformados em “prática científica”.

A Carla trouxe a seguinte consideração:

“Conhecimento primeiro que ele precisa dominar o conteúdo *né*, assim, português, eu tenho que dominar o que eu vou trabalhar *né*, e isso a *gente* não sai sabendo na faculdade, de jeito nenhum, você vai aprender quando você vai *pra* prática. Então, assim, esse conhecimento você vai ter que buscar todos os dias, todos os dias, todos os dias, *né*, e ir se adequando aos alunos, conhecer a turma, ver também, hoje nos também temos muito essa realidade dos inclusos em sala de aula, cada turma é diferente da outra, não adianta você pensar que todos os sétimos anos vão ser iguais porque não são. Então, assim, tem conhecimento, conhecimento de mundo, conhecimento ali da sala de aula, enfim, dos seus alunos, daquela turma e do conteúdo que você vai ministrar. E o professor é aquele que sempre está estudando *né*, não para nunca, *né*, sempre tem que estar buscando, inovando, melhorando *né*, buscando novas estratégias. Eu há dez anos de repente trabalhava um tipo de conteúdo de uma forma, hoje eu já trabalho totalmente diferente *né*. E tem que ser assim, essa dinâmica tem que mudar *né*. Primeiro, que tem que saber muito bem o conteúdo, *né*, eu acho que isso é a primeira coisa que eu sempre falo isso *pra* quem tá começando, os estagiários *né*, se você tem firmeza no conteúdo é mais de meio caminho andado, *né*, e depois você vai adequando, *né*, conhecer os alunos, *né*, o perfil de cada um.”(CARLA – entrevista).

Consideramos que a Carla sinalizou como um saber primordial ao educador, o domínio de conteúdo que, de acordo com ela, deve estar em primeiro lugar na atuação do professor, assim como o constante estudo e preparação a fim de melhorar sempre a prática docente. Notamos que o que a professora sinalizou como condição primária docente vai ao encontro das concepções de Candau (1997) o qual define o domínio do conteúdo que irá ser lecionado como “competência básica de todo e qualquer professor”, para ele, é a partir deste domínio de se pode construir a “competência pedagógica”. Freire (2009) vai um pouco além, alertando que a ausência de estudo permanente e de esforço do profissional da educação, desqualifica-o perante sua turma, ocasionando a perda da autoridade em sala.

Nessa perspectiva, Tardif (2012) dá a nomenclatura de *saberes disciplinares* ao, comumente, chamado domínio de conteúdo, para o autor, eles se correlacionam aos vários campos do conhecimento, bem como aos saberes da sociedade, e encontram-se organizados, nas universidades, por meio das disciplinas concernentes a cada curso superior.

A Dora respondeu da seguinte maneira:

“Tem algumas coisas que, assim, acho que a *gente* não aprende no curso, a questão da prática com os alunos, já passei por muitas fases, é de falar alto, de xingar, de dar castigo, de ... algumas coisa que depois acabam não funcionando *né*. E eu via que depois alguns alunos comentavam com a professora coordenadora [a entrevistada mencionou o nome] que umas técnicas que eu tenho acabava funcionando bem, no tempo que eles observavam eles acabavam talvez aprendendo coisas que eu aprendi com o tempo, que às vezes só uma olhada, que eu *tô* explicando, fazendo uma explicação, e tem lá dois ou três conversando, eu não paro e xingo e tal, eu assim corto a palavra no meio e todo mundo para, daí eles percebem e você continua, não precisa nem chamar atenção, isso ajuda bastante. Porque no começo eu também parava, fazia todo um escândalo (risos), perdia todo o foco da aula *né*, e essas coisas não são necessárias *né*. Às vezes, eu me perco um pouco, a *gente* já tá um pouco desgastada, já não tem mais paciência com alguns alunos, acaba fazendo... depois eu penso, “puxa, eu poderia ter tratado de forma diferente aquele problema *né*”, mas em função de que a *gente* também é um ser humano e acaba errando *né*. Mas eu aprendi muito e hoje eu tenho uma boa disciplina em sala, e um bom domínio de turma. Eu acredito que o PIBID auxilia na construção desses conhecimentos com certeza. Com essa troca *né*, daí às vezes a gente vê que algum aluno que não está formado tem algumas técnicas que eu posso utilizar depois, que também dá certo. É difícil você dizer “eu com tanta experiência”, mas eu posso aprender mais.”(DORA – entrevista).

A entrevistada Dora pontuou outros saberes relevantes para a formação do professor, os oriundos da experiência, ou seja, da ação cotidiana do docente. Pimenta (2002) afirma que tais saberes são produzidos no dia a dia escolar pelos educadores por intermédio da reflexão constante, podendo também ser construídos mediante a troca de experiência com outros profissionais. Nas palavras de Tardif (2012), tais saberes são compostos pelo “saber-fazer” e pelo “saber-ser”, o autor os denomina como, *saberes experienciais*, e defende que o conhecimento construído a partir das experiências cotidianas do professor trata-se do “núcleo vital do saber docente”. Além disso, este mesmo autor argumenta que tais saberes constituem-se por meio da interação do educador com outras pessoas, bem como pelo contexto

em que se encontram inseridos todos os envolvidos no processo educacional, assim, o professor, dificilmente, atua sozinho no decorrer de suas aulas.

Percebemos que todas as entrevistadas confirmaram, na questão mencionada, que o PIBID auxiliou na construção dos *saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares*, bem como, *dos saberes experienciais*, tanto para a formação inicial quanto para a contínua.

A fim de finalizarmos nossa entrevista, interrogamos as entrevistadas acerca dos pontos positivos e dos negativos em relação ao PIBID, questão 4.2.9, assim, obtivemos as seguintes respostas:

“Eu acho que a nossa professora orientadora lá, ela faz boas escolhas de textos, *né*, de livros, tem sido muito interessante para nós supervisoras. Acredito que para os alunos também, como falei a *gente* percebe essa evolução. [Pausa] Penso que não há pontos negativos. Porque assim, como elas avaliam o meu trabalho, eu consigo me enxergar nas atividades que elas desenvolvem também e como eu faria isso. Então, é como se fosse um espelho.” (ANA – entrevista).

A entrevistada Ana elogiou, considerando um ponto positivo do Programa, a escolha dos textos, realizada pela professora coordenadora por área, visto que ela disse que pode perceber a evolução a partir das leituras e estudos realizados tanto para a formação contínua quanto para a inicial e concluiu que não houve pontos negativos.

A Bárbara respondeu o questionamento assim:

“Eu penso eu ele deveria ser estendido a mais professores. Deveria haver mais possibilidades, mais vínculos de professores e universidade. O dia em que a universidade caminhar com a escola ninguém vai culpar ninguém, porque nós estaremos todos juntos. Quando nós nos distanciamos, nós achamos sempre que a culpa é daquele que não está perto de nós. Então, o professor acha que a universidade não prepara bem. O professor da faculdade acha que o professor da escola não trabalha bem. Então, se nós andarmos juntos, nós não temos a quem culpar e daí nós temos que assumir a cada um a sua parte, e seremos cobrados por isso. Acho que esse é o caminho certo. É muito bom. Eu já disse isso a alguns professores que todo professor deveria ter a oportunidade de fazer parte de um PIBID porque é a sua conexão com o conhecimento produzido.” (BÁRBARA – entrevista)

Essa entrevistada sinalizou que considera o Programa muito bom, uma vez que permite a aproximação dos professores da escola e, consequentemente, dos alunos com a universidade. Entretanto, ela defendeu que deveria haver maior oferta

do PIBID, para que outros professores pudessem participar também, ou seja, pontuou como algo negativo o fato de as bolsas serem limitadas, impedindo muitos professores de ingressarem no Programa.

A Carla respondeu da seguinte forma:

“Negativos?.... É difícil colocar assim, eu acho que talvez uma *coisa* que às vezes esbarra um pouquinho é essa questão do material que, às vezes, era mais escasso, que não conseguia fazer, o acadêmico mesmo não podia usar muito, porque não tinha condições, alguma *coisa* assim, *né*, mas assim, pontos negativos, negativos, muito não, não, eu não vejo. [Pausa] Olha, eu acho muito importante, penso que deve continuar, *né*, sempre, o que eu posso dizer para os outros professores, quem de repente tem a oportunidade de trabalhar, de fazer parte, *né*, do PIBID, excelente, é assim algo que deve aproveitar, deve fazer, deve assim realmente se entregar *pro* trabalho, *né*, *pra* participar do projeto porque só vai ampliar os horizontes, só vai assim fazer vantagens, *né*, e *pra* os pibidianos, como nós chamávamos os acadêmicos, também, então eu vejo que é, como eu disse antes, não tem pontos negativos, só tem pontos positivos, *né*, eu sempre vou falar muito bem do PIBID.” (CARLA – entrevista)

A entrevistada Carla sinalizou uma dificuldade encontrada no que diz respeito ao material preparado pelos acadêmicos que, às vezes, era escasso, ou seja, havia uma limitação de recursos para elaboração de materiais, não sendo o suficiente para o número de alunos da turma. Apesar disso, ainda assim, considerou que não houve pontos negativos, apenas positivos por isso incentivava sempre outros professores a fazerem parte do PIBID.

A Dora respondeu da seguinte maneira:

“Ah, claro, essa interação com os universitários é muito gratificante, tanto que depois eles escolheram fazer estágio nas minhas aulas, a *gente* teve, assim, certa amizade depois, é muito bom. [Pausa] Ah, pontos negativos? Sempre tem, lembro de poucos, talvez alguns alunos pouco motivados, teve um aluno que *tava* se preparando *pro* mestrado, então ele *tava* focado nisso, ele apareceu bem pouco na escola, não participou mais, mas é a questão do tempo, *né*, e a professora coordenadora, às vezes, dizia que alguns deles se engajavam em muitas atividades e sobrava pouco tempo *pra* se dedicar ao PIBID, então no começo do ano ela falava ‘você estão no PIBID então deixem tal dia e tantas horas *pro* PIBID, *pra* não se engajar tanto com outras coisas, depois não vai ter tempo’.” (DORA – entrevista)

A entrevistada Dora falou dos aspectos positivos do Programa, tais como a interação com os acadêmicos e o fato de se constituírem laços de afinidade com

eles, sendo que voltaram para realizar o estágio em suas turmas. Em relação aos pontos negativos, ela mencionou a desmotivação de alguns acadêmicos, bem como o fato de se envolverem com muitas atividades da própria universidade, prejudicando, assim, as atividades do PIBID. As entrevistadas Ana e Bárbara ainda faziam parte do Programa no momento da entrevista sob outro edital, enquanto a Carla e Dora não. Consideramos que isso, de certa forma, pode ter influenciado em suas respostas, visto que, quando não há mais vínculo com um determinado projeto, existe uma liberdade maior em falar o que se pensa, já quando ainda há a vinculação, pode gerar certo receio em responder a determinadas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa pesquisa, nosso intuito era responder os seguintes questionamentos: **De que modo as atividades e ações desenvolvidas pelos professores supervisores do PIBID no subprojeto de Língua Portuguesa da UNIOESTE têm contribuído para sua formação contínua? Que competências e saberes para o ensino foram abordados no decorrer do PIBID que colaboraram com a prática docente destes professores da Educação Básica?**

Em relação à primeira pergunta de nossa investigação, obtivemos afirmações como: *“Contribuiu, pois tem coisas que foram mudando desde que eu iniciei há mais de 20 anos [...] É uma grande oportunidade que a gente tem porque o professor supervisor tem condição de acompanhar as teorias”* (ANA – entrevista). *“O PIBID contribuiu, pois eu quero voltar a estudar, né, a mudar, a buscar mais [...]”* (BÁRBARA – entrevista). *“[...] eu li muito, com o PIBID, porque eu também tive que apresentar trabalhos [...]. Enfim, tudo isso contribuiu para minha formação.”* (CARLA– entrevista). *“Contribuiu pela integração com os universitários é muito gratificante, uma troca de experiência [...]. Além disso, porque nós tivemos essas horas semanais de estudo [...]”* (DORA– entrevista). Desse modo, ficou nítido que todas as entrevistadas foram categóricas ao afirmar que o Programa tem contribuído de diversas maneiras para formação contínua, seja pela retomada de estudos e leituras teóricas, pela troca de experiência, ou pela motivação de voltar a estudar.

Entretanto, não podemos deixar de pontuar que, apesar da forma elogiosa como se referem ao Programa e como afirmam que leram nos encontros, nenhuma delas fez menção ao título, ao autor, nem, ao menos, teceu algum comentário crítico acerca dos textos lidos no decorrer do subprojeto, expostos nos quadros 3 e 4. Quando questionadas nesse sentido, as respostas eram genéricas, elas diziam ir à faculdade, ler, participar dos encontros, mas sem mencionarem referências mais contundentes a respeito. Notamos, assim, certo silenciamento por parte das professoras, por mais que tentássemos deixá-las à vontade para falar, acreditamos que a imagem da pesquisadora atrelada à Universidade de onde provinha o Programa ainda era algo que talvez as impedisse de falar o que realmente pensavam. Além disso, percebemos que elas mencionam a participação em eventos e produção científica de uma forma natural, sem citar possíveis dificuldades com a

produção escrita especificamente, apenas sinalizam que estavam muito tempo sem contato com as teorias, consideramos, nesse sentido, outro silenciamento para não se expor.

Quanto ao segundo questionamento de nossa pesquisa, obtivemos respostas: como “[...] *melhorou muito a minha maneira de pensar como eu faço meus planos de aula, até que ponto eles são adequados ou não.*” (ANA – entrevista). “[...] *quando você desenvolve ou faz uma unidade didática, ou qualquer outro tipo, você se organiza. [...] Quando você sabe que tem algo organizado, que você tem que dar uma conclusão é fantástico. Pra mim, assim foi muito marcante [...].*” (BÁRBARA – entrevista). “[...] *o que eu aprendi muito com esse projeto é que a gente sempre precisa ter a prática embasada numa teoria [...] saber aliar as coisas, e isso foi muito importante.*” (CARLA – entrevista). “[...] *eu vi que realmente algumas coisas funcionam de forma diferente, essa motivação toda, fazer um trabalho diferente, fazer um trabalho mais alegre, que é possível [...].*” (DORA – entrevista). Ao analisarmos os relatos, notamos que tanto algumas competências como os saberes docentes foram abordados no Programa e colaboraram com a prática dessas professoras supervisoras, tornando-as mais organizadas e criteriosas quanto às sequências didáticas e aos planos de aula; entendendo também como estão interligadas teoria e prática; e, principalmente, fazendo-as refletirem acerca da própria ação docente, gerando mudança na maneira de conduzir as aulas.

A partir dos questionamentos levantados, traçamos o seguinte objetivo geral de nossa investigação, analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para a formação contínua e a para prática docente dos professores supervisores do subprojeto de Língua Portuguesa, desenvolvido de 2011 a 2014, mediante o edital Nº 001/2011/CAPES.

Desse modo, percebemos que as professoras supervisoras do subprojeto investigado visualizam o PIBID como um Programa de grande valia tanto à formação inicial, ou seja, para os acadêmicos da universidade, quanto para a formação contínua na qual elas estão inseridas, visto que oportunizou a articulação entre teoria e prática, reacendendo nelas a vontade de estudar e propiciando a participação em eventos científicos, assim como oportunizou leituras e discussões teóricas, por meio dos grupos de estudos, orientados pelas coordenadoras do subprojeto de Língua Portuguesa, apesar de as entrevistadas não fazerem menção de referências bibliográficas em suas respostas, deixando-as de maneira genérica.

Em relação aos pontos negativos do Programa, elas consideram apenas que deveria ser mais abrangente, isto é, haver mais bolsas para que outros professores e turmas da rede pública de ensino também tivessem a oportunidade de participar do PIBID. Contudo, isso nos faz lembrar que, quando traçamos os seus perfis, havia um questionamento relacionado ao que as motivou a participar do subprojeto, e a entrevistada Ana deixou claro que a diretora da escola a procurou duas vezes para conversar sobre o Programa, pois ela era a única professora concursada do 6º ano, atendendo, assim, as exigências do PIBID, e se ela não aceitasse o Programa iria para outra escola, notamos, pela sua resposta, que não foi algo muito espontâneo a princípio.

Evidenciamos que as competências do ato de ensinar (PERRENOUD, 2000) foram abordadas no decorrer do subprojeto, ficando nítidas as seguintes competências: elaboração de sequências didáticas; atividades realizadas considerando a realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios, bem como seus interesses; a progressão de aprendizagem; o uso das TICs; e o trabalho em equipe. No entanto, vale destacarmos que, quanto à competência concernente à progressão de aprendizagem, as professoras supervisoras a compreendem de modo diferente do que o autor a configura, isto porque, a concepção defendida pelo autor não condiz à realidade educacional brasileira, pois, nossa organização e nosso sistema avaliativo de ensino não preveem o modelo apresentado por Perrenoud o qual defende que o aluno deve ser avaliado, frequentemente, para que possa ser inserido em outras etapas, com outros grupos de estudantes que estejam no mesmo nível no processo de ensino-aprendizagem. Notamos também que a competência voltada à utilização das TICs em sala de aula após a participação no subprojeto, modificou a prática de duas das entrevistadas enquanto as outras, apesar de considerarem o uso importante para o ensino, encontram dificuldades em fazê-lo devido a restrições técnicas nas escolas onde lecionam, bem como uma cita que é pela falta de conhecimento suficiente na área tecnológica e assume, também, que isso ocorre por comodismo em não buscar aprender mais sobre esta área em constante desenvolvimento, mudança e atualização. Quanta a essa análise, não podemos deixar novamente de sinalizar o fato de as duas entrevistadas que disseram que houve mudança quanto ao emprego das TICs em sala, ainda estavam participando do PIBID quando foram entrevistadas, mediante outro edital, isso pode ter influenciado em suas respostas, por ainda haver vínculo com o Programa, além do

que as atividades ainda estavam acontecendo, o que pode gerar novas interpretações e aprendizagens devido à maior permanência no Programa.

Em relação aos saberes docentes, verificamos que as concepções formadas pelas professoras supervisoras vão ao encontro das defendidas por Tardif (2012), uma vez que este autor argumenta como um importante e válido saber para cotidiano do professor o *saber da formação profissional*, ou seja, aquele proveniente do ensino superior que tende a se tornar melhor na ação diária docente e que o chamamos, comumente, de domínio de conteúdo, sendo que tal saber é considerado de suma importância para que o educador tenha domínio sobre a turma e seja bem qualificado, ou seja, respeitado pelo o que sabe perante seus alunos Freire (2009). No entanto, apesar de Carla ter considerado o domínio de conteúdo um saber importante e necessário para a prática docente, elas não mencionam, especificamente, os conteúdos trabalhados nos subprojetos, relatam vagamente apenas algumas atividades realizadas como a de causos, citada por Ana; a de produção de texto para a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, relatada por Bárbara; e a de interpretação de letras de música, mencionada por Dora.

Além desse saber, outro que as entrevistadas perceberam que foi valorizado, por intermédio da participação subprojeto, diz respeito ao *saber experiencial*, exposto por Tardif (2012), uma vez que as professoras supervisoras precisavam transmitir aos acadêmicos bolsistas aquilo que elas tinham de conhecimento prático acerca do cotidiano escolar e de cada turma, orientando os acadêmicos a fim de que as atividades a serem aplicadas nas turmas alcançassem o resultado esperado, proporcionando aos alunos a apropriação da linguagem conforme suas reais necessidades. Assim, elas pontuaram que essa troca de conhecimentos entre acadêmicos – futuros educadores – e elas, já formadas há algum tempo, foi benéfica, pois puderam auxiliar futuros professores com suas experiências, ao passo que, aprendiam novas teorias e metodologias com eles.

Diante disso, ficam evidentes as contribuições do Programa para a formação contínua das professoras supervisoras do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-Unioeste, visto que cada uma delas pôde refletir acerca da própria ação docente, aprimorando suas leituras e discussões sobre teorias e metodologias de ensino, bem como, acerca dos saberes e das competências do ato de ensinar, resultando, assim, na melhoria de sua prática cotidiana e, conseqüentemente, da educação básica.

Em suma, por se tratar de uma pesquisa precursora no que diz respeito a investigar as contribuições do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID-Unioeste para a formação contínua das professoras supervisoras, esperamos que esta dissertação possa auxiliar futuras pesquisas, uma vez que ela não se esgota aqui e versa sobre um tema com várias possibilidades de investigação. Assim como, destacamos a relevância de Programas como o PIBID que contribuem tanto para a valorização do magistério, quanto para a melhoria da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional**. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 4, julh./dez., Brasília: Editora da UnB, 2004.
- AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) Cascavel-PR: Assoeste, 2010.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDRADE, T. A. et al. **Comunicação da experiência de alfabetização no Oeste do Paraná no modelo “Erasmus Pilloto”**. Cascavel-PR: Assoeste, 1982.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://migre.me/pzkeL>>. Acesso em 15 mar, 2015.
- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/247/1704>, acesso em: 16/10/2015 às 17h30.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: _____; CHARLIER, E.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa: o legado do Pibid**. Tese de Doutorado em Letras (Doutorado em Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2015.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C.P.de; UHLE, A.B. **Formação continuada dos profissionais de ensino**: algumas considerações. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 29-35, 1992.
- BRASIL. Congresso Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**, Nº 9394/ 1996.
- _____. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) - PNE e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>
- _____. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> acesso em 27/4/2015 às 7h20.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Letras**. Distrito Federal, 2001.

BRASIL/MEC/CAPES/FNDE. **Edital da Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> acesso em 27/4/2015 às 7h20.

BRASIL/MEC/CAPES. **Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acesso em: 27/4/2015 às 7h20.

_____. **Observatório da Educação**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao> acesso em: 11/7/2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTTEGA, R.M.D.(Org.). **CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA As múltiplas linguagens na escola: Propostas e reflexões**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

BOTLER, A.; TAVARES, M. A proposição de normas na organização escolar: valores construídos ou determinados? In: _____(Org). **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: EDUFPE, 2007.

BREDA, R. **Contribuições do PIBID de espanhol à formação inicial e ao uso das TIC**. Dissertação. (Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2015.

BUSSE, S.(Org.). **Caderno Pedagógico Subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola (FALE)-PIBID/CAPES**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARI, A. J. (org.). **Educação Continuada**. Campinas: Edit. Papirus, 2000, p. 39-61.

CANDAU, V.M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

_____. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: _____. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> acesso em 27/4/2015 às 7h20.

CAPRIOGLIO, C. A. et al: Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96, Visão Filosófico-política dos pontos principais. Revista Eletrônica, Metavnoia, São João Del Rei, n. 2, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.funrei.br/publicações/Metavnoia>> Acesso em: 14 jul. 2016.

CARVALHO, R. S. de. **Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura**. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA-HÜBES, T.da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. 3. Ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p.139-154, 2002.

_____. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2216/1859>> acesso em: 15 mar, 2015.

EL KADRI, M. S. **Transformando identidades de professores de Inglês na prática de ensino: PIBID e {co-ensino e diálogo cogerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional**. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2013.

ELES, R. M. O. **Uma experiência de formação docente em Língua Portuguesa no contexto do PIBID**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras, 2014.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FABRE, M. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1995.

FELDMANN, G. (org.) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores:** entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 (Coleção Leitura).

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007a.

FREITAS, M.T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 1-32, 07/2002.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores:** um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês/UEL. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação docente:** para uma mudança educativa. Lisboa, Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B.A., BARRETO, E.S.de S.; ANDRÉ, M.E.D.de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, UNESCO, 2011.

_____; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GENTILI, P. A. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GEHRING, F. M. M. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa:** retratos e reflexos do PIBID. Dissertação. (Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula:** leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Pafilha, J. dos S. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Â. B. O estatuto interdisciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, I.; CAVALCANTI, M. do C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 1989.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. do S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese. Doutorado em Educação, Universidade Estadual de São Paulo- USP, São Paulo, 2001.

LUCKESI, C. C. **Prática educativa: processo versus produto**. 2006. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/>>. Acesso em set de 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTELLI, A. C.; CASTELA, G. da S. (orgs.). **Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, 1992.

_____. A formação profissional de professores em serviço. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, 1998.

MIGUEL, M.; VIEIRA, A. D. P. As Políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.127-141, SET.2008. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf. Acesso em: 15 set. 2015.

MOITA LOPES, L.P.da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C., (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2000

_____. Refletindo sobre educação continuada. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional** (Versão 2014): documento síntese. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. **Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução N.º 004, de 25 de março de 2008 - SUED/SEED**. Orientações sobre a participação dos Professores Mestres e Doutores no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao042008sued.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto qualidade no ensino público do Paraná –PQE/Relatório final**, Curitiba, 2002.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação).Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PEREIRA, J. E. D. As Licenciaturas e as Novas Políticas educacionais para a Formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, nº 68, dezembro de 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Qualificação do ensino público e formação de professores. **Pro-Posições**, vol.1, n.4, 2000, p. 43-45.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PITON, I. M. Formação docentes em tempos de políticas neoliberais: o modelo emblemático de Faxinal do Céu. In: ENS, R. T. BEHRENS, M. A. **Políticas de Formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. 171-186.

_____. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense**. 2004, 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.

RAIZER, P. B. **Crenças sobre a língua espanhola para estudantes brasileiros do Ensino Fundamental: características e uma proposta de encaminhamento**. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2013.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RODRIGUES, N. C. **O discurso do professor de Língua Portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, R. H.; SILVEIRA, A. P. K. da. A formação continuada no dia a dia do professor: reflexos no ensino. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; Dal Molin, B. H. (orgs.) **Formação continuada em ação: da base teórica ao domínio tecnológico**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**, O social e o político na pós-modernidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143 - 155.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. Projeto de qualidade no ensino público do estado do Paraná (PQE): uma análise do malogro da qualidade total do ensino. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1 p. 55-61, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4228/4228>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, M. A. A questão docente nas políticas públicas. In: Cunha, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, M. A. **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 325 - 346.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA, M. G. P. L. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s)**: uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TURRA, C. M. G.; ENCONTE, D.; SANT'ANNA, F.M. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC – EMMA, 1975.

UNIOESTE. **Vivências e experiências nas escolas**: construindo a profissão docente. Projeto Institucional do PIBID-UNIOESTE apresentado ao edital nº 001/2011/CAPES. Cascavel, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento – Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista realizada com as professoras supervisoras do subprojeto de Português – PIBID Unioeste.

Universidade Estadual do Oeste de Paraná - UNIOESTE

Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em LETRAS - PPGL

Pesquisa: **AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FORMAÇÃO CONTÍNUA: ENTRELACANDO COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES.**

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA:

1. Contexto Pessoal:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Sexo:
- 1.4 Cidade onde reside:

2. Formação:

- 2.1 Seu Ensino Médio foi regular, magistério, profissionalizante ou outro tipo?
- 2.2 Quanto ao ensino superior, você se graduou em licenciatura? Qual?
 - 2.2.1 Você fez esta graduação em instituição pública ou privada?
 - 2.2.2 Em que ano concluiu esta graduação?
- 2.3 Possui outra graduação? Se sim, qual?
- 2.4 Depois da graduação, você continuou estudando? Se sim, em que nível de formação (Especialização, Mestrado, Doutorado, Cursos de formação contínua).
 - 2.4.1 Em relação à formação contínua, como acontece ou acontecia a sua participação?

3. Experiência Profissional:

- 3.1 Qual seu tempo de serviço na docência?
- 3.2 Em que nível de ensino você atua? (Ensino fundamental I, Ensino fundamental II, Ensino médio)
- 3.3 Em quais disciplinas você leciona?

4. Contexto do PIBID:

4.1 Inserção e permanência no subprojeto de Língua Portuguesa:

- 4.1.1 O que a motivou a participar como professora supervisora do Subprojeto de Língua Portuguesa, desenvolvido pelo PIBID – Unioeste?
- 4.1.2 Quanto tempo você participou do Subprojeto como professora supervisora?
- 4.1.3 Em que colégio o subprojeto foi desenvolvido? Você continua lecionando nessa mesma instituição?

4.2 Contexto do PIBID, Formação Contínua, Competências e Saberes Docentes:

- 4.2.1 Em sua opinião, o Programa contribui para a formação contínua? Se sim, de que forma?
- 4.2.2 Como era a sua atuação, responsabilidades e atividades desenvolvidas no decorrer do projeto?
- 4.2.3 Durante sua experiência no PIBID, você planejou e construiu planos de aula e atividades ou sequências didáticas? Comente sobre a importância disso para sua formação profissional.
- 4.2.4 Os textos e atividades que você usou nas oficinas/aulas do PIBID Português consideravam a realidade dos alunos? Exemplifique.
- 4.2.5 Havia preocupação com a progressão de aprendizagens ao elaborar e ministrar as oficinas/aulas? Se sim, como?
- 4.2.6 No decorrer das atividades aplicadas em sala de aula, foram utilizadas as novas tecnologias da informação e da comunicação nas aulas do PIBID?
 - 4.2.6.1 Houve alguma mudança quanto à forma de você utilizar as TICs a partir da participação no projeto?

4.2.7 No decorrer do projeto, como ocorria a correlação entre a formação inicial e a contínua? Houve troca de saberes entre as duas e trabalho em equipe? Se sim, como isso acontecia?

4.2.8 Como docente, que conhecimentos ou saberes você considera importantes para formação do professor? E, você acredita que o PIBID auxilia na construção desses conhecimentos?

4.2.9 Há pontos positivos no Programa? Quais? E, negativos? Cite-os.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID EM LETRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Pesquisadora responsável:

Dr^a Greice da Silva Castela - (45) 9945 – 4628

Colaboradora:

Denise Raquel Zimmer – (45) 9986-7578

Convidamos você, professor supervisor do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID do curso de Letras, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de identificar as contribuições do PIBID na formação docente do curso de Letras. Para isso, será realizado um tratamento a sua pessoa, que consiste em responder aos questionários solicitados pelas pesquisadoras. Durante a execução do projeto, o participante que não se sentir confortável, ou quiser desistir, poderá cancelar, a qualquer momento, sua participação.

Destacamos que esse termo será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa e outra com o pesquisador. Reforçamos que o participante não pagará, nem receberá para participar do estudo. Além disso, será mantida a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados somente para fins científicos, o participante poderá cancelar sua participação a qualquer momento.

Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: _____.

Assinatura: _____

Nós, Greice da Silva Castela e Denise Raquel Zimmer, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Assinaturas:

Cascavel, ____ de _____ de 2015.

greicecastela@yahoo.com.br; deniseraquelzimmer@hotmail.com