



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

REGINA BREDA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE ESPANHOL À FORMAÇÃO INICIAL E AO USO
DAS TIC

CASCAVEL – PR

2015



**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**

REGINA BREDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE ESPANHOL À FORMAÇÃO INICIAL E AO USO
DAS TIC**

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

2015

REGINA BREDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE ESPANHOL À FORMAÇÃO INICIAL E AO USO
DAS TIC**

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, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Greice da Silva Castela (UNIOESTE)
Orientadora

Profa. Dra. Cristina de Souza Vergnano-Junger (UERJ)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Membro (convidado)

Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof. Dra. Carmem Terezinha Baumgartner (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof. Dra. Mailce Borges Mota (suplente/UFSC)
Membro (convidado)

Prof. Dra. Sanimar Busse (suplente/ UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 13 de março de 2015.

Dedico este trabalho àquele que chamo de amor: Édipo Alexandre Pereira Carneiro. Aquele que soube compreender minha ausência e fazer mais belo o caminho árduo do amadurecimento conquistado até aqui. Meu amor, VOCÊ, é minha muralha! Dedico também à minha amada mãe Elaine Maria Izidro Breda, “in memoriam”, a grande responsável pelo que sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que tantas pessoas especiais fizessem parte de meu caminho.

Aos meus pais, Elaine Maria Izidro Breda e Celso Antonio Breda, por nunca medirem esforços para me assegurar estudo, apoio e amor. Em especial à minha mãe Elaine, que tanto se dedicou a mim e à nossa família.

Aos meus familiares (família Izidro e Breda), por me inspirarem com seus exemplos de vida.

Ao Aurelino Pereira Carneiro e à Tatiane Harca, que me acolheram como parte da família e tornaram mais fácil essa caminhada.

À minha orientadora Greice da Silva Castela, que me acompanha desde a iniciação científica na Graduação. Agradeço o incentivo para o ingresso no mestrado e a orientação amiga e responsável. Sou grata pelo voto de confiança dado a mim.

À banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin, Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner e Profa. Dra. Cristina de Souza Vergnano-Junger pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas significativas contribuições a este trabalho. Agradeço também à Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes que acompanhou a elaboração do projeto e o seminário de dissertação.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado – UNIOESTE, pelas aulas ministradas e pelo conhecimento compartilhado. Aos funcionários do programa por nos auxiliar no que foi preciso.

Aos colegas do Mestrado, em especial à Silvia da Aparecida Cavalheiro, a quem sou grata por dividir comigo sua companhia como colega de projetos e de trabalho e pela grande amiga que se tornou.

Aos acadêmicos bolsistas e professores supervisores do subprojeto de Espanhol PIBID – UNIOESTE, campus Cascavel, que contribuíram para que esta pesquisa fosse executada, respondendo ao questionário e permitindo-nos que os observasse.

Aos amigos que acompanharam de perto a realização deste trabalho.

Aos colegas de mestrado e de profissão.

“O processo de formação é tanto mais feliz quanto mais as suas diversas fases assumirem o carácter de acontecimentos vividos”.

Hugo Hofmannsthal

BREDA, Regina. **Contribuições do PIBID de espanhol à formação inicial e ao uso das TIC**. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

Esta investigação, que foi realizada com bolsistas do subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, realizado na UNIOESTE, *campus* Cascavel, e desenvolvido com alunos da licenciatura em Letras de Espanhol, busca responder às seguintes indagações: Qual a contribuição que o PIBID tem dado à formação inicial de seus bolsistas? Qual o papel do PIBID de Espanhol em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por seus bolsistas? A escolha se justifica pelo PIBID ser um programa recente que prevê a promoção de experiências de aprendizagem inovadoras e significativas tanto para os bolsistas de iniciação à docência, quanto para os alunos da educação básica. Dentro desse cenário, sabemos que os alunos da geração pós-internet demandam a inserção das TIC nas práticas educativas (LARA, 2011), mas a formação inicial, por meio dos cursos de licenciatura, não tem dado conta de preparar os futuros professores para utilizar em suas aulas presenciais as TIC, explorando-as em todo seu potencial. Por essa razão, voltamos nosso olhar sobre as experiências que os acadêmicos bolsistas do PIBID tiveram com o uso das TIC em oficinas que ministraram em duas escolas públicas de educação básica. Sustentada pela Linguística Aplicada, na abordagem qualitativa e na análise documental, esta pesquisa verificou, por meio da aplicação de questionário, de gravação de falas e da análise de relatórios semestrais de 12 bolsistas do subprojeto de Espanhol, como eles avaliam sua participação no subprojeto em relação às experiências com as TIC e as contribuições que do PIBID para sua formação inicial. Tomamos como base os decretos que dispõem sobre o PIBID, a formação inicial docente, estudos da mídia educação e do letramento digital e estudos que evidenciam a urgente inserção das TIC na formação inicial e relatos de experiências com as TIC no ensino. A pesquisa revelou que os acadêmicos bolsistas consideram positivas as experiências que tiveram no PIBID, principalmente no que se refere ao maior contato com a escola, ao trabalho colaborativo propiciado pelo programa e grande parte relata que não teve outros momentos de sua formação para desenvolver atividades com as TIC. Além disso, eles consideram a importância dessas vivências, pois sabem a realidade que encontrarão quando chegarem às escolas públicas e sentem-se seguros para utilizar as TIC em suas práticas depois de formados após sua participação no subprojeto de Espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação, formação inicial de professores, PIBID, Língua Espanhola.

BREDA, Regina. **Contribuciones del PIBID de español a la formación inicial y al uso de las TIC**. 2014. 192 f. Master en Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RESUMEN

Esta investigación, llevada a cabo con el subproyecto de Español del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza (PIBID), financiado por la CAPES, realizado en la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel, desarrollado con los académicos de la licenciatura en Letras/Español busca responder: ¿Qué contribución el PIBID ha dado a la formación inicial de sus becarios? ¿Cuál es el papel del PIBID de Español con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por sus becarios? La elección se justifica por PIBID ser un reciente programa que prevé la promoción de experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas tanto a los becarios de iniciación a la enseñanza, cuanto a los estudiantes de educación básica. Sabemos que los estudiantes de la generación post-Internet requieren la inserción de las TIC en las prácticas educativas (Lara, 2011), pero la formación inicial, a través de cursos de grado, no se ha dado cuenta de preparar los futuros docentes a utilizar las TIC, en sus clases en el aula, las explorando a su máximo potencial, por lo tanto, volvemos nuestra mirada sobre las experiencias que los becarios académicos PIBID tuvo con el uso de las TIC en los talleres ministrado en dos escuelas públicas de educación básica. Con el apoyo de la Lingüística Aplicada, el enfoque cualitativo y el análisis de documentos, esa investigación ha verificado, mediante la aplicación de un cuestionario, discursos de grabación y análisis de los informes semestrales de 12 becarios del subproyecto de Español, como estos académicos evalúan su participación en el subproyecto en relación a las experiencias con las TIC y las contribuciones de PIBID a su formación inicial. Tomamos como base los decretos que establecen el PIBID, la formación inicial de los docentes, estudios de la mídia-educación y de la alfabetización digital y los estudios que demuestran la integración urgente de las TIC en la formación inicial del profesorado y los informes de experiencias con las TIC en la enseñanza. La investigación reveló que los académicos becarios consideran experiencias positivas que han tenido en PIBID, especialmente con respecto a un mayor contacto con la escuela, el trabajo de colaboración que ofrece el programa y una gran parte de ellos informó que no tuvo otros momentos de su formación para desarrollar actividades con las TIC. Tienen en cuenta la importancia de estas experiencias, porque conocen la realidad que encontrarán cuando llegaren a las escuelas públicas y se sienten seguros de usar las TIC en su práctica después de la graduación tras su participación en el subproyecto de Español.

PALABRAS-CLAVE: Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC) en la educación, la formación inicial del profesorado, PIBID, Lengua Española.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Teses e Dissertações entre 2010 e 2015 – Procura Básica.....	18
Tabela 02 - Dissertações publicadas entre 2010 e 2015 – Busca avançada.	19
Tabela 03 - Teses publicadas entre 2010 e 2015 - Busca avançada.....	19
Tabela 04 - Artigos publicados em periódicos entre 2010 e 2015.....	19

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Faixa Etária.....	41
Quadro 02 – Sexo.....	41
Quadro 03 – Ano que está cursando na graduação.....	42
Quadro 04 – Tempo (em semestres) de participação no PIBID.....	42
Quadro 05 – Onde realizam o acesso à computadores e internet.....	125
Quadro 06 – Velocidade da conexão com a internet.....	125
Quadro 07 – Frequência dos usos da tecnologia em atividades cotidianas.....	126
Quadro 08 – Uso de uma rede social.....	126
Quadro 09 – Rede social mais utilizada.....	126
Quadro 10 – Domínio do computador e da internet.....	127
Quadro 11 – Conhecimentos sobre e usos de determinados recursos e programas.....	128
Quadro 12 – Onde aprenderam a utilizar computador e internet.....	129
Quadro 13 - Tipo de computador que acessam na universidade.....	130
Quadro 14 - Tipo de conexão que têm na universidade.....;	130
Quadro 15 - Frequência que professores utilizam computador e internet para trabalhar conteúdos de disciplinas.....	130
Quadro 16 - Participação em <i>chats</i>	131
Quadro 17 - Pesquisas em sites indicados pelos professores.....	131
Quadro 18 - Participação em fóruns de discussão.....	131
Quadro 19 - Acesso a softwares com conteúdo específico da disciplina.....	131
Quadro 20 - Criação e interação em <i>blogs</i>	131
Quadro 21 - Criação de apresentação em slides.....	131
Quadro 22 - Criação de apresentação em slides incluindo áudio e outras mídias.....	131
Quadro 23 - Uso de ferramentas do tipo “wiki”.....	131
Quadro 24 - Trabalhos com objetos de aprendizagem.....	132
Quadro 25 - Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem , do tipo “Moodle”.....	132
Quadro 26 - Acesso a bibliotecas virtuais e bases de dados online.....	132
Quadro 27 - Uso de planilhas eletrônicas.....	132
Quadro 28 - TIC e desempenho acadêmico.....	133

Quadro 29 - Houve disciplina que contemplou o uso das TIC.....	134
Quadro 30 - Avaliação da disciplina.....	134
Quadro 31 - Usos do computador e da internet nos estudos.....	135
Quadro 32 - Mecanismos de comunicação da turma.....	136
Quadro 33 - Redes sociais que participavam com a turma.....	136
Quadro 34 - Motivos da participação ou não-participação das redes sociais que a turma utilizava... ..	137
Quadro 35 - Estrutura dos laboratórios da escola.....	141
Quadro 36 - Especificações técnicas dos computadores.....	141
Quadro 37 - Conexão com a Internet dos computadores dos laboratórios das escolas.....	142
Quadro 38 - Como foram realizadas as atividades com computador e internet.....	163
Quadro 39 - Utilização das TIC depois de formados.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELEM - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira

FURB - Universidade Regional de Blumenau

IES - Instituições de Educação Superior

LA – Linguística Aplicada

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.1 LINGÜÍSTICA APLICADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ÂMBITO DA PESQUISA	24
1.2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	25
1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	28
1.3.1 PIBID	29
1.3.1.1 PIBID UNIOESTE	32
1.3.1.2 Subprojeto de espanhol do PIBID de Letras da UNIOESTE campus Cascavel	37
1.3.1.3 Sujeitos da pesquisa	41
1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	43
1.4.1 questionário.....	44
1.4.2 gravação de encontro do PIBID.....	49
1.4.3 relatórios semestrais.....	50
1.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	51
2 FORMAÇÃO DOCENTE.....	54
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	55
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUNS DESAFIOS	59
2.2.1 Teoria e prática e formação da identidade docente.....	61
2.2.2 Dificuldades no início da carreira docente, construção da carreira	67
2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	70
2.4 ALGUMAS ANÁLISES SOBRE O PIBID: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE.....	75
3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC), ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	81
3.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO E LETRAMENTO	81
3.2 NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: NOVAS FORMAS DE APRENDER E DE RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO.....	86

3.3 AS TIC NO CURRÍCULO ESCOLAR E DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	89
3.3.1 As TIC nos documentos oficiais da formação de professores	90
3.4 O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO E SUA INSERÇÃO NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	93
4 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	106
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE SEUS BOLSISTAS:	108
4.1.1 PIBID como oportunidade de inserção na dinâmica/realidade do espaço escolar..	108
4.1.2 PIBID como complementação das horas reduzidas de Estágio Curricular.....	111
4.1.3 PIBID como contribuição para a experiência profissional	113
4.1.4 PIBID como favorável ao trabalho colaborativo	117
4.1.5 PIBID como incentivo à produção de material didático diversificado próprio e utilização de propostas metodológicas inovadoras.....	120
4.1.6 Flexibilidade do PIBID em relação a outros programas de bolsas	124
4.1.7 Estímulo ao aprendizado da língua espanhola	125
4.2 O USO DAS TIC EM CONTEXTO SOCIAL, ACADÊMICO E NO ÂMBITO DO PIBID	127
4.2.1 Usos das TIC no contexto social.....	128
4.2.2 O uso das TIC em contexto acadêmico	133
4.2.3 O uso das TIC no contexto do PIBIB	142
4.2.3.1 Avaliação dos acadêmicos sobre a experiência do PIBID de uso das TIC no ensino	142
4.2.3.1.2 As dificuldades encontradas para utilização das TIC nas oficinas do PIBID nas escolas parceiras	145
4.3.2 Oportunidade de desenvolver atividades envolvendo TIC na graduação.....	159
4.3.3 Contribuições do PIBID para o uso das TIC no ensino depois de formados.....	161
4.3.4 Contribuições do PIBID aos alunos das escolas parceiras	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	183
ANEXOS	190

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado *Contribuições do PIBID de espanhol à formação inicial e ao uso das TIC*, é parte do projeto de pesquisa *As contribuições do PIBID em Letras na formação docente*, coordenado pela professora Greice da Silva Castela, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A).

Documentos oficiais preveem o preparo para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino; no entanto, observando a Resolução N° 147/2011-CEPE, DE 4 DE AGOSTO DE 2011, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, não se verifica nenhuma disciplina especificamente voltada para o preparo dos futuros professores para o uso das TIC no ensino.

Pensando-se nesse novo contexto da chamada sociedade da informação¹ em que se encontra a educação, surgem questionamentos a respeito da formação de professores para atuarem nesses novos contextos. Iniciativas em nível federal têm surgido nos últimos anos com vistas a elevar a qualidade da formação de professores, a fim de elevar a qualidade do ensino ofertado na Educação Básica.

O Decreto federal n° 6755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ampliando o alcance de suas ações.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011), no processo de assunção crescente da responsabilidade pela formação docente, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) alterou a estrutura da CAPES pela Lei n° 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto n° 6.316/2007, e acresceu a ela a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores que, em regime de colaboração com os entes federados, deve fomentar programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

¹ Essa denominação é feita por Assmasn (2000). O conceito de sociedade da informação para esse autor será tratado no capítulo 3.

Nesse contexto, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, doravante), por meio do Decreto federal nº 7219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o programa, tendo como objetivos, conforme o exposto no Artigo 3º:

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.

Observando o exposto no inciso IV, um dos objetivos do PIBID é proporcionar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Tendo em vista esse objetivo, o subprojeto de Espanhol desenvolvido nas escolas por meio do PIBID, que utilizou recursos tecnológicos em práticas de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), buscou proporcionar vivências com as TIC, promovendo a oportunidade de os bolsistas construírem propostas didáticas que utilizam os recursos tecnológicos, para posteriormente aplicá-las em contextos de ensino, relatando, posteriormente, essa experiência a fim de que se tenham dados sobre os resultados delas.

O subprojeto de Espanhol insere-se no PIBID, financiado pela CAPES, na UNIOESTE, desenvolvido, até fevereiro de 2014, com 12 acadêmicos bolsistas e 2 voluntários do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel, sob coordenação da professora doutora Greice da Silva Castela.

O Subprojeto foi desenvolvido em parceria com duas escolas estaduais do Município de Cascavel nas quais são ofertadas aulas de línguas estrangeira, dentre elas, a língua

espanhola, por meio do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)². Em cada uma das escolas participaram, como supervisoras, uma professora de Língua Espanhola da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

No subprojeto foram abordadas atividades de reflexão, discussão e avaliação das potencialidades educacionais das tecnologias, além da implementação de atividades que utilizam recursos e ferramentas do computador e da internet, configurando-se como uma oportunidade de capacitação dos futuros professores para os usos das TIC no ensino.

O contexto de educação marcado pela introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) leva-nos a repensar sobre o papel do professor e a refletir sobre a introdução da temática das TIC aplicadas aos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial de professores, de modo a atuarem nessa sociedade em que se tem modalidade de educação à distância *on-line*, redes sociais e tantas outras possibilidades permitidas pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, indagamos: Qual a contribuição que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Espanhol realizado no curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, tem dado à formação inicial de seus bolsistas? Em relação ao uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, qual o papel do PIBID?

A literatura especializada no âmbito da formação de professores (PERRENOUD, 2000) ressalta a necessidade de repensá-la, no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores. Acredita-se que uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança. Segundo Ramal (2002), os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominadas, em muitos casos, por modelos tradicionais.

Corroborando a afirmação de que os professores ensinam como viram ensinar, acredita-se, assim como Flores (2010) e Ramal (2002), que experiências vividas anteriormente pelo professor, ligadas ao ensino ou a outros aspectos de sua vida, agem de maneira decisiva nos seus modos de pensar e ensinar. Esses autores postulam que há

² O Centro de Línguas Estrangeira Modernas (CELEM) tem por objetivo ofertar o ensino gratuito de idiomas aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e também à comunidade.
Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=346>.

influência das práticas de que participam os alunos ao longo do processo de formação docente sob suas futuras práticas docentes.

Considerando, assim como Lara (2011), que a formação inicial de professores deva ser um espaço de vivências, discussões e de experiências sobre a questão das TIC nos processos educacionais, dessa forma, a formação docente proporcionada pela universidade estaria articulada às políticas governamentais de inserção das tecnologias nas escolas representadas, por exemplo, por programas de inclusão de computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais nas escolas como o ProInfo, bem como os tablets que estão sendo distribuídos aos professores do Ensino Médio em todo o Brasil.

Estará mais articulada, também, ao que orientam os documentos norteadores do ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais - de ora em diante, PCN - (BRASIL, 1998), quando apregoam que escola deve contemplar as novas estruturas trazidas pelas novas tecnologias em suas práticas, que essas devem permear o currículo e suas disciplinas, de modo que sejam associadas aos conhecimentos específicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

Verifica-se que, embora seja unânime a constatação de que a escola não pode deixar de lado as potencialidades da tecnologia, visto que a geração de estudantes que cresceu em uma sociedade e cultura digitais demanda processos de ensino e aprendizagem em que as tecnologias possam ser incorporadas (LARA, 2011), ainda há muito o que se avançar nesses aspectos. Assim, a busca pela melhor maneira de incorporá-las no ensino ainda é motivo de pesquisa no ambiente acadêmico.

O PIBID, financiado pela CAPES, visa a aproximar a universidade da escola, buscando inserir os alunos de licenciatura desde a sua formação no cotidiano escolar, 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” (do Decreto federal nº 7219, de 24 de junho de 2010, Art. 3º). A partir daí, verifica-se que um dos aspectos que o PIBID se propõe a trabalhar é as tecnologias, visando ao emprego adequado das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, buscamos no banco de teses e dissertações da CAPES³ e no portal de periódicos da CAPES⁴ trabalhos publicados que apresentassem simultaneamente os termos “TIC” e “PIBID”. Em ambos os casos não foram encontrados resultados.

³ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em 10/02/2015

⁴ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 10/02/2015

Em uma procura básica no banco de teses e dissertações da CAPES, inserindo-se a palavra PIBID, apresentam-se 36 resultados entre os anos de 2010 e 2015, conforme visualizado na tabela abaixo.

Tabela 01- Teses e Dissertações entre 2010 e 2015 – Procura Básica

ANO	Número de dissertações e Teses
2010	1
2011	0
2012	7
2013	17
2014	11
2015	0
TOTAL	36

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados disponíveis em <http://www.periodicos.capes.gov.br>, acesso em 10/02/2015.

Em uma busca avançada (utilizando-se mais filtros), procurando pela palavra PIBID inserida ou no assunto ou no título dos trabalhos, o resultado consiste em 8 dissertações publicadas entre os anos de 2010 e 2015:

Tabela 02- Dissertações publicadas entre 2010 e 2015 – Busca avançada

ANO	Número de dissertações
2010	0
2011	0
2012	3
2013	3
2014	2
2015	0
TOTAL	8

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados disponíveis em <http://www.periodicos.capes.gov.br>, acesso em 10/02/2015.

Em uma busca avançada, inserindo-se a palavra PIBID no item assunto e/ou no título, o resultado consiste em 2 teses publicadas entre os anos de 2010 e 2015, conforme a tabela subsequente:

Tabela 03: Teses publicadas entre 2010 e 2015 - Busca avançada

ANO	Número de artigos
2010	0
2011	0
2012	1
2013	1
2014	0
2015	0
TOTAL	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados disponíveis em <http://www.periodicos.capes.gov.br>, acesso em 10/02/2015.

Em uma busca geral no Portal de Periódicos, sem utilização de filtros de busca avançada, o total de trabalhos em que o termo PIBID aparece resulta em 43 trabalhos distribuídos entre artigos, dissertações e teses.

No Portal de Periódicos da CAPES, inserindo-se no item assunto e/ou no título o termo PIBID, o número resulta em 10 trabalhos, publicados entre os anos de 2010 e 2015

Tabela 04: Artigos publicados em periódicos entre 2010 e 2015

ANO	Número de artigos
2010	0
2011	0
2012	1
2013	7
2014	2
2015	0
TOTAL	10

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados disponíveis em <http://www.periodicos.capes.gov.br>, acesso em 10/02/2015.

Os trabalhos encontrados são das diversas áreas do conhecimento. As áreas que mais verificamos trabalhos científicos foram a Matemática, a Física e a Química. Há duas dissertações da área de Letras, uma defendida em 2012 e outra em 2013, que tratam da formação colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID – Inglês/ da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir o PIBID, agora considerado no país um programa de Política Pública que visa a incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública, conforme expresso no artigo 62 da referida lei:

Art. 62.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Com isso, evidencia-se a necessidade de estudos sobre o PIBID e a relevância de nosso trabalho, tanto pelo PIBID ser um programa recente, financiado pelo governo, que carece de avaliação, quanto pelo contexto atual de necessidade da inserção das TIC na formação inicial e na escola, o que demanda estudos sobre as possibilidades dessa incorporação.

Ao percebermos tais questões, elegemos como objetivo geral da pesquisa: refletir sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial e sobre o uso das TIC na formação inicial. Esse objetivo geral, subdivide-se em outros específicos, a saber:

- Identificar como os acadêmicos bolsistas do subprojeto PIBID de Espanhol da Unioeste *campus* Cascavel avaliam sua participação no programa como contribuição para sua formação inicial no que se refere à preparação para o exercício da profissão docente;
- Identificar em que aspectos os acadêmicos bolsistas destacam como as potencialidades e dificuldades do programa;
- Verificar o uso que os acadêmicos de Letras/Espanhol da UNIOESTE, *campus* Cascavel, participantes do subprojeto PIBID de Língua Espanhola, fazem das TIC, tanto no contexto social quanto no de formação;
- Apresentar a avaliação dos acadêmicos em relação às contribuições que experiência de aplicação de recursos das TIC por meio do subprojeto o PIBID de Espanhol realizado no curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE, *campus* Cascavel, tem dado a formação inicial dos acadêmicos bolsistas;
- Apresentar a avaliação que os acadêmicos fazem da experiência com as TIC como contribuindo ou não na incorporação desses recursos para suas aulas depois de formados;
- Apresentar as dificuldades na preparação e desenvolvimento das aulas em que utilizaram as TIC;

- Apresentar como os acadêmicos avaliam a aceitação e a participação dos alunos em atividades envolvendo as TIC.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa quanto à área de investigação, à abordagem e ao tipo de pesquisa. Em seguida, expomos o contexto em que se deu nossa investigação. Para tanto, apresentamos o PIBID, o Programa PIBID na Unioeste e o Subprojeto PIBID de Letras Espanhol da Unioeste *campus* Cascavel, sob o qual detemos nossa análise e, por fim, apresentamos os sujeitos de investigação: 12 acadêmicos bolsistas e 2 acadêmicos voluntários, participantes do programa do subprojeto PIBID de Espanhol, desenvolvido no ano de 2013. Para gerarmos os dados referentes às contribuições do PIBID para a formação inicial e para o uso das TIC no ensino depois de formados, segundo a perspectiva dos acadêmicos participantes do subprojeto de Espanhol, apresentamos os instrumentos de geração de dados que utilizamos (questionário e gravação de falas gravadas em encontro de acompanhamento das atividades do subprojeto) e também os relatórios semestrais dos bolsistas, de onde extraímos dados para análise.

No segundo capítulo, tecemos algumas considerações sobre a formação docente. Iniciamos apresentando brevemente alguns modelos formação inicial a partir da década de 1960, quando o ensino superior passou a formar professores. Em seguida, expomos alguns desafios da formação docente como a questão da formação de professores e a melhora da qualidade da educação.

Também tratamos nesse capítulo da questão da teoria e da prática na formação inicial, resultados de estudos sobre a grade e as ementas dos cursos de licenciaturas no Brasil a respeito dos currículos da formação inicial de professores no que se refere à articulação das disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) nos cursos de licenciatura e à questão da urgente necessidade da integração da teoria à prática a partir do reconhecimento da escola como local de formação, apoiando-nos no que fundamentam documentos que dispõem sobre formação docente no país.

Ao tratarmos da formação inicial, também apresentamos considerações a respeito da formação da identidade docente e das dificuldades do início e da construção da carreira docente. Por fim, julgamos necessário tecer considerações a respeito do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e da formação de professores de línguas estrangeiras, posto que a análise que nos propomos a realizar, focaliza na formação inicial de professores de Língua Espanhola. Também considerando nossos objetivos de pesquisa, apresentamos

resultados de alguns estudos que avaliaram as contribuições do PIBID na perspectiva de seus bolsistas.

No terceiro capítulo, abordamos as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), a cultura digital, as perspectivas da mídia-educação e do letramento, as novas formas de aprender propiciadas pelas TIC. Também tecemos considerações sobre a necessária inclusão da temática das mídias e tecnologias nos cursos de formação inicial, e os resultados de estudos avaliativos sobre o preparo que os professores recebem na formação inicial para utilização das TIC em suas futuras práticas docentes. Ainda, nesse capítulo, expomos dados de estudos avaliativos sobre como vem se dando esses usos em práticas de ensino e de aprendizagem.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos os dados gerados pelo questionário e falas gravadas em encontro com a coordenação institucional PIBID UNIOESTE e os analisamos juntamente com os dados que levantamos após leitura dos relatórios semestrais dos acadêmicos bolsistas. O objetivo foi verificar discursivamente como eles avaliam sua participação no PIBID em relação à sua formação como professores, e, mais especificamente, como avaliam as contribuições que o PIBID de Espanhol realizado no curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE, Campus de Cascavel, tem dado à formação inicial de seus bolsistas em relação ao uso das TIC no processo de ensino- aprendizagem. Além disso, analisamos os relatos dos acadêmicos sobre o PIBID, relacionando-os com os objetivos do subprojeto e do programa e com o referencial teórico que expomos nos capítulos 2 e 3.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste primeiro capítulo, refletimos sobre o tipo de pesquisa e perspectiva teórica adotados para esta investigação. Em seguida, apresentamos os sujeitos da pesquisa, a abordagem metodológica, os instrumentos utilizados para a geração de dados e as categorias de análise que elegemos.

1.1 LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ÂMBITO DA PESQUISA

Com o objetivo de refletir sobre a contribuição do subprojeto de Espanhol inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da UNIOESTE, *campus* Cascavel, tanto para a formação inicial de seus acadêmicos bolsistas e qual o papel do PIBID em relação ao preparo para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), partimos do entendimento de que esta pesquisa sustenta-se pela perspectiva da Linguística Aplicada (doravante, LA), área de investigação de ensino e de aprendizagem de línguas e de formação de professores de línguas, uma vez que investiga problemas relacionados aos estudos da linguagem, num contexto real, isto é, o contexto da formação inicial de professores.

As pesquisas em LA, segundo Moita Lopes (1998), valem-se de métodos de investigação interpretativista, como o fazemos em nossa pesquisa, e evidenciam questões relacionadas ao uso da linguagem na sala de aula, envolvendo, assim, o ensino, a aprendizagem e a formação do professor.

Acreditamos que quando se trata das questões de uso da linguagem, a formação de professores configura-se como fundamental, tendo em vista o complexo processo que se relaciona ao ensinar e ao aprender línguas.

Segundo Rojo (2006), a LA enfoca problemas de linguagem significativos, interpretando-os de maneira a contribuir com possibilidades de melhoria da qualidade do ensino da linguagem em sala de aula. Acreditamos que esse viés da LA é o que buscamos contemplar em nossa pesquisa, uma vez que, com os resultados obtidos, discutimos a formação inicial de professores de línguas tendo em vista a cultura digital e as práticas de

linguagem que ela possibilita, verificando especificamente a contribuição do PIBID de Espanhol para formação de seus bolsistas, focalizando as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino aprendizagem da língua espanhola por meio de um preparo para o uso das TIC em contextos de ensino.

Atualmente, a LA caminha na direção de uma perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), com vistas a dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula. Esse novo modo de ver a LA considera o sujeito heterogêneo que é atravessado pela história e pelas práticas discursivas em que atua e que o constituem.

Consideramos que os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa são seres históricos e sociais, haja vista que não podemos considerá-los fora do contexto no qual estão inseridos, por isso, a abordagem de pesquisa utilizada, alinhando-se à perspectiva da LA, é a *qualitativa*, da qual trataremos na seção subsequente.

1.2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a abordagem qualitativa investiga as relações humanas em contextos variados e insere-se nos estudos interpretativistas⁵ que buscam observar, entender, interpretar fenômenos inseridos num determinado contexto. O princípio é considerar que tais fenômenos estão diretamente ligados às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que surgem delas.

Ludke e André (2013), ao tratarem do fenômeno educacional, afirmam que ele situa-se em uma realidade histórica que necessita ser captada na pesquisa educacional. Segundo as autoras,

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 6).

⁵ O interesse central desta pesquisa está em uma interpretação das ações realizadas (pelos acadêmicos bolsistas) em uma realidade socialmente construída (a sala de aula). Os dados obtidos de tais ações são de natureza qualitativa, e analisados correspondentemente.

As autoras supracitadas acrescentam ainda a questão da crença da imutabilidade do conhecimento gerado pelas pesquisas, a qual não se aplica em pesquisas que retratam o fenômeno educacional. Visto que não há permanência, perenidade dos conhecimentos elaborados, eles não são definitivos e isso se observa à medida que os estudos da educação avançam, pois mais evidente fica que a característica principal do fenômeno educacional é a fluidez dinâmica.

Num contexto específico o interesse maior é entender o fenômeno e discuti-lo, sem quantificá-lo ou pretender generalizações. Por essa razão, os estudos da área da educação têm utilizado a abordagem qualitativa justamente por lidar com fenômenos complexos e também distintos da abordagem quantitativa – em que os fenômenos podem ser isolados e suas variáveis também, com o intuito de verificar a influência que cada uma das variáveis exerce sobre o fenômeno estudado – “em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 4).

Na abordagem qualitativa, “em vez da ação de uma variável agindo e interagindo sobre uma variável dependente, o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 6).

Segundo Oliveira (2012), a abordagem qualitativa consiste num processo de reflexão e análise da realidade por meio do emprego de métodos e técnicas para compreensão minuciosa do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou conforme sua estruturação. Nesse sentido, “esse processo envolve, segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que devem ser apresentados de forma descritiva” (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Esses dados são obtidos diretamente pelo pesquisador em contato com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O estudo qualitativo é adequado em função da natureza do problema e do recorte que decidimos adotar. Entendemos que a abordagem qualitativa-interpretativista atende às necessidades desta pesquisa, pois nosso objetivo é o de retratar como os acadêmicos bolsistas do PIBID de Espanhol avaliam sua participação no subprojeto tanto no que diz respeito à sua formação docente de modo geral como, especificamente, ao preparo para o uso das TIC em contextos de ensino. Para tanto, adotamos as técnicas e instrumentos de geração de dados próprios da abordagem qualitativa (questionário e gravação de falas dos sujeitos de pesquisa), pois permitem-nos ampliar as possibilidades de compreender o ambiente pesquisado,

facilitando a interação com nossos sujeitos de pesquisa, de modo que participemos ativamente do processo de investigação.

É a partir da interação do pesquisador com o ambiente e com os sujeitos da pesquisa que se direciona o rumo da pesquisa. No que se refere à análise dos dados qualitativos, cabe destacar que a abordagem metodológica qualitativa tem caráter interpretativista; o aspecto interpretativo pode ser depreendido da condição subjetiva da análise qualitativo-interpretativa (MOITA LOPES, 1994 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013), que possibilita a reflexão e a crítica em relação ao fenômeno abordado.

A pesquisa interpretativa é delimitada pelo ambiente natural, pelos dados predominantemente descritivos e pela postura indutiva que o pesquisador deve adotar perante seu objeto de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A abordagem qualitativa garante ao pesquisador subsídios para que ele observe seu objeto de modo a interpretá-lo, partindo de sua condição social e histórica. A subjetividade necessária para a análise qualitativo-interpretativa também dá suporte à interpretação.

Pensando nessas informações, compreendemos que o foco do estudo está nos depoimentos dos sujeitos, portanto, nossa pesquisa assume um caráter híbrido, gerando dados a partir de questionário constituído de perguntas fechadas e abertas e das falas dos acadêmicos registradas em vídeo em encontro com a coordenação institucional do PIBID da UNIOESTE. Além desses instrumentos, também nos valem os relatos de experiência sobre as aulas expressos em relatórios semestrais, elaborados pelos acadêmicos e enviados à CAPES.

Ao selecionarmos como parte do corpus de análise os relatórios dos acadêmicos bolsistas, caracterizamos essa parte da pesquisa como documental, que, segundo Gil, “vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico” (GIL, 2002, p. 45-46), como é o caso dos relatórios semestrais dos acadêmicos do PIBID.

Entendemos que os relatórios fornecem dados secundários, que constituirão o corpus da etapa documental do estudo e somar-se-ão aos dados gerados pelos questionários e o registro das falas dos acadêmicos.

Apoiamo-nos nas considerações de Gil (2010) para afirmar que as pesquisas podem não ser enquadradas em uma única modalidade, como é o caso do estudo em pauta. Nossa pesquisa assume um caráter híbrido, lançando mão de diferentes enfoques para atingir seus objetivos: o documental, pela análise dos relatórios, e outro de estudo de percepções dos sujeitos informantes, pela análise das respostas do questionário e das falas gravadas em encontro com a coordenação do PIBID Unioeste.

Podemos enquadrar esta pesquisa com características do estudo de caso, visto que tem um interesse particular, um subprojeto do PIBID, dentre os 20 subprojetos existentes nos cinco campi da UNIOESTE⁶.

Baseamo-nos nas características do estudo de caso levantadas por Lüdke e André (2013) para considerarmos que nossa pesquisa pode ser assim classificada.

No que se refere à descoberta, o estudo em voga desenvolveu-se a partir de um quadro teórico que buscou estudos que enfocam o PIBID sob diversos aspectos. Mesmo com pressupostos iniciais, no desenrolar de nossa pesquisa, notamos que emergiram aspectos que foram importantes e que trouxeram novos elementos ao centro das questões estudadas.

Para apreensão do que estudamos, o contexto em que se desenvolveu a problemática detectada foi entendido como fator determinante para a compreensão das ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas.

Para aprofundarmos nosso estudo, buscamos verificar que usos da tecnologia no contexto social e acadêmico fazem os sujeitos pesquisados, como eles avaliam sua participação no subprojeto para sua formação como professores de modo geral e, especificamente, como oportunidade de lidar com as tecnologias em práticas de ensino de língua espanhola. Todos esses elementos foram levados em conta para garantir um estudo mais completo da realidade.

Outro fato que nos aproxima do estudo de caso foi a utilização de fontes de informação diversas, os dados foram coletados em diferentes momentos, em situações diferentes (gravação das falas dos acadêmicos bolsistas em encontro com a coordenação institucional do PIBID – UNIOESTE em agosto de 2013, questionário aplicado em outubro de 2013 e relatórios semestrais referente ao período de junho a novembro de 2013).

Na próxima seção, apresentamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para contextualizar a pesquisa.

1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Com intuito de contextualizarmos a pesquisa que desenvolvemos, apresentamos nesta seção o PIBID quanto à sua formação, aos objetivos e aos dados referentes ao seu alcance, segundo relatório da CAPES. Em seguida, apresentamos dados referentes ao PIBID na

⁶ Disponível em: < <http://cac-php.unioeste.br/programa/pibid/?conteudo=Pibid-Unioeste> >

Unioeste e, posteriormente, apresentamos o que vem sendo desenvolvido pelo subprojeto de Espanhol do PIBID de Letras, foco de nossa investigação.

1.3.1 PIBID

O contexto de surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) observa tanto o disposto nos documentos oficiais da formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), Art. 7º, que dispõe sobre a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, que entre outras ações, levem em conta o previsto no inciso IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (BRASIL, 2002, p. 3).

Considera também a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), que tem como um de seus princípios o disposto no Art. 2º, inciso VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; e tem como um de seus objetivos o disposto no inciso X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente.

A partir daí, o decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências, conforme disposto nos artigos 9º e 10º:

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da

Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010)

Art. 10º. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2009)

A partir de então, a CAPES amplia o alcance de suas ações. Segundo Gatti, Barretto e André (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, e acresceu essa responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores às atribuições da CAPES, que em regime de colaboração com os entes federados, deve induzir e fomentar programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

A partir daí, a CAPES desenvolve o PIBID. Segundo Scheibe, o programa participa de “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (SCHEIBE, 2010, p. 996), concedendo bolsas para os estudantes de licenciatura.

O intuito do Programa é conceder à docência o mesmo status acadêmico que a iniciação científica tem na formação do bacharel, que há muito tempo vem sendo mais valorizada tanto pelos órgãos de fomento, quanto pelos próprios pesquisadores de Instituições de Ensino Superior.

O decreto 7219, de 24 de junho de 2010, dispõe sobre o PIBID, que objetiva segundo o artigo 3º

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.

A criação desse programa pela CAPES objetiva incentivar os acadêmicos a optarem pela carreira docente e não tê-la apenas como segunda opção profissional, e/ou, em virtude de necessidades financeiras, escolherem a profissão docente por ela possibilitar o ingresso no mercado de trabalho mais rapidamente, mas, sobretudo, possibilitar a construção da identidade profissional do acadêmico desde o início do curso de licenciatura, principalmente pelos desafios que serão enfrentados quando do ingresso na carreira do magistério.

De acordo com Tardif (2002), o início na carreira docente “representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão” (TARDIF, 2002, p. 82) e que segundo este mesmo autor é denominado de “choque de realidade”, o qual pode levar ao abandono da profissão nos três a cinco primeiros anos de carreira. No entanto, com o PIBID, espera-se que isso não ocorra, já que os acadêmicos estariam vivenciando expectativas na escola já em sua formação inicial.

Segundo dados do Relatório de Gestão PIBID (2013) disponível no site da Capes⁷, entre dezembro de 2009 e dezembro de 2013, houve um enorme crescimento do programa, de 10.606 bolsas concedidas no final 2009, através do Edital nº02/2009⁸ passou-se a 49.321 bolsas no final de 2013, sendo que desse total 40.092 são bolsas concedidas a acadêmicos.

Participaram do PIBID no referido período 284 Instituições de Educação Superior (IES) de todo o país. No Estado do Paraná participaram 13 IES, distribuídas em 45 *campi*, 221 subprojetos, totalizam-se 4.402 bolsas concedidas a acadêmicos, supervisores e coordenadores, destas, 3.609 são concedidas a acadêmicos.

Os dados também apontam que em todo o país há 1.172 bolsistas vinculados a subprojetos de línguas estrangeiras.

O objetivo do programa é promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-

⁷ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em 02/02/2015

⁸ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em 02/02/2015

pedagógicas, as quais são orientadas por um docente da licenciatura (professor coordenador de área) e por um professor da escola (professor supervisor), com vistas à diminuição da evasão e à elevação da procura pelos cursos de licenciatura, de modo a valorizar a profissão docente, marcada por questões históricas e socialmente de desprestígio, concedendo um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica a fim de elevar a autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas.

1.3.1.1 PIBID UNIOESTE

Segundo dados da página do PIBID da UNIOESTE⁹, o programa em vigor foi elaborado com base no edital n° 61/2013 da CAPES e na Portaria n° 096, de 18 de julho de 2013, que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

O edital em vigor conta com 20 cursos de licenciaturas, espalhados pelos seus 5 campi, que possuem subprojetos PIBID: Filosofia, Ciências Sociais e Química, no câmpus de Toledo; Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras/Espanhol, Letras/Língua Portuguesa, Letras/Inglês e Enfermagem, no campus de Cascavel; Geografia, História, Educação Física, Letras/Língua Portuguesa e Letras/Inglês, no campus de Marechal Cândido Rondon, Matemática, Pedagogia e Letras/Inglês no campus de Foz do Iguaçu e Geografia e Pedagogia no campus de Francisco Beltrão.

O PIBID da UNIOESTE, em 2014, contou com 30 coordenadores de área [docentes da Unioeste], 57 professores supervisores [professores da escola básica pública] e 342 bolsistas de iniciação à docência [estudantes das licenciaturas]. Ainda, teve o apoio de 3 coordenadores de gestão de processos educacionais, que compõem a coordenação institucional.

Segundo as informações disponibilizadas na página do PIBID UNIOESTE, até 2013, existiam na universidade dois projetos institucionais: o primeiro nascido das condições estabelecidas no edital 02/2009 da CAPES e outro proveniente do edital 01/2011 da CAPES. Tais projetos tinham gestões diferenciadas, cada um possuía seu coordenador institucional e de gestão. Cada um desses projetos possuía um número de subprojetos vinculados a eles, além da forma de gestão dos recursos: o primeiro foi gerido pela Seção de Convênio da Instituição e o segundo por meios do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa - AUXPE.

⁹ Disponível em: <<http://www.unioeste.br/pibid/>>. Acesso em 02/02/2015.

O projeto construído em 2009 "Vivenciando a escola: incentivo à prática docente", envolvia um grupo de 90 acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Filosofia, Ciências Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras/Espanhol. Esses cursos constituíam os seis subprojetos vinculados. Os estudantes bolsistas atuavam em onze escolas parceiras, nos municípios de Cascavel e Toledo. Treze era o número de professores supervisores.

O projeto elaborado em 2011, "Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente", envolvia 116 acadêmicos distribuídos em nove subprojetos, sendo dois dos 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, distribuídos nos cinco campi da Unioeste (Cascavel, Toledo, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu). O projeto foi desenvolvido em 18 escolas desses municípios e contou com a colaboração de um professor supervisor bolsista em cada uma delas.

Desde o conhecimento dos editais da CAPES foram traçadas algumas metas que orientaram e orientam a execução do projeto.

Considerando que O projeto "Vivenciando a escola: incentivo à prática docente", construído em 2009, envolve o subprojeto de Letras/Espanhol, apresentamos considerações a respeito do referido projeto, segundo suas coordenadoras.

Segundo Ribeiro, Castela, Langer (2014), coordenadoras do projeto, desde o conhecimento dos editais da CAPES, foram traçadas metas de execução do projeto que iam da inserção dos acadêmicos nas escolas participantes do projeto com a observação participativa nas atividades realizadas em sala de aula às atividades de organização do trabalho pedagógico e efetiva atuação em sala de aula.

O efetivo trabalho pedagógico na escola é planejado na forma de atividades de auxílio aos docentes em atividades didáticas e atuação como professores (regência em sala de aula). As coordenadoras destacam que essas atividades se dão por meio de Projetos de ensino de curta duração como: desenvolvimento de projetos de ensino em horários do turno regular e de contraturno para atuar em necessidades específicas, podendo ser de acesso a bens culturais, expressão artística, incentivo à leitura, integração da comunidade, auxílio na realização de atividades extraclasse envolvendo alunos e seus responsáveis, oficinas e minicursos.

Enfatiza-se aqui que, segundo as metas do projeto, essas tarefas devem contemplar o uso de metodologias alternativas e softwares educativos, contemplando a inclusão digital de toda a comunidade escolar, dentre outras.

Além disso, os alunos também realizam produção e análise de materiais didáticos além de publicação de materiais que apresentem novas estratégias e recursos didáticos com vistas a atender às necessidades educativas das turmas do Ensino Fundamental e Médio, a partir de um “visão mais ampla do processo ensino-aprendizagem e que tornem o trabalho docente mais reflexivo, autônomo e eficiente na sala de aula” (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 23).

Há também uma preocupação em que as experiências e resultados do projeto sejam socializadas e, por isso, está entre as metas do projeto a elaboração de artigos e relatos de experiência.

Para acompanhamento do desenvolvimento de todas as atividades que se realizam, os subprojetos promovem reuniões de trabalho periódicas das quais participam acadêmicos, professor coordenador e professor supervisor, a fim de que se acompanhem, avaliem e reorganizem as atividades, os materiais e recursos utilizados. Além disso, nesses encontros, realiza-se a preparação de seminários de apresentação das atividades e dos resultados do projeto. Outra parte importante incluída nas atividades são reuniões periódicas da comissão PIBID/Unioeste com os coordenadores dos subprojetos, para acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas.

Para compreender melhor como o subprojeto aconteceu, baseamo-nos na coletânea *Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco*, organizada pelas coordenadoras institucionais Dulcyene Maria Ribeiro, Greice da Silva Castela e Lourdes Della Justina (2014), que apresenta textos elaborados por coordenadores institucionais do PIBID/PR com objetivo de relatar e tecer reflexões mais aprofundadas sobre os trabalhos desenvolvidos em projetos institucionais ligados ao PIBID, bem como apontar indicativos para alguns aspectos relacionados à iniciação à docência, mediante a apresentação de seus objetivos em diferentes instituições paranaenses, suas ações e seus desafios, para apresentar aqui as reflexões sobre o projeto que desenvolvem, no qual se insere o subprojeto de Espanhol, foco de nosso estudo.

Para Ribeiro, Castela e Langer (2014), o objetivo do projeto é constituir um momento para aprendizagem da profissão docente, sendo essa construída por relações com o professor supervisor e demais professores, alunos da escola, colegas, orientadores e coordenadores do subprojeto, ou seja, na perspectiva de desenvolvimento de formação para o “trabalho coletivo”. Para as autoras, o PIBID destaca-se pelo seu caráter inovador viabilizando “ações concretas no estabelecimento de diálogos entre as instituições formadoras e escolas de Educação Básica, encontros virtuais e presenciais entre licenciandos, professores formadores

e professores supervisores de escolas públicas da Educação Básica” (JUSTINA, RIBEIRO, CASTELA, 2014 p. 15).

Além do trabalho colaborativo, o projeto objetiva que a aprendizagem da docência dos acadêmicos se desenvolva a partir de outras formas de mediação, como a reflexão e a ressignificação, visto que a reflexão é parte do processo de formação profissional e a ressignificação, como consequência da reflexão, valida um novo olhar sobre o contexto em que se está inserido.

Para as autoras,

Esse processo dinâmico de formação profissional no qual os saberes docentes são explorados, problematizados e ressignificados pela reflexão, contribui para que os futuros licenciados desenvolvam seu próprio acervo de saberes, o que favorecerá sua autonomia e lhes será fundamental no futuro. (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 26)

A partir desses objetivos, as pesquisadoras relatam algumas contribuições que o projeto tem dado aos envolvidos em vários aspectos da formação inicial.

- A possibilidade de integrar as ações do PIBID, muitas vezes, desde o início do curso de licenciatura, possibilita aos acadêmicos vivenciar de fato a tão desejada integração entre teoria e prática, além de possibilitar exercitar o tripé ensino-pesquisa-extensão, pondo em prática a teoria, refletindo sobre sua prática e socializando suas experiências com outros acadêmicos e professores (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 30);
- Quando os pibidianos efetuam os seus estágios, é possível perceber a interferência da experiência realizada no PIBID, tanto na elaboração dos planos de aula, como na atuação nas aulas de docência. Neste sentido, é possível verificar a maior preparação por parte de quem já esteve na escola e lá realizou atividades. Não raramente, os pibidianos optam por realizar o estágio nas mesmas escolas envolvidas com o Programa, em função de conhecerem a realidade daquele ambiente de ensino.
- Em relatos avaliativos feitos nos encontros de trabalho indicou-se a importância do PIBID para uma compreensão maior do papel dos licenciandos na universidade e do professor na sociedade;
- O PIBID contribui sobremaneira para a formação do “compromisso docente”, com o ensino, com a sala de aula, com a escola e com a sociedade porque os bolsistas par-

ticipam de diversas atividades, além daquelas propostas pelos subprojetos, e, dessa forma, veem-se atores do seu processo de formação;

- A presença de pibidianos em diversas turmas dos cursos acaba por exercer uma “possibilidade de influência” nas disciplinas que abordam o ensino, pois estes alunos interagem com os demais e trazem informações da realidade da sala de aula vivenciada nas escolas para a realidade da universidade. Assim, pontos e contrapontos entre elementos de formação universitária com o que é vivenciado na escola trazem benefícios em relação à qualidade da formação empreendida no curso de licenciatura (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014 p. 31);
- O empenho dos acadêmicos no preparo e execução dos projetos é visível, o que culmina com boas aulas, que são atrativas e interessantes, nas quais os alunos aprendem sempre com muito entusiasmo e vontade, alcançando assim os objetivos propostos. Os alunos das turmas envolvidas esperam pelas aulas, gostam e participam (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 29);
- Percebe-se que após a aplicação dos projetos, os acadêmicos bolsistas continuam se interessando pelo assunto trabalhado, desenvolvendo cada vez mais o senso crítico e tornando-se sujeitos aptos para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente;
- Há indícios de que o programa tem contribuído para diminuir a evasão de licenciandos dos cursos de graduação, já que de alguma maneira os bolsistas do projeto sentem-se motivados e não desistem do curso (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p.15).

A partir dos aspectos que puderam identificar, as autoras afirmam o PIBID se configura como um espaço de reflexão sobre a prática docente, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos. Para elas,

O impacto em médio prazo é que, com base em novas leituras e experiências, tornamo-nos profissionais mais capacitados. É possível perceber um maior amadurecimento dos envolvidos em relação ao conhecimento e interferência na escola, e também na parte da fundamentação teórica. Tal amadurecimento é resultado das leituras, discussões e presença dos graduandos nas escolas. (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 29).

O que se verifica é que o PIBID representa um ganho para a qualidade da formação inicial, pois aproxima a teoria à prática, a universidade às escolas, e possibilita que desde o

início da formação docente o acadêmico participe de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão.

As autoras concluem que os projetos desenvolvidos até o presente momento tiveram um impacto positivo, promoveram uma interação benéfica entre alunos das escolas e acadêmicos e tem contribuído para elevar a qualidade da formação inicial, o que certamente refletirá na educação básica, visto que “formar melhores alunos na universidade é, em decorrência, formar melhores professores para a Educação Básica” (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 31).

Por fim, diante dos resultados a que chegaram, as autoras anseiam por ações que tornem o PIBID permanente na Universidade, que se estenda a todos os acadêmicos dos cursos de licenciatura. Também observamos o mesmo anseio no trabalho de dissertação de Tinti (2013) que propõe que o PIBID atinja a totalidade dos acadêmicos de modo a contribuir para formação inicial desses futuros professores e para prepará-los para os desafios da docência na atualidade.

Após um panorama do PIBID na UNIOESTE, apresentamos o subprojeto de espanhol, foco de nosso estudo no que se refere à organização e a atividades desenvolvidas.

1.3.1.2 Subprojeto de espanhol do PIBID de Letras da UNIOESTE campus Cascavel

Em 2014, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), são 6 os subprojetos PIBID na área de Letras (Letras/Espanhol, Letras/Língua Portuguesa, Letras/Inglês, no *campus* de Cascavel; Letras/Língua Portuguesa e Letras/Inglês, no *campus* de Marechal Cândido Rondon e Letras/Inglês no *campus* de Foz do Iguaçu).

Este trabalho detém-se sobre o subprojeto de Letras/Espanhol, da UNIOESTE *campus* de Cascavel – PR, vigente desde maio de 2010, coordenado pela professora Dr^a Greice da Silva Castela. Inserido no projeto "Vivenciando a escola: incentivo à prática docente", de 2009, o subprojeto visa à formação de futuros docentes críticos, reflexivos sobre sua prática e conscientes de seu papel político enquanto professores de língua estrangeira.

Os alunos bolsistas e voluntários desenvolveram atividades ao longo de três anos e três meses de projeto, em dois colégios da rede pública de ensino do Estado do Paraná, do Município de Cascavel, e realizaram um total de 156 oficinas, com duração de 1 a 3 horas cada, com alunos que frequentam as aulas de Língua Espanhola ofertadas pela Secretaria de

Educação Básica do Paraná por meio do projeto Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, em cada colégio participa, como supervisora, uma professora de Língua Espanhola que atua no CELEM.

São atividades desenvolvidas pelo grupo: leituras teóricas, preparação e aplicação de oficinas para alunos das escolas, elaboração de materiais didáticos, elaboração de relatos de experiência, apresentação de trabalhos em eventos e preparação e aplicação de curso para professores de espanhol da rede pública de ensino. Os licenciandos desenvolvem atividades semanais nas escolas. O grupo também possui um *blog*¹⁰ onde são compartilhadas as ações desenvolvidas.

As ações desenvolvidas pelo subprojeto de Espanhol do PIBID/UNIOESTE estão arroladas abaixo:

1. Leituras teórico-pedagógicas pela equipe executora do projeto;
2. Análise do projeto político-pedagógico de cada escola;
3. Planejamento das atividades a serem realizadas;
4. Participação no cotidiano das escolas envolvidas;
5. Observação de aulas e atuação como auxiliares dos professores da língua estrangeira para identificar a prática docente em relação ao que vem dado certo e ao que necessita ser melhorado, bem como para identificar deficiências, problemas de aprendizagem e necessidades dos alunos em relação a essas aulas;
6. Realização de leituras teóricas, resumo e discussão em grupo;
7. Elaboração de propostas pedagógicas e planos de aula a partir do referencial teórico lido;
8. Elaboração de materiais pedagógicos complementares para fixação dos conteúdos. Tais materiais são de caráter lúdico, interdisciplinar e, sempre que possível, aproveita-se dos recursos tecnológicos disponíveis como elemento motivador. Esses materiais podem ser aplicados em grupo de estudos para os alunos tanto pelos bolsistas do projeto como pelos professores da escola;
9. Discussão com os docentes da escola durante sua hora-atividade e planejamento de atividades, a fim de estimular a troca de experiências, a realização de atividades conjuntas e interdisciplinares;
10. Realização de oficinas de leitura e de produção textual em vários gêneros textuais na língua estrangeira;

¹⁰ Disponível em: <http://espanholpibidunioeste.blogspot.com.br/p/sobre.html>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

11. Realização de oficinas de produção e compreensão oral por meio de curtas-metragens e filmes em língua espanhola. Foram realizadas mostras seguidas de debates para explorar também aspectos culturais e valores presentes nas exposições;

12. Realização de oficinas com materiais lúdicos para trabalhar gramática e vocabulário;

13. Realização de oficinas voltadas para o trabalho de aspectos culturais em países de fala hispana;

14. Realização de oficinas com utilização de TIC: avatares, glogsters, histórias em quadrinho online, revistas eletrônicas, classificados online, folders digitais, catálogos de roupas e utensílios, panfletos turísticos e fotonovelas;

15. Reuniões conjuntas com todo o grupo de bolsistas (professores e alunos) a fim de trocar experiências bem sucedidas, detectar deficiências e apontar, conjuntamente, soluções para as mesmas;

16. Criação de um grupo de estudos para os docentes de língua estrangeira das escolas envolvidas e para os bolsistas graduandos participantes do projeto. O grupo de estudo tem por objetivo propiciar momentos de leituras teóricas e discussão sobre o projeto político-pedagógico de cada escola, metodologias de ensino, documentos norteadores para o ensino, inclusão, problemas de atividade, interdisciplinaridade, modelos e estratégias de leitura, o uso do lúdico no ensino, motivação e novas tecnologias no ensino;

17. Criação de um blog¹¹ e de espaços para estimular a escrita na língua meta e a postagem das produções dos alunos;

18. Confecção de relatórios semestrais;

19. Escrita de artigos e relatos de experiência para publicação sobre a implementação e resultados do projeto;

20. Apresentação de trabalhos e publicação de textos em eventos técnico-científicos;

21. Realização de cursos de extensão para professores da rede pública de ensino com base no que foi lido, produzido e testado no âmbito do subprojeto;

22. Publicação de livros de propostas pedagógicas e de relatos de experiência, como, por exemplo, no ano de 2013, em que foram publicados cinco livros: Juegos y actividades lúdicas en español – Volumes I e II; Experiências de iniciação à docência do PIBID espanhol: leitura, escrita e lúdico e Actividades de lectura y escritura en español a partir de los géneros textuales - Volumes I e II.

¹¹ O endereço do blog é: <http://espanholpidunioeste.blogspot.com.br/>

23. Publicação de capítulos de livros sobre o subprojeto e com propostas pedagógicas de uso das TIC no ensino no ano de 2014, são eles: *Propostas pedagógicas com recursos tecnológicos online no ensino de línguas: HQ, avatar e fotonovela* e *Propostas pedagógicas com recursos tecnológicos online no ensino de línguas: glogster, revista, jornal e folder*, capítulos 7 e 8, respectivamente, do livro Percursos formativos no PIBID: propostas didáticas.

A partir das ações previstas nesse projeto, segundo Castela, pretendem-se como resultados contribuir para:

1. Melhorar a formação dos graduandos bolsistas do projeto;
2. Melhorar a qualidade da educação básica das escolas envolvidas;
3. Incentivar os graduandos bolsistas a reconhecerem a relevância social da carreira docente;
4. Possibilitar a articulação da teoria à prática na sala de aula;
5. Promover a integração entre as escolas envolvidas (alunos, professores, experiências) de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica, contribuir para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas envolvidas e possibilitar a troca de experiências e ações bem sucedidas implementadas na instituição com elevado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
6. Promover a integração entre a universidade e as escolas envolvidas;
7. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
8. Contribuir com a formação inicial e continuada dos professores;
9. Contribuir com o letramento dos alunos na língua estrangeira, e consequentemente, na língua materna no que se refere ao conhecimento sobre gêneros discursivos e estratégias de leitura que podem ser transferidas por leitores competentes para a leitura em qualquer língua;
10. Desenvolver o senso crítico dos alunos e sua capacidade argumentativa;
11. Proporcionar aos graduandos bolsistas a participação em práticas docentes de caráter inovador, que abranjam a interdisciplinaridade e os recursos que a tecnologia pode oferecer à educação a fim de superar problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas envolvidas no projeto;
12. Possibilitar que os docentes supervisores atuem como coformadores dos graduandos bolsistas e produzir material pedagógico de apoio para o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. (CASTELA, 2013¹², p. 21-22).

A partir do que expomos até aqui, acreditamos ter recuperado o contexto em que se deu nossa pesquisa. Nossos sujeitos de pesquisa; portanto, são os acadêmicos bolsistas inseridos no PIBID da Unioeste, por meio do Projeto "Vivenciando a escola: incentivo à prática docente", no subprojeto de Letras/Espanhol, os quais caracterizamos na próxima seção.

¹² livro PIBID: Incentivo à Formação de Professores. Vide referências.

1.3.1.3 Sujeitos da pesquisa

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa *As contribuições do PIBID em Letras na formação docente*, coordenado pela professora Greice da Silva Castela, na UNIOESTE. Os sujeitos de investigação são acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol na UNIOESTE, *campus* Cascavel, participantes do PIBID. São 12 acadêmicos bolsistas e 2 voluntários do subprojeto de Espanhol, desenvolvido de maio de 2010 a fevereiro de 2014. No entanto, responderam ao nosso questionário 11 acadêmicos.

Nosso estudo qualitativo sobre as contribuições que o PIBID de Espanhol tem dado à formação inicial de seus acadêmicos bolsistas utilizou dados coletados em questionário.

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³, os colaboradores dessa pesquisa conheceram os objetivos e a metodologia desta.

Inicialmente, o intuito foi o de traçar um breve perfil dos participantes (bolsistas ou voluntários) do subprojeto de Espanhol do PIBID, para isso, os acadêmicos responderam a questões referentes à idade, ao sexo, ao ano que estão cursando na licenciatura e o tempo em que fazem parte do PIBID.

Para comparar os dados que obtivemos, baseamo-nos em estudos sobre a formação de professores, como, por exemplo, o realizado por Gatti (2010) que analisa o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), o qual abrange um total de 137.001 sujeitos.

Quanto à faixa etária, a maioria estava entre os 18 e 25 anos, totalizando 5 acadêmicos. Já quanto aos que estavam entre 26 e 39 anos e entre 40 e 55 anos, houve um equilíbrio, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Faixa Etária

Faixa Etária	18 a 25 anos	26 a 39 anos	40 a 55 anos
Total de respostas	5	3	3

Observamos que pouco menos da metade dos acadêmicos que responderam ao questionário estão na faixa etária considerada ideal para cursar o ensino superior (entre os 18

¹³ Apêndice 1 – TCLE

e 25 anos). O que se aproxima muito do obtido na pesquisa de Gatti (2010), em que 45% dos estudantes de Letras e da área de Humanas encontravam-se na faixa ideal.

Quanto ao sexo, todos os participantes que responderam ao questionário são mulheres.

Quadro 2 – Sexo

Sexo	Masculino	Feminino
Total de respostas	0	11

Constituem-se sujeitos da pesquisa 11 acadêmicas¹⁴. Esse resultado evidencia a predominância do público feminino nos cursos de licenciatura, tal como os resultados dos estudos de Gatti, “quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente” (GATTI, 2010, p. 1362), essa é uma característica que vem desde a Escola Normal¹⁵, em que o ofício de professor representava a continuação das atividades maternas. O que se verifica até os dias de hoje é que essa continua sendo uma profissão escolhida com maior frequência por mulheres.

No que se refere ao ano em que estavam cursando na licenciatura de Letras/Espanhol, que tem duração de 4 anos, a maior parte da amostra estava nos dois anos finais da graduação (9 alunos) como é possível visualizar no quadro abaixo. Três alunas cursavam o 3º ano e seis alunas cursavam o 4º ano. Também havia uma aluna que cursava o 1º ano e uma aluna que cursava o 2º ano.

Quadro 3 – Ano que está cursando na graduação

Ano da graduação	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Total de respostas	1	0	3	7

Quantificamos em semestres o tempo em que estavam participando do PIBID, por considerarmos esse dado relevante para o entendimento das experiências que as acadêmicas tiveram no programa.

¹⁵ Segundo panorama histórico da formação de professores no Brasil realizado por Farinha (2004), ela teve início nas Escolas Normais, entre os anos de 1835 e 1971. Geralmente, as escolas normais ofereciam de dois a três anos de curso. Conforme Aranha (2006) para ingressar na escola normal nessa época, exigia-se apenas que o aluno fosse brasileiro, que tivesse 18 anos de idade, que soubesse ler e escrever e que tivesse bons costumes. Vale ressaltar que de início somente homens eram atendidos, somente 30 anos depois de fundada a primeira escola normal (Escola Normal de Niterói, fundada em 1835) é que passou a ser ofertada às mulheres essa formação e, com o passar do tempo, a clientela tornou-se predominantemente feminina.

Quadro 4 – Tempo (em semestres) de participação no PIBID

Tempo (em semestres)	1	2	3	4	5	6	7	8
Total de respostas	0	1	3	3	0	2	2	0

Os números foram bem distribuídos: 4 acadêmicas encontravam-se no programa por um período entre três anos e três anos e meio, 6 acadêmicas participavam do projeto por um período entre um ano e meio e dois anos, e uma acadêmica participava há um ano.

Resumo dos dados de cada acadêmica:

Acadêmicas (de 1 a 11)	Período da Graduação (anos)	Tempo PIBID (em semestres)	Idade (em anos)
1	4	7	51
2	1	2	18
3	4	4	32
4	3	3	40
5	4	6	20
6	4	6	51
7	4	3	23
8	3	3	22
9	3	7	27
10	4	4	24
11	4	4	35

1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nas seções a seguir, apresentamos separadamente as técnicas e procedimentos de geração de dados que utilizamos.

1.4.1 Questionário

A fim de buscarmos as informações que consideramos relevantes à pesquisa que propomos, aplicamos questionário¹⁶ constituído de perguntas fechadas e abertas, no qual se apresentavam a finalidade do estudo, as instruções de preenchimento e as questões mais relevantes relacionadas à pesquisa. O questionário foi dividido em 4 partes: perfil, usos da tecnologia, contexto acadêmico e contexto PIBID.

A primeira parte do questionário já foi tratada no item 1.3.1.2.1, que se refere ao breve perfil do acadêmico bolsista do PIBID de Espanhol, da UNIOESTE, *campus* Cascavel, nossos sujeitos de pesquisa, conforme verificado abaixo:

PERFIL

Idade:

Sexo: () F () M

Ano que está cursando na licenciatura:

Tempo em que faz parte do PIBID:

A segunda parte do questionário buscou verificar o uso que as acadêmicas fazem das TIC, tanto no contexto social quanto no contexto acadêmico. Acreditamos que isso é importante, pois consideramos pertinentes aos nossos objetivos de pesquisa obter dados que evidenciem os usos que as acadêmicas bolsistas já fazem das tecnologias em suas práticas cotidianas de informação, comunicação e entretenimento, visto que pretendemos comparar a intensidade desses usos sociais com a intensidade dos usos acadêmicos e profissionais que realizam das TIC.

Para verificar os usos sociais que fazem da tecnologia, elaboramos as seguintes questões:

CONTEXTO SOCIAL

1. Você tem acesso a computadores com internet?

() SIM () NÃO

2. Onde?

() em casa () no trabalho () em lan house () na universidade

() em bibliotecas () outros _____

3. Sua conexão à internet é:

() muito rápida () rápida () boa () lenta () muito lenta

¹⁶ Apêndice B - Questionário

4. Que usos você faz da tecnologia?

4.1. Pesquisas/ Estudos

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

4.2. Trabalho

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

4.3 Acessar Informação (Notícias)

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

4.4. Acessar redes sociais

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

4.5 Jogos/Lazer

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

5. Em relação aos computadores e internet, você considera que:

sabe muito pouco sobre o uso do computador e internet

domina bem o uso do computador e da internet

sabe muito sobre o uso do computador e da internet

não sabe nada sobre o computador e a internet

6. Em relação ao seu conhecimento sobre o uso do computador e da internet, selecione abaixo as opções que melhor lhe caracterizam:

6.1. Uso de softwares livres (p. ex. plataforma Linux)

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.2. Baixar programas da internet

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.3. Baixar e gravar músicas da internet

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.4. Gravar vídeos

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.5. Criar blogs:

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.7. Utilizar redes sociais

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.8. Utilizar programas do tipo Skype

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.9. Acessar e-mail ou lista de e-mails

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

7. Onde você aprendeu a usar o computador e a internet? Em cada afirmação, selecione o responsável pela sua aprendizagem.

Em casa

Aprendi sozinho

Na escola

Na universidade, com professores

Na universidade, com colegas

Na universidade, com uma disciplina sobre tecnologia

Em cursos de informática

outro _____

8. Você costuma utilizar/participar de alguma rede social?

Sim, muito Sim, pouco Não Já ouvi falar, mas nunca utilizei/acessei

9. Em caso positivo, assinale a que você mais utiliza:

Facebook Twitter Blog Instagram Outro

No que se refere ao contexto acadêmico, as questões buscaram verificar o acesso a computadores e à internet na universidade, como se dava o uso das TIC nos estudos, a utilização de tecnologias para comunicação com a turma, com que frequência professores utilizam computador e internet para trabalhar conteúdos de disciplinas e também identificar a presença de disciplinas na graduação que tratassem das tecnologias para o ensino de línguas.

Para tanto, elaboramos as questões abaixo:

CONTEXTO ACADÊMICO

1. Na universidade, você tem acesso a que tipo de computadores?
 Notebook/laptop microcomputador convencional ambos nenhum
- 1.1. E como é a conexão com a internet ?
 acesso sem fio Ethernet (rede a cabo)
2. Durante o seu Curso de Graduação você teve alguma disciplina na graduação que contemplou o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino?
 SIM NÃO
- 2.1. Se sua resposta foi SIM, como você avalia essa disciplina para sua formação acadêmica?
 imprescindível muito importante pouco importante sem importância
3. Com que regularidade os professores do Curso utilizam o computador e a internet para trabalhar os conteúdos das suas disciplinas?
 Sempre Quase sempre Eventualmente Nunca Não lembro
4. Como você avalia as aulas com computador e internet em relação às aulas que não os utilizam?
5. Em relação ao uso do computador e da internet nas disciplinas do Curso, assinale a frequência de uso:
 - Participação em chats
 nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas
 - Pesquisas em sites indicados pelos professores
 nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas
 - Participação em fóruns de discussão
 nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas
 - Acesso a softwares com conteúdo específico da disciplina
 nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas
 - Criação e interação em blogs
 nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas
 - Criação de apresentações em slides
 nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas
 - quase todas as disciplinas todas as disciplinas
 - Criação de apresentações em slides incluindo áudio e outras mídias

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

quase todas as disciplinas todas as disciplinas

Uso de ferramentas do tipo “wiki”

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Trabalho com objetos de aprendizagem

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo “Moodle”

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Acesso a bibliotecas virtuais e bases de dados *online*

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

quase todas as disciplinas todas as disciplinas

Uso de planilhas eletrônicas

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

quase todas as disciplinas todas as disciplinas

6. Você considera que o fato das disciplinas do Curso utilizarem computadores e internet ajuda você a ter um bom desempenho acadêmico?

sim não pouco não consigo estabelecer esta relação

7. Sua turma criou algum mecanismo de comunicação durante o Curso?

Sim Não Não sei

Se você selecionou SIM, diga quais:

Grupo de e-mails Blog Perfil no Twitter Perfil no Facebook

Página na internet Ambiente virtual de aprendizagem

Comunidade em outros sites de relacionamento Outros

não sei

8. Você participa dessas redes sociais com sua turma?

SIM NÃO. Se você selecionou SIM, diga quais:

Grupo de e-mails Blog Perfil no Twitter Perfil no Facebook

Página na internet Ambiente virtual de aprendizagem

Comunidade em outros sites de relacionamento Outros

Por quê?

São de uso social, sem vínculo acadêmico

Promover eventos sociais da turma ou do curso

Divulgar informações relativas ao curso/universidade

Facilitar a comunicação entre os estudantes

Facilitar a troca de conteúdos das disciplinas entre os alunos

Promover debates sobre os conteúdos das disciplinas do curso

Realizar atividades acadêmicas em grupo

Outras _____

Não sei

9. Normalmente você utiliza o computador/internet em seus estudos para:

(Marque todas as opções que utiliza)

Digitar trabalhos

Criar apresentações

Realizar pesquisas na internet

Pesquisar trabalhos acadêmicos em bases de dados

Realizar trabalhos em grupo com colegas

Interagir com professores

Interagir com colegas

- Usar softwares para determinada disciplina
 Outros _____

Tendo em vista a realidade de subutilização das potencialidades da tecnologia na formação inicial, a ausência de disciplinas nos cursos de licenciatura voltadas à discussão, à reflexão e à elaboração de propostas para o uso das TIC e também observando que um dos objetivos do PIBID é proporcionar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, o subprojeto de Espanhol desenvolvido nas escolas por meio do PIBID utilizou recursos tecnológicos em práticas de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), com o objetivo de proporcionar vivências com as TIC e promover a oportunidade de os bolsistas construírem propostas didáticas que utilizam os recursos que a tecnologia disponibiliza, a fim de aplicá-las e, posteriormente, relatá-las, de modo que se obtenham dados sobre os resultados dessas aulas.

A última parte do questionário, que se constitui de questões abertas, buscou identificar, no contexto PIBID, tendo em vista o objetivo dessa pesquisa, as dificuldades que as acadêmicas tiveram para preparar e aplicar aulas utilizando os recursos tecnológicos nas escolas estaduais (referentes à utilização de estrutura, de equipamentos e de programas/ferramentas da internet).

As questões buscaram levantar qual a avaliação das acadêmicas em relação à participação no projeto como contribuindo ou não para sua formação e para a incorporação das TIC em suas aulas depois de formados, como eles avaliam a experiência de aplicação das TIC que tiveram participando do subprojeto e como avaliam a atitude dos alunos nas aulas com esses recursos. Consideramos, assim como Castela (2009), que esses dados são relevantes, pois socializam experiências com as TIC em aulas presenciais e abrem caminhos para a reflexão sobre a relevância do uso do suporte técnico em determinados momentos.

CONTEXTO PIBID

Quais foram as dificuldades encontradas ao se preparar e aplicar as aulas que utilizaram recursos tecnológicos?

1. Em relação à estrutura das escolas, avalie :

1.1. laboratórios de informática

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

1.2. Especificações técnicas mínimas dos computadores para a utilização das ferramentas e recursos da Internet nas escolas onde o PIBID atua

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

1.3. Conexão com a internet

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

2. Houve algum site que você ia usar nas oficinas e que teve acesso bloqueado na escola? Sim Não

- 2.1. Se você respondeu SIM, cite o site: _____
3. Que dificuldades você encontrou em relação à preparação das aulas/atividades que utilizaram as TIC?
4. Que dificuldades você encontrou em relação ao desenvolvimento das oficinas que utilizaram as TIC?
5. Como você avalia a experiência da aplicação dos recursos das TIC na prática pedagógica por meio do PIBID? Você teve oportunidade em outro momento da sua graduação de desenvolver atividades semelhantes?
6. Participar de um projeto de iniciação à docência (PIBID) em sua formação inicial, que proporcionou vivências de práticas de ensino que utilizaram os recursos tecnológicos. Você crê que isso contribuirá ou não na incorporação desses recursos para suas aulas depois de formado?
7. Que contribuições você acha que o Programa trouxe aos alunos das escolas onde você desenvolveu as atividades?
8. Em relação aos alunos, como você avalia a aceitação e participação nas atividades utilizando as TIC?
9. Quando você utilizou computador e internet nas oficinas, as atividades foram:
- individuais coletivas parte individual e parte coletiva
10. Pela sua experiência sobre o uso do computador e da internet nas oficinas do PIBID, você acha que utilizará este recurso na escola quando for professor? sim não talvez não consigo vislumbrar possibilidade de uso
- já atuo como professor e não utilizo
- já atuo como professor e utilizo nas minhas aulas
-

Acreditamos que dessa forma foi possível gerar os dados necessários para parte dos objetivos da pesquisa que traçamos.

1.4.2 gravação de encontro do PIBID

Com o objetivo de verificar as contribuições do PIBID à formação inicial de seus bolsistas, geramos dados referentes à avaliação das acadêmicas sobre sua participação no PIBID a partir de encontro para acompanhamento das ações desenvolvidas que reuniu todos participantes do subprojeto (professor coordenador, professoras supervisoras e acadêmicas bolsistas) com duas coordenadoras institucionais do PIBID da UNIOESTE.

O encontro aconteceu no dia 08 de agosto de 2013, na UNIOESTE. As coordenadoras institucionais buscaram verificar as potencialidades e as dificuldades do Programa. No encontro, as falas dos participantes foram gravadas em vídeo¹⁷ com duração de 45 minutos e

¹⁷ Os participantes do encontro foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se o sigilo dos informantes. Em função disso, optamos por não colocar anexa a gravação em vídeo desse encontro.

59 segundos, e alguns trechos da transcrição delas fazem parte dos dados analisados nesta dissertação.

Consideramos de extrema relevância dados coletados durante o encontro com a coordenação do PIBID, pois complementaram os dados que coletamos dos relatórios semestrais. Mais do que isso, o momento de interação entre todos os envolvidos no subprojeto de Espanhol, que o encontro promoveu, fez emergir aspectos que não seriam detectados pelos outros dois instrumentos de coleta de dados que selecionamos (relatório e questionário), pois se manteve em uma abordagem menos rígida, em que as informações apareciam mais livremente.

O momento das falas das acadêmicas possibilitou levantarmos as percepções que tiveram sobre a participação no subprojeto de Espanhol e permitiu que atingíssemos um de nossos objetivos que foi o de avaliar que contribuições o subprojeto tem dado à formação inicial de seus bolsistas, segundo a visão dos mesmos.

1.4.3 Relatórios semestrais

Consideramos, assim como Pádua (2004), que os relatórios/relatos de experiência podem oferecer muitos dados significativos à pesquisa para a compreensão da realidade, pois descrevem minuciosamente as atividades desenvolvidas e das reflexões que realizaram os acadêmicos a partir das experiências de que participaram.

Corroborando com o exposto por Porzecansk (1974, p. 57-73 *apud* PÁDUA, 2004), assumimos aqui uma postura *contemporânea* ou *moderna* em relação aos relatórios de estágios/relatos de experiências como instrumentos de estudo. Nesse sentido, Pádua entende que os relatos executam funções específicas, com o objetivo de “transferir um segmento da realidade para um contexto de interpretação científica, com seus dados sendo considerados como pontos de partida para o próprio conhecimento de dada realidade, a partir de seu processo” (PÁDUA, 2004, p. 78).

Cabe ressaltar que utilizamos os relatórios referentes ao semestre (junho a novembro de 2013) em que foram realizadas atividades com as TIC em aulas presenciais desenvolvidas pelas acadêmicas bolsistas e que os itens dos relatórios que foram selecionados para inclusão

no corpus desta pesquisa para posterior análise interpretativa são: contribuições do PIBID para sua formação (item 6 do relatório) e dificuldades encontradas e como superá-las (item 7 do relatório) levando em consideração os objetivos de nossa pesquisa.

Nosso trabalho considera os aspectos focalizados na análise dos relatórios semestrais como dados a mais na análise, que contribuem para a validação ou não dos dados gerados pelos outros instrumentos que utilizamos.

Por constituírem fonte estável e rica (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), os documentos complementam as informações obtidas por outras técnicas de coleta. Para Lüdke e André (2013), o emprego da análise documental é apropriado quando se objetiva confirmar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta como a entrevista, o questionário ou a observação.

1.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta pesquisa buscamos apresentar, a partir da compreensão das acadêmicas do curso de Letras, as potencialidades e as dificuldades do subprojeto do PIBID de Espanhol, *campus* Cascavel.

Nesse sentido, o emprego das diferentes técnicas de pesquisa visaram à triangulação que, segundo Gil (2010), consiste no confronto da informação obtida por uma fonte com outras, a fim de observar as convergências e divergências das informações obtidas. Dessa forma, acreditamos ter gerado dados necessários à análise interpretativa que respondam aos problemas que norteiam nosso estudo: Qual a contribuição que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Espanhol realizado no curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, tem dado à formação inicial de seus bolsistas? Em relação ao uso das TIC no processo de ensino- aprendizagem, qual o papel do PIBID?

Selecionamos e organizamos os obtidos por meio dos instrumentos aplicados para, posteriormente, detectar temas e temáticas mais frequentes. Tal procedimento, segundo Lüdke e André (2013), resulta na construção das categorias de análise.

Ao realizar esse processo, notamos que os dados gerados pela gravação das falas das acadêmicas e pelo questionário se repetem nos relatórios que observamos, por isso, optamos por apresentá-los, no capítulo de análise, agrupados não por instrumentos, mas por categorias elencadas por nós em função da recorrência em que aparecem e dos objetivos da pesquisa.

No capítulo de análise, identificamos logo após apresentação do dado o respectivo instrumento de coleta de dados do qual ele foi retirado. Nesse caso, o instrumento será assim identificado: Relatório, Encontro PIBID ou Questionário.

Os dados referentes às contribuições que o PIBID de Espanhol à formação inicial de seus acadêmicos bolsistas foram retirados das falas gravadas em encontro com a coordenação institucional do PIBID Unioeste e do item 6 (contribuições do PIBID para sua formação) e 7 (Dificuldades encontradas e como superá-las) dos relatórios semestrais encaminhados à Capes.

Os aspectos que identificamos com certa regularidade nesses dados foram:

- a) PIBID como oportunidade de ampliar o tempo de inserção na dinâmica/realidade do espaço escolar;
- b) PIBID como contribuição para a experiência profissional;
- c) PIBID como complementação das horas reduzidas de Estágio Curricular;
- d) PIBID como favorável ao trabalho colaborativo;
- e) PIBID como incentivo à produção de material didático diversificado próprio e utilização de propostas metodológicas inovadoras;
- f) Flexibilidade do PIBID em relação a outros programas de bolsas
- g) Estímulo ao aprendizado da língua espanhola.

Para analisarmos o papel do PIBID de Espanhol em relação ao preparo para o uso das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, apresentamos dados gerados pelo questionário na parte referente ao contexto acadêmico, composto por perguntas abertas (questões 2 a 8) e também dados que selecionamos a partir dos itens 6 e 7 dos relatórios das acadêmicas bolsistas.

Após agruparmos os dados que identificamos com certa frequência, organizamos as seguintes categorias de análise:

- h) O uso das TIC pelos bolsistas em contexto social, acadêmico e no âmbito do PIBID;
- i) Avaliação das acadêmicas sobre a experiência do PIBID de uso das TIC no ensino e as dificuldades encontradas para utilização das TIC nas oficinas do PIBID nas escolas parceiras;

- j) Oportunidade de desenvolver atividades envolvendo TIC na graduação;
- k) Contribuições do PIBID para o uso das TIC no ensino depois de formados; e
- l) Contribuições do PIBID aos alunos das escolas parceiras.

Os elementos aqui mencionados no capítulo de metodologia serão retomados ao longo do trabalho e, em especial, no capítulo de análise.

Tendo em vista que a pesquisa se sustenta na formação inicial de professores e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no próximo capítulo, tecemos considerações sobre esse tema baseado nos documentos oficiais e em estudos da área de formação de professores.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Nos últimos quinze anos, tem crescido o número de estudos e pesquisas sobre a formação docente. Em mapeamento realizado por André (2010), que comparou as teses e dissertações defendidas entre os anos de 1990 e 2000 no Brasil (ANDRÉ, 2010), o que se verificou é que nos anos 1990 as pesquisas focalizavam os cursos de formação inicial; por sua vez, nos anos 2000, priorizou-se a temática da identidade e da profissionalização docente.

Segundo Flores (2010), a formação de professores vem se constituindo como um campo de estudos autônomo no cenário brasileiro, no qual ainda vem se definindo o seu objeto. Os estudos mais recentes dos pós-graduandos têm se voltado a conhecer melhor o fazer docente e a dar voz ao professor

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (FLORES, 2010, p. 176).

Ainda que haja outros fatores que interferem na qualidade do ensino, destaca-se o papel do professor como fundamental para elevar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Com o objetivo de apresentar panoramas da profissão docente no cenário nacional, tendo como foco a formação inicial, apresentamos neste capítulo considerações sobre tal formação, observando o que estudos contemporâneos têm a dizer sobre a questão da teoria e da prática na formação inicial; resultados de estudos sobre a grade e as ementas dos cursos de licenciaturas no Brasil; as políticas docentes no contexto brasileiro; os documentos oficiais que fundamentam a formação docente e as iniciativas dos últimos anos para elevar a qualidade da educação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Observamos também resultados de pesquisa sobre contribuições do PIBID à formação de seus acadêmicos bolsistas e finalizamos com considerações a respeito da formação inicial em Letras Espanhol.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

De acordo com Azevedo et al (2012), até os anos 1960, permanece a formação de professores que se dava desde os anos 1930, constituindo-se do modelo “3+1”, no qual era acrescentado um ano com disciplinas da área de educação à formação de bacharéis. Dessa forma, ficava instaurada a separação entre os saberes científicos e os pedagógicos, advindo desse modelo a crença de que o bom professor é aquele que tem o domínio da área do conhecimento específico.

A década de 70 é marcada por discussões sobre a necessidade de formar um professor tecnicamente competente. A formação visava a um professor que fosse um bom planejador e executor de tarefas. “Até os últimos anos da década de 1970, a formação de professores estava centrada nas dimensões funcionais e operacionais¹⁸. As discussões sobre o exercício da docência como uma atividade educativa transformadora ganham corpo a partir dos anos 1980” (AZEVEDO et al, 2012, p. 1008).

A década de 1980 foi de muita discussão sobre a formação de professores que focalizavam a dimensão política e transformadora do ato pedagógico; ainda nesse cenário é que se apresenta a substituição da figura do professor pela figura do educador. Nos finais dessa década, e com maior ênfase nos anos 1990, teve lugar na formação de professores atividades que integrassem a teoria e a prática, o que impulsionou a uma revisão dos currículos que formavam os professores, buscando rever a estrutura fragmentada dos cursos de licenciatura que não articulavam disciplinas de referência com disciplinas pedagógicas.

Ganharam destaque também na década de 1990 as discussões referentes à articulação entre ensino e pesquisa, “sendo a atividade pedagógica espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos” (AZEVEDO et al, 2012, p. 1012).

Os anos 2000 reafirmaram a necessidade de uma prática pautada na pesquisa e buscaram caminhos para a efetiva articulação da teoria à prática, encarando a prática como o espaço privilegiado de construção de conhecimento nos processos formativos de professores. Essas discussões têm levado a se pensar sobre a relevância da pesquisa-reflexão na formação inicial de professores “como princípio formativo e científico capaz de promover a coerência

¹⁸ Segundo Azevedo et al (2012), década de 70 é marcada por discussões sobre a necessidade de formar um professor tecnicamente competente. A formação visava a um professor que fosse um bom planejador e executor de tarefas.

entre a formação oferecida e a prática desejada que os professores exerçam em seu trabalho docente” (AZEVEDO et al, 2012, p. 1019).

De modo sintético, o panorama dos modelos de formação de professores no Brasil nos últimos 40 anos é marcado por muitas transformações. Por exemplo, segundo Azevedo et al,

nos anos 1960, havia o entendimento da docência como transmissão de conhecimento; nos anos 1970, como um fazer técnico; nos anos 1980, como mudança social, a constituição de estudantes críticos e responsáveis pela mudança social; nos anos 1990, a atividade pedagógica como espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos; nos anos 2000, a educação científica para uma atividade pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento, na busca por uma racionalidade prática (AZEVEDO et al, 2012, p.1020)

Nota-se que houve mudanças significativas nas exigências da formação e no papel do professor. No entanto, embora as exigências tenham se transformado ao longo do tempo, os autores ressaltam que os cursos de licenciatura que oferecem formação para o professor atuar na educação básica permanecem, desde sua origem, sem alterações significativas em seu modelo, como evidenciam pesquisas como a de Gatti et al (2008, v. 1 e 2); Gatti & Nunes (2000) sobre os currículos e ementas de disciplinas dos cursos de licenciatura.

Tendo em vista os resultados negativos que as avaliações do desempenho escolar dos estudantes da educação básica apresentam¹⁹ e as demandas socioeconômicas que cada vez mais aliam a educação ao desenvolvimento do país, atualmente, as políticas educacionais têm se voltado mais à questão da formação que o futuro professor recebe nos cursos de licenciatura, pois se acredita que este fator é determinante, pois é por meio da elevação da qualidade da formação docente que se eleva a qualidade do ensino.

Visando elevar a qualidade da educação no Brasil é que se apresentam políticas de formação docente e estudos avaliativos dos currículos dos cursos de licenciatura brasileiros, que visam a apresentar panoramas da profissão docente no cenário nacional, identificar problemas e traçar soluções para ela.

Atualmente, a formação de professores no Brasil está fundamentada em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), as quais representaram um marco na formação docente, tendo continuidade nos anos subsequentes, em que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para

¹⁹ Dados a partir do Ideb. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=13123131>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

cada curso de licenciatura. Alguns aspectos desses documentos oficiais serão abordados mais adiante.

Em relação à formação que recebem os futuros docentes, o poder público é o maior responsável, sendo as universidades 63% das instituições que oferecem cursos para a docência, e 10% constituindo-se de centros universitários. Segundo Barreto (2011), supõe-se, a partir desses dados, que a maioria dos cursos de licenciatura ofertados no Brasil realiza-se em instituições com vida acadêmica mais intensa, apontando que atividades de pesquisa e extensão complementem as atividades de ensino.

Vale destacar também outros dados do ano de 2006 que indicam que 28% dessas instituições que tem se dedicado à formação de professores são estaduais e 15% são federais. No entanto, mesmo com a ampliação de vagas ofertadas por instituições públicas de ensino nas últimas décadas, os números de matrículas de instituições privadas são maiores. Os cursos de licenciatura das instituições públicas não apresentam tanta procura. De acordo com Barreto,

De qualquer modo, chama a atenção o fato de que o aumento das matrículas em geral, a despeito do crescimento da demanda pelos cursos, principalmente na primeira metade desta década, tem sido proporcionalmente bem menor do que o da oferta de vagas. (BARRETO, 2011, p. 42).

Alguns fatores apontados pela autora, que podem explicar essa situação, relacionam-se aos concorridos processos seletivos das instituições públicas e também as exigências da graduação, o que levaria alguns alunos a sentirem-se excluídos e despreparados para enfrentá-los. Outros fatores que podemos destacar referem-se a maior oferta de vagas no período noturno nas instituições privadas, tendo em vista que a maioria dos graduandos já trabalha, e também o apoio financeiro concedido pelo poder público, o que tem beneficiado estudantes de baixa renda a cursarem o ensino superior.

Em relação aos currículos que formam os professores do ensino fundamental nos cursos de licenciatura, excetuando os cursos de Pedagogia, a pesquisa de Barreto (2011) mostra que há predomínio de disciplinas das áreas de referência em detrimento daquelas disciplinas voltadas especificamente para o tratamento das questões educacionais; ademais disso, não se observa relação entre as disciplinas de referência e as disciplinas pedagógicas, “sendo quase ausente o esforço de recontextualização que conduz à abordagem das áreas de conhecimento na escola básica na perspectiva dos propósitos de formação de crianças e adolescentes e das formas de organização do ensino” (BARRETO, 2011, p. 6).

Em pesquisa documental realizada por Azevedo et al (2012), os autores analisaram a produção científica publicada em livros, trabalhos apresentados em anais de eventos e revistas da área educacional, bem como dissertações e teses. O escopo foi sinalizar algumas perspectivas desde as primeiras iniciativas institucionalizadas dos modelos de formação oferecidos aos professores no Brasil até os dias atuais. Para tanto, verificaram-se as exigências da formação, a formação oferecida, bem como o papel do professor resultante dessa formação nos modelos de formação docente no Brasil dos últimos 40 anos.

Os autores concluíram que a formação de professores tornou-se uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, com mudanças significativas nas exigências da formação e no papel do professor. Todavia, vale destacar que os cursos de licenciatura que oferecem formação para o professor atuar na educação básica permanecem, desde sua origem, sem alterações significativas em seu modelo. Os autores asseveram,:

a proposição de uma formação que atenda as necessidades do trabalho docente foram muito mais discutidas do que verdadeiramente incorporadas nos espaços de formação de professores. Isso nos leva a concordar com Nóvoa (2011): houve revolução nos discursos, não nas práticas. (AZEVEDO et al, 2012, p. 1018).

Barreto (2011), ao examinar projetos curriculares dos cursos de formação de professores, conclui que essa, mesmo com a importância crescente que tem assumido nas políticas públicas, continua a ocupar um lugar menor na estrutura do ensino superior brasileiro.

Ainda sobre essa questão do currículo de formação, Azevedo et al (2012) destacam que é urgente uma transformação radical nas estruturas institucionais de formação e nos currículos de formação docente, considerando essa uma política de Estado. Por isso, julgamos que é preciso ter em conta que o acesso das camadas populares ao ensino superior se dá pela opção do magistério e, portanto, que não se reforce “a tendência regressiva das políticas públicas, que consiste em oferecer aos mais pobres uma pobre educação, o que certamente rebate na escola básica” (AZEVEDO, 2012, p. 1012). A afirmação da autora é categórica ao expor que sem essa transformação nos currículos a tendência regressiva tende a repetir-se.

Na seção que segue, apresentamos reflexões baseadas em estudos que apontam condições necessárias à melhoria da qualidade da educação e à urgente necessidade de integração da teoria à prática na formação inicial de professores.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUNS DESAFIOS

Uma questão importante que aparece em nossa sociedade “em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ 2011, p. 13), é a qualidade da educação.

Ações políticas têm sido desenvolvidas pelos três níveis de governo nos últimos anos, como, por exemplo, aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações, que foram provocadas por movimentos internos, pela atuação de organizações civis, universidades e sindicatos, bem como associadas a iniciativas internacionais da UNESCO, na busca de propiciar educação para todos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Mesmo com todas essas iniciativas, ressalta-se que o Brasil encontra-se distante de uma qualidade educacional considerada razoável. Tal situação se dá tendo em vista fatores como “a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 27), sobretudo quando se trata das redes públicas de ensino, as quais realizam o atendimento da maioria das crianças e dos jovens brasileiros.

Nunes, ao analisar alguns consensos em relação à formação inicial e continuada de professores tanto no cenário internacional quanto no cenário nacional, conclui que “as políticas públicas na área educacional, têm glorificado a formação de professores como uma de suas prioridades emergentes” (NUNES, 2000, p. 23), pois os cursos de licenciatura têm sido apontados como ineficazes e ineficientes, pois, segundo Nunes,

A fragilidade do arcabouço teórico-metodológico das estruturas de formação pouco contribui para que o professor possa instituir um trabalho docente comprometido com o aprimoramento da qualidade nas escolas; produzir inovações pedagógicas; enfrentar o desafio de mudanças na sociedade contemporânea, e responder às exigências postas pela necessidade do mundo moderno. Condições consideradas essenciais, pelo poder oficial, para transformação e independência da vida econômica, política e cultural do país. (NUNES, 2000, p. 24).

Em relação à fragilidade dessa formação inicial de professores, a autora também destaca críticas recorrentes que se apresentam, nas quais associam-se à distância das necessidades formativas reais dos futuros professores, à fragmentação da teoria e da prática constatada no currículo de grande parte dos cursos, ao fato dos cursos de formação trabalharem sob uma perspectiva idealizada de aluno/escola/professor/ensino, em que não se considera a realidade concreta das escolas, produzindo, segundo Nunes,

[...] profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério. Logo, à medida que estes cursos não conseguem articular os conhecimentos teórico-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem, sobremaneira, na qualidade do trabalho do professor, fortifica-se o entendimento de que os professores não são portadores de saberes e habilidades consideradas básicas para o exercício do magistério, reproduzindo, portanto, no interior de nossas escolas, uma prática pedagógica dita ineficiente e precária devido a formação recebida, sendo também esta considerada ineficiente e precária, creditando àquela e a esta, a responsabilidade, entre outras, pelo baixíssimo aproveitamento da educação básica e pelo caráter excludente da escola. (NUNES, 2000, p. 24).

Em relação a essa questão, concordamos com Gatti (2012) quando afirma que responsabilizar apenas o trabalho docente pelos problemas enfrentados no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da educação básica é esquecer de fatores que também influenciam nessa situação, fatores esses que vão desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros.

Para Gatti, Barreto e André (2011), aspectos igualmente importantes para a melhoria desses problemas estão relacionados à valorização social da profissão docente, aos salários, às condições de trabalho, à infraestrutura das escolas, às formas de organização do trabalho escolar, à carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes.

Ainda que se invista em melhorias na estrutura física das escolas, Nunes (2000) atenta para outros investimentos qualitativos no sistema de ensino que devem acompanhar a construção, a reforma e a manutenção das escolas. Podemos assinalar que, para além de melhorias estruturais, é necessário que se reformule: os projetos pedagógicos, as instituições de novas bases de organização e funcionamento da escola; a política de estímulo ao desenvolvimento profissional do professor e de gestores educacionais; a existência de bibliotecas, laboratórios, aquisição de materiais didáticos; implementação de política salarial e plano de carreira, entre outros, que exigem fundamentalmente, disponibilidade

orçamentária/financeira. Para a autora, sem tais condições não é possível assegurar minimamente uma educação escolar de qualidade.

Barreto ressalta que a qualidade da educação está associada à integração de ações de formação inicial e contínua dos docentes, assim como a medidas e recursos que lhes garantam uma remuneração mais justa e “uma carreira profissional que os atraia pela constante renovação da motivação para o trabalho com o ensino” (BARRETO, 2011, p. 17).

Segundo Signorini, está expresso nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), do ano de 2001, que os cursos de formação de professores deverão obedecer a certos princípios, dentre os quais a autora destaca: “a atividade docente como foco formativo; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; a pesquisa como princípio formativo; o trabalho coletivo interdisciplinar” (SIGNORINI, 2006, p. 28).

Na próxima seção, apresentamos estudos que mostram como estão organizados os currículos dos cursos de licenciatura e a urgente necessidade da integração da teoria e prática na formação docente e de reconhecimento da escola como espaço para a formação.

2.2.1 Teoria e prática e formação da identidade docente

Interessa para este trabalho a forma como os documentos norteadores da formação docente no Brasil, no tocante às licenciaturas, têm orientado o alinhamento entre teoria e prática.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), nesses espaços em que há junção entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica de fato não são utilizados, o Estágio, por exemplo, seria o momento propício para realizar essa inter-relação. No entanto, as autoras ressaltam que o que se verifica é uma dissonância entre o proposto legalmente, o propalado em textos acadêmicos e o que de fato é realizado nas Instituições de Ensino Superior - IES.

Essa problemática na formação inicial de professores tem levado a discussões que resultam em algumas novas políticas de ação propostas nos níveis federais e estaduais com objetivo de buscar alternativas para essa escassa articulação entre o conhecimento pedagógico e a prática docente, o que não configura propriamente uma solução, como bem ressaltam

Gatti, Barreto e André (2011) em pesquisa realizada como o objetivo de levantar e analisar compreensiva e integradamente políticas voltadas aos docentes no Brasil.

Essas autoras lembram que as ações interventivas, embora de grande abrangência, não se tratam de reestruturações mais profundas em relação ao currículo, aos conteúdos formativos, pois, segundo elas,

não tem havido iniciativas políticas fortes quanto a alterações básicas, na legislação educacional, no que se refere à formação de professores para a educação básica, no sentido de tornar essa formação mais articulada, tanto na perspectiva de uma unidade institucional nas universidades, como na integração curricular. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 22).

Contudo, as autoras concluem que essas ações de intervenção evidenciam que há problemas e adequações a serem realizadas na formação inicial de docentes, e que esta necessita de uma atenção maior.

Em pesquisa realizada sobre o currículo das licenciaturas, por meio do projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” (GATTI et al, 2008, V. 1 e 2; GATTI; NUNES, 2009), a análise dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e de suas ementas revelou que é escassa a parte curricular que propicia a prática em sala de aula. Isso nos leva a inferir que a relação teoria-prática, tal como proposta nos documentos legais e nas discussões referentes à formação docente, mostra-se reduzida desde o momento da formação inicial, dificultando, portanto, o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas.

Destacamos aspectos relativos aos cursos de licenciatura em Letras, nos quais as amostras apresentam que 51,4% da carga horária concentra disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência.

No que se refere às práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos, a pesquisa concluiu que ela é problemática, “pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas” (GATTI, 2012, p. 1373).

São relevantes também os dados obtidos sobre as ementas das disciplinas analisadas, que em sua maioria não apresentam articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência).

A pesquisa demonstrou que não há “um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica” (GATTI, 2012, p. 1374).

Nos estudos de Gatti et al (2008, v. 1 e 2) e Gatti & Nunes (2009), observou-se que os currículos das instituições formadoras não refletem o que vem sendo proposto pelos documentos oficiais que normatizam a formação docente. No tocante à articulação teoria e prática, não se têm detido na questão das conexões entre os componentes.

A partir desses estudos, as autoras concluem que os currículos implementados pelas instituições formadoras de docentes para a educação básica, precisam ser totalmente repensados.

Na mesma direção, Antunes et al (2008), baseados em produções teóricas realizadas a partir do ano 2000, apontam também que os currículos dos cursos de formação de professores precisam ser repensados, principalmente no que concerne à disciplina de Prática de Ensino, a qual deve ser percebida como o local da prática-teoria-prática. “São essas sucessões de processos reflexivos que devem permear a relação docente em sala de aula” (ANTUNES et al, 2008, p. 32).

Essa ideia parece-nos que se alinha ao que García (2013) postula sobre a reflexão epistemológica da prática. O autor defende que a prática de ensino não deve ser mais uma disciplina ou apêndice do currículo da formação do professor, mas sim a prática deve ser o núcleo estrutural do currículo. Segundo o autor, para que a prática constitua-se como fonte de conhecimento (epistemologia), é preciso que se acrescente análise e reflexão na e sobre a própria ação.

Sobre o processo de construção da teoria a partir de posições centradas na prática, García (2013) conclui que o que os estudos salientam é que “os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram” (GARCÍA, 2013, p. 28).

Essa proposta também está entre as tendências atuais da formação de professores. Azevedo (2012), ao sinalizar algumas perspectivas dos anos 2000, aponta que elas conjugam na direção da prática pautada na pesquisa como princípio formativo.

Outra autora que também indica a necessidade de formação de professores pesquisadores é Flores (2010). De acordo com a pesquisadora, a reflexão e a investigação devem ser elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores.

Para Oliveira (2010), o docente com perfil pesquisador “tem para si elementos que necessita para a sua atuação diária, para a reflexão sobre a sua prática e para a produção de novos conhecimentos dentro de sua área de atuação” (OLIVEIRA, 2010, p. 570).

Em suma, o que esses autores ressaltam é que a formação de professores deve ter a prática como eixo central de seu currículo, mas que só a prática não basta; ela deve pautar-se na pesquisa (na reflexão e na investigação) para que efetivamente traga contribuições à teoria e, dessa forma, o diálogo entre prática e teoria (a teoria que orienta a prática, a prática que orienta a teoria) se estabeleça e assim construa-se conhecimento.

Mello (2000) defende que a prática deve estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, e sugere que ela se dê por meio da presença orientada em escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio ou de forma mediada como: utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais.

Ainda em relação à prática, a autora faz uma comparação entre o Estágio e a residência médica:

O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à “residência” para a profissão médica: a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação. (MELLO, 2000, p. 104).

Tendo em vista que as competências são formadas pela experiência, concordamos com Mello (2000) que esse processo deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas. Consideramos que esse processo tem importância ímpar no desenvolvimento da competência do professor para ensinar.

A competência implica sempre a articulação de diferentes conhecimentos. No caso do professor, isso significa organizar informações de conteúdo especializado, de didática e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem em um plano de ação docente coerente com o projeto pedagógico da escola; participar da elaboração deste último sabendo trabalhar em equipe; e estabelecer relações de cooperação dentro da escola e com a família dos alunos. (MELLO, 2000, p. 105-106).

Silva Júnior (2010 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011) assinala que as formações clássicas têm se mostrado ineficazes visto que a concepção tradicional de formação inicial de profissionais, que resulta em teoria dissociada de experiências e conhecimentos

adquiridos pela experiência de trabalho, são formações docentes que não respondem às necessidades que impõe a contemporaneidade. Nesse sentido, o que se propõe é que haja uma alternância contínua entre momentos de teoria e prática

A formação inicial de um(a) profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7 *apud* GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 91).

Para esse autor, os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação e, por isso, ressalta que eles devem ser reconhecidos o seu valor formativo.

Em relação a esse processo de tornar-se professor, Flores (2010) destaca a recorrência de investigações que apontam descontinuidades e fragmentação na formação recebida na universidade, apresentando, em muitos casos, escola e universidade como pertencentes a mundos diferentes e até mesmo contraditórios. A autora considera necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem e destaca a importância dos formadores de professores criar e manter parcerias entre escolas e universidades a fim de construir “comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional” (FLORES, 2010, p. 186).

Esse reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial também está presente nas reflexões de Gatti (2012) sobre formação de professores profissionais para atuar educação básica, a autora destaca que a formação tem que partir de seu campo de prática e “agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes” (GATTI, 2012, p. 1375).

Kullo (2000) defende a escola como agência corresponsável no processo de formação, e entende essa como uma das alternativas para a formação docente. Dessa forma, a literatura no âmbito da formação de professores aponta a urgência de se abandonar os currículos de formação fragmentados e desarticulados e que também promovam condições de investigação e de reflexão sobre o complexo processo de tornar-se professor.

Flores (2010) acrescenta que nesse processo de torna-se professor implicam questões voltadas a aprender a ensinar, portanto, questões mais técnicas, mas também fazem parte desse processo de construção da identidade profissional do futuro professor as experiências individuais, modos de agir e identificação em determinados grupo, ou seja, são elementos

definidores desse processo as crenças e valores sobre ser professor e que tipo de professor gostaria de ser.

Essa identidade profissional é construída em um processo que envolve aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF, 2002). Flores (2010), na perspectiva do autor holandês Korthagen (2009), destaca a importância da tomada de consciência da identidade como professor e da missão pessoal e da sua relação com o comportamento profissional. Esse mesmo autor, visando chegar a essa tomada de consciência, propõe que seja trabalhada a reflexão, acreditando que ela ajuda a tomar consciência dos aspectos inconscientes do ensino no sentido de tornar os alunos futuros professores mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas.

Corroborando a afirmação de que os professores ensinam da forma como foram ensinados, acreditamos, assim como Flores (2010) e Ramal (2002), que experiências vividas anteriormente pelo professor, sejam ligadas ao ensino ou a outros aspectos de sua vida, agem de maneira decisiva em seus modos de pensar e ensinar, sendo, portanto, fundamental, que se problematize o processo de tornar-se professor no sentido de uma “(re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalente nalgumas concepções de alunos–futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional” (FLORES, 2010, p.186).

Nóvoa (1992) também propõe espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais. O autor acredita que a formação se dá muito mais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal do que pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou de técnicas. Para o pesquisador, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p.16).

O autor ainda defende para essa construção da identidade profissional que a formação de professores apresente uma diversidade de modelos e de práticas, pois acredita-se que nesse processo formativo perpassam atividades de experimentação, inovação e ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e que é nesse momento que a reflexão crítica sobre a sua utilização acontece. “A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p.16). Nessa perspectiva crítico-reflexiva, acredita-se que a formação possa encaminhar os professores a um pensamento autônomo.

2.2.2 Dificuldades no início da carreira docente, construção da carreira

Em relação ao início da carreira, Tardif e Raymond (2000) lembram que essa é uma fase crítica tendo em vista as experiências anteriores e os reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Esse processo, segundo os autores, foi chamado por outros estudiosos de "choque com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural". Para eles, essas noções remetem “ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

Nesse momento, o professor integra-se ao ambiente profissional (a escola e a sala de aula), além disso, a partir da experiência prática, os professores passam a julgar a formação que receberam, que é o que constata a pesquisa de Tardif e Raymond (2000), quando entrevistaram 150 professoras e professores de profissão, bem como em observações feitas em sala de aula e nos estabelecimentos de ensino.

Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Os professores entrevistados atribuem à prática um real valor formativo, pois ela oportuniza o desenvolvimento de competências, ou saberes, como denomina Tardif em suas obras. O que se conclui é que a experiência da prática da profissão é elemento crucial em uma carreira.

Segundo Tardif e Raymond (2000), o domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências. Acreditamos que, a partir daí, os professores iniciantes passam a tomar consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão, o que conduz a uma gradativa construção de uma identidade profissional, que abarca muito mais do que conhecimento especializado dos conteúdos.

Nóvoa (1992) ressalta a troca de experiências e a partilha de saberes na formação de modo a compreendê-la como um processo interativo e dinâmico.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 19).

Contudo, esse conhecimento profissional partilhado parece esbarrar na própria organização das escolas, as instituições escolares precisam mudar junto com a formação de professores. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado às escolas e aos seus projetos. Nóvoa (1992) ressalta que é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores.

O referencial teórico que expomos aponta que a formação de professores consiste em um processo, visto que “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (FULLAN, 1987 apud GARCÍA, 2013, p. 27).

Para Tardif e Raymond (2000), a formação teórica é completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, “experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 220).

Os autores lembram que vem ocorrendo cada vez mais a implantação de programas de formação para o magistério em que a aprendizagem concreta do trabalho se dá na relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, que, segundo eles,

Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 220-221).

Para ampliar essa ideia salientada pelos autores, apresentamos o que eles expõem a respeito da carreira profissional:

A carreira consiste em uma seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza. O estudo da carreira procede, assim, tanto da análise da posição ocupada pelos indivíduos em um dado momento do tempo quanto de sua trajetória ocupacional. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224).

Portanto, para os autores, pertencer a uma ocupação significa para os indivíduos que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Segundo eles,

Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola, e com a experiência de trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224-225).

A partir das considerações aqui expostas, entendemos que a carreira se constrói nessa relação constante com indivíduos que já exercem a mesma ocupação profissional e a partir dela o novo profissional internaliza a cultura, as atitudes e os comportamentos.

Daí a importância de se estabelecer vínculos entre os acadêmicos da formação inicial com a instituição escolar (futuro local de atuação profissional), pois desde cedo assimilam a cultura ocupacional e, assim, na relação com colegas de profissão e com a estrutura escolar, vão construindo sua carreira.

Após revisão teórica que realizamos sobre os diferentes aspectos que compõem a formação inicial de professores, buscamos encontrar sob que ângulos a formação tem sido trabalhada.

Foi possível identificar que a urgente necessidade de reestruturação dos currículos de formação docente visando a articulação entre a universidade e a escola, com vistas a ampliar o tempo de atuação dos acadêmicos futuros professores no seu campo de trabalho (ambiente escolar) e, dessa forma, iniciar o desenvolvimento dos saberes profissionais docentes, tudo isso, sem deixar de lado a necessária reflexão sobre a ação prática.

Considerando que o recorte realizado trabalho concentra-se no Curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola, da UNIOESTE, *campus* Cascavel, em seguida, trataremos da formação em Letras. Para fazermos isso, apresentamos o tratamento dado pela LDB (1996) sobre o ensino de línguas estrangeiras e tecemos considerações sobre a formação de professores de Espanhol para atuar na educação básica. Além disso, enfatizamos também o que define a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 19 de fevereiro de 2002

em relação à duração e à carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena. Em relação às competências e às habilidades específicas do profissional de Letras, apontamos o que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, PARECER CNE/CES 492/2001, orientam. Por fim, realizamos algumas considerações baseadas em autores que avaliam os currículos de formação em Letras/Espanhol e discussões em torno do ensino de língua estrangeira no Brasil.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

A partir da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), a oferta obrigatória de línguas estrangeiras, que antes acontecia somente no Ensino Médio expande-se e passa ser obrigatória também nos quatro últimos anos do Fundamental, como está expresso no artigo 26º, Parágrafo 5º da LDB de 1996: “[...] Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. E na seção destinada ao Ensino Médio, encontra-se o expresso no artigo 36º - III: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Rodrigues (2010), em trabalho realizado a partir do viés da Análise do Discurso, com vistas a recuperar a memória discursiva do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, afirma que, no nível do imaginário que circula no Brasil, há a língua estrangeira da escola, a qual se relaciona a ideias de escassez, desimportância e falta de utilidade no que se refere aos conteúdos ensinados, e relacionam-se com a aprendizagem as ideias de fracasso e ineficácia. Em contrapartida, tem-se a língua estrangeira dos cursos livres, na qual se interligam as noções de necessidade real, uso efetivo da língua estrangeira e eficácia do conhecimento aprendido. Por sua vez, no que se refere à aprendizagem, são recorrentes noções de sucesso, prazer, pragmatismo e ausência de esforço.

Decorrente dessas concepções “constrói-se, então, uma falsa dualidade: professor formado trabalha na escola e não sabe ensinar; professor não formado trabalha em curso e sabe ensinar” (FREITAS, 2012, p. 381). Circula também em nossa sociedade a ideia de que só se aprende a língua em cursos livres e não na escola, o que leva a noção de que a formação superior não é necessária.

Aliam-se a essa questão as recorrentes vozes que circulam em nossa sociedade que afirmam que para atuação docente o professor de língua estrangeira não necessita de formação profissional específica (nessa problemática encontra-se também um fator importante que é a crença da língua espanhola como fácil e muito parecida com a língua portuguesa, a qual segue a concepção de que basta ter proficiência para se tornar professor) e ainda afirmam que a formação de docentes de línguas estrangeiras não precisa se dar em cursos de licenciatura oferecidos por universidades.

Essas crenças talvez expliquem muitas práticas relativas ao ensino da língua espanhola e à formação de seus professores no Brasil. Justamente é para desestabilizar discursos carregados por elas que se recorre frequentemente à determinação da LDB de 1996 no que se refere aos docentes: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”(BRASIL, 1996).

Ainda assim, dados do Educacenso 2007 (INEP, 2007²⁰) mostram que chega a 9,15%, o percentual de professores de Espanhol que atuam no Ensino Médio em todo Brasil que não tem o curso de licenciatura.

Considerando a exigência de graduação em nível superior dos professores da educação básica, uma das preocupações que advém da implantação da lei 11.161, que tornou obrigatória a oferta do ensino da língua espanhola no Ensino Médio, é a formação de professores de língua espanhola, questionando-se como se preparam os futuros professores de língua estrangeira na universidade, principalmente no que se refere ao entendimento linguagem como socialmente construída, ou seja, a necessidade de conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em contexto de sala de aula e fora dela, e o conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender línguas (ALVARÉZ, 2006).

Os cursos de licenciatura em Letras são, em sua maioria, oferecidos na modalidade de licenciatura dupla, na qual, normalmente, pode-se obter a habilitação em língua portuguesa e em uma língua estrangeira. Devido à demanda por professores de língua portuguesa ser considerável, ela acaba sendo priorizada.

²⁰ Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/>> . Acesso em 30/08/2014.

No que se refere à carga horária dos cursos com dupla habilitação, há o equivalente a um quarto do total de horas destinado à formação em língua estrangeira, como prevê a duração mínima de um curso de licenciatura segundo a Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

Não pretendemos com esse dado limitar a discussão da formação inicial de docentes de língua estrangeira a carga horária oferecida nos cursos de licenciatura, no entanto, esse aspecto deve ser considerado, quando se pensa em oferecer uma formação de qualidade. Oliveira (2010) ressalta que essa deve contemplar a formação linguística e a cultural; porém, elas não são as únicas, há também que apresentar-se conhecimentos mínimos de literaturas espanhola e hispânica, e claro, uma formação pedagógica voltada ao ensino de línguas.

Pesquisas que avaliam o currículo das licenciaturas (GATTI et al, 2008) já apontam que as disciplinas de caráter pedagógico são muitas vezes negligenciadas ou são abordadas de formas inconsistentes, não oferecendo conhecimentos sobre métodos de ensino, processos de aprendizagem de línguas, produção e avaliação de materiais didáticos, avaliação, políticas públicas relacionadas à educação, ou seja, conhecimentos necessários à formação esperada para um professor de línguas, e que a partir deles conhecimentos, desenvolva-se um olhar crítico sobre esses aspectos.

Ressalta-se aqui a necessidade de formação efetiva em Letras, que tem como objetivo formar professores com condições de refletir sobre o ensino, as teorias relativas à língua e à literatura e a respectiva prática pedagógica dessas duas disciplinas. Conforme as diretrizes curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2002), os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, dentre elas:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenómeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2002, p.30).

O professor de línguas deve passar por uma formação que contemple esses aspectos. No entanto, o que se percebe com os resultados de trabalhos como os de Ferreira (2006) é que os cursos de formação inicial apresentam uma organização curricular pouco propícia ao desenvolvimento dessas habilidades reflexivo-críticas como orientam as Diretrizes aqui apresentadas. Mesmo após a reforma das licenciaturas, que deu origem a documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em Letras, sobrevive a concepção, que supervaloriza disciplinas de língua e literatura e desvaloriza aquelas que focalizam a reflexão sobre o ensino e, mais ainda, não promovem um diálogo entre todas essas disciplinas que compõem o currículo da formação do professor (FREITAS, 2012).

Nos trabalhos de Ferreira (2006) e Oliveira (2006), demonstra-se que a formação inicial de professores de línguas concentra uma grande carga horária voltada às habilidades gramaticais, isto é, “destinada aos estudos da língua e da linguagem que apresentam uma certa visão, ainda dominante, de que os conteúdos necessários para formar professores de língua materna cingem-se ao domínio da língua entendida como sistema estruturado e normativo” (OLIVEIRA, 2006, p. 109). Entendemos, assim como a autora, que não casualmente as grades curriculares são assim organizadas.

O currículo de um curso não é um instrumental técnico e sim um artefato social e cultural, atravessado por relações de poder, transmitindo visões sociais particulares, interessadas e historicamente situadas das diversas áreas do conhecimento, que orientam os processos seletivos dos conteúdos e saberes de referência a se fazerem presentes nas grades curriculares. (OLIVEIRA, 2006, p. 108).

A análise crítica começa pela própria organização dos currículos de formação de professores/as, as instituições de ensino devem perguntar-se se querem continuar a formar profissionais “fundamentalistas” e “elitistas” como define Oliveira (2006) ou se querem formar professores de línguas que tenham um entendimento do funcionamento da linguagem como prática social e, portanto, instrumento de mudança.

Alvaréz (2006) resume bem o que foi dito até agora:

O professor de línguas (bem como o aluno-professor) precisa estar atento aos processos que envolvem o contexto de sala de aula, de modo a que submeta sua prática a uma crítica constante. É necessário que ele tenha um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em contexto de sala de aula e fora dela, e o conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender línguas. (ALVARÉZ, 2006, p. 88).

O que se espera do professor que deseja desenvolver sua competência profissional é que ele assuma uma postura autorreflexiva, que seja capaz de analisar e refletir criticamente sobre sua prática. Contudo, o que acontece é que a realidade dos cursos de formação inicial hoje em dia ainda se restringe a poucas horas de Estágio Curricular, sobrando pouco espaço para os alunos refletirem sobre a prática.

Nas análises realizadas dos currículos dos cursos de licenciatura (GATTI et al, 2008), evidencia-se que os cursos de formação de professor de LE dão ênfase ao aprendizado da língua alvo. A consequência disso é que há poucos espaços para a prática em sala de aula, além de se reduzir a carga horária para se refletir sobre essa prática, resultando em alunos que se graduam, mas se sentem despreparados para enfrentar uma sala de aula, pois consideram-se inexperientes e, não raro, chegam até a abandonar a docência e exercer outra profissão.

A partir dessas constatações são desenvolvidas ações voltadas a elevar a qualidade da formação inicial ofertada pela universidade. Diante disso, surgem programas desenvolvidos pelo governo federal como o PIBID, que visa valorizar a docência e promover essa articulação entre universidade e escola, fazendo os alunos desenvolverem atividades docentes nas escolas semanalmente, oportunizando a participação em experiências de ensino e aprendizagem diferentes daquelas do Estágio Supervisionado e o relato dessas experiências de modo a efetuarem a reflexão das práticas em sala de aula.

Na seção a seguir, apresentamos brevemente o que trabalhos de diversas áreas e também da área de Letras têm revelado como contribuições do PIBID à formação docente, pautando nossa seleção por estudos que observaram a perspectiva de acadêmicos bolsistas participantes de subprojetos.

2.4 ALGUMAS ANÁLISES SOBRE O PIBID: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE

Em uma busca pelo assunto PIBID realizada em junho de 2013 no banco de periódicos da Capes²¹, encontramos um total de 9 trabalhos. Em dezembro de 2014, efetuamos nova busca e encontramos um total de 49 trabalhos; ressaltamos que esse resultado apresenta trabalhos como artigos, teses e dissertações e que não foram utilizados filtros de busca.

Em ambas as buscas encontramos trabalhos das diferentes licenciaturas e demais áreas que possuem subprojetos. Selecionamos para essa seção os artigos, que apontam resultados de pesquisas que avaliaram as contribuições do PIBID na compreensão dos acadêmicos bolsistas, das quais apresentamos brevemente os resultados:

No artigo “Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas”, Rausch e Frantz (2013) buscaram compreender as contribuições do PIBID à formação inicial de professores nos dizeres de 60% dos licenciandos pibidianos da FURB- Blumenau - SC, integrantes dos diferentes subprojetos existentes. Os pesquisadores realizaram análise qualitativa de conteúdo de memoriais e identificaram como principais contribuições à formação inicial de professores manifestadas pelos licenciandos:

- relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática;
- desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional;
- desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da\para\sobre\ na prática docente;
- formação do professor pesquisador a partir da produção e socialização de novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente;

²¹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

- qualificação do ensino pelo desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos;
- formação do professor leitor no desenvolvimento de atitudes de leitura que contribuíram para o letramento dos licenciando bolsistas;
- novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas
- o trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos.

No trabalho de Correa et al (2012), que entrevistou bolsistas e ex-bolsistas do PIBID de Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, a análise dos relatos apontam que o PIBID tem se constituído como um elemento fundamental para a formação docente, possibilitando não apenas uma iniciação à docência segundo a própria proposta do PIBID, mas também tem proporcionado aos licenciandos uma dimensão do exercício da profissão de professor e do contexto educacional, permitindo que adquiram certa maturidade e autonomia no que diz respeito à tomada de decisões diante das ações pedagógicas, antes mesmo de ingressarem efetivamente na carreira docente após a conclusão da Licenciatura em Matemática, além de compreenderem cada vez mais cedo o papel e a identidade profissional do professor.

Na pesquisa de Braibante e Wollmann (2012), foram destacados os relatos de três acadêmicos bolsistas participantes do subprojeto PIBID de Química da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS. A pesquisa buscou verificar a influência do programa na formação inicial dos acadêmicos. Os resultados obtidos pelo subprojeto PIBID-Química-UFSM mostram que o PIBID tem colaborado na formação inicial dos acadêmicos e tem influenciado de maneira significativa no futuro profissional dos acadêmicos de Química Licenciatura envolvidos no projeto, despertando maior interesse pelo magistério. Os resultados ressaltam também a importância da possibilidade do conhecimento prévio do campo de atuação de educadores em formação e da integração entre os profissionais que atuam na escola e no ensino superior é o diferencial desse programa

O Trabalho de Rodrigues, Ferreira e Fontinelles (2012) também teve como objetivo analisar as contribuições do PIBID na formação inicial dos bolsistas, do subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Clóvis Moura, no segundo semestre de 2012. As respostas que obtiveram nas entrevistas e nos questionários, instrumentos aplicados a cinco bolsistas e três docentes da instituição revelaram que o PIBID propicia a compreensão da formação como um processo contínuo, na busca de alternativas,

para resolver as questões do cotidiano, além disso, o programa mostra a importância de utilizar-se as mais diversas formas para dinamizar as aulas, criando nos alunos oportunidades de aprendizagem.

O programa de iniciação à docência almeja a integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de Educação Básica, com isso, proporcionando uma formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais e, além de promover articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Para Audi et al,

Atualmente, o cenário educacional parece demonstrar que o Governo Federal e alguns governos estaduais acenam para o reconhecimento dessa necessidade de mudança na formação de professores, ao propor ações para aproximação desses dois mundos – a universidade e a escola pública – por meio de seus programas. (AUDI et al, 2013, p. 80).

Percebe-se nessa iniciativa uma tentativa de por em prática o que Kullo (2000), André (2010), Gatti (2012) e tantos autores que tratam da formação de professores defendem sobre a aproximação dos professores em formação com as salas de aula dos sistemas públicos.

Concordamos com El Kadri, Piconi e Mateus (2013) que políticas públicas como o PIBID revelam potencial para a superação de divisões que identificam e separam quem produz conhecimento (universidade) e quem consome (escola). Para as autoras, o projeto apropria-se do modelo a ser considerado pela formação de professores: a parceria de universidade e escola. Além disso, as autoras também compreendem o programa como prática social que potencializa a formação colaborativa.

As autoras apontam a já conhecida dinâmica do estágio obrigatório que ocorre nos cursos de formação inicial de professores com a ressalva de que esse momento seja quase exclusivo para que aconteça a relação universidade-escola. Além disso, as pesquisadoras lembram o conflito de objetivos da universidade, que sob a perspectiva de que os alunos professores estão na escola para aprender e aplicar seus conhecimentos, e da escola, já que para ela os alunos professores fazem parte dos sistemas de atividade destinados a auxiliar os alunos na aprendizagem.

Para El Kadri, Piconi e Mateus (2013), o distanciamento entre universidade e escola resulta da concepção positivista que coloca de um lado o professor formador com suas teorias e saberes institucionalizados e, de outro lado, a escola e seus professores que revelam um saber prático que, na maioria das vezes, não se dá o devido reconhecimento, visto que a maior parte dos cursos de formação organizam suas grades, seus currículos, de modo a dar pouco

prestígio aos saberes “constituídos e mobilizados por meio do trabalho prático” (EL KADRI; PICONI; MATEUS, 2013, p. 108).

Segundo as autoras, as políticas recentes de formação docente não utilizam o termo colaboração, embora “as políticas ressaltam, por meio dos termos *parceria* e/ou *vínculos produtivos*, a necessidade da escola e da universidade trabalharem colaborativamente” (EL KADRI; PICONI; MATEUS, 2013, p. 108). Destaca-se que essa tem sido a tônica de pesquisas desenvolvidas no contexto internacional e nacional que têm reiterado a colaboração como possibilidade para a transformação dos contextos a partir da criação de uma nova rede de práticas e de posições sociais.

Para El Kadri, Piconi e Mateus (2013), sob a perspectiva de outros autores como Roth, Masciotra e Boyd (1999), o ensino colaborativo entre professores novatos e professores experientes possibilita experiências de formação que não são desenvolvidas nos programas de formação tradicional, possibilita observar como e o que os professores aprendem quando trabalham juntos em uma mesma sala de aula, ou seja, na práxis. E, ainda, como afirmam Lave e Wenger (*apud* EL KADRI; PICONI; MATEUS, 2013), como resultado de se aprender no trabalho, os novos professores constroem uma identidade de pertencer à comunidade e se sentir professores.

Percebemos que o modelo de ensino colaborativo definido por Mateus (2011), em que se tem uma comunidade de professores aprendizes que possuem diferentes posições institucionais, que se encontram todos envolvidos em uma mesma tarefa de ensinar e aprender, é o que visualizamos no PIBID. Além disso, aproxima-se mais ainda dessa dimensão a oportunidade que o programa dá de conduzir à atividade de pesquisa, por meio da reflexão sobre a prática. Segundo El Kadri, Piconi e Mateus (2013), o ensino colaborativo para Mateus (2011)

Pode ser entendido como um modelo de formação de professores em que a práxis de ensinar/aprender é coexistente à práxis da pesquisa. Os princípios que definem a natureza da atividade crítico práxiológica, podem ser entendidos a partir da ontologia do com, pois é na experiência com o outro, por meio da atividade humana mediada, que nos constituímos e que (re)criamos nossas identidades. (EL KADRI; PICONI; MATEUS, 2013, p. 110).

As autoras comentam que dessas experiências vividas em comum potencializa-se a res(significação) nas identidades dos professores, de negociação de conceitos e de

protagonismo. Para as autoras, projetos de natureza colaborativa tem possibilitado aprendizagens que de outra maneira não ocorreriam.

Para Mateus (2011), os que participam de trabalhos colaborativos nos quais compartilham ideias e vivenciam situações próximas são os que produzem mais capital social.

Concordamos com Audi et al (2013) que as práticas desenvolvidas no PIBID tendem a ser dialéticas, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina, visto que as atividades humanas emergem da atividade prática.

Audi et al (2013) conceituam o ensino colaborativo do PIBID como metodologia

promotora de ações nas quais alunos-professores, professores-formadores (das licenciaturas) e professores-colaboradores (das escolas públicas) planejam, lecionam e realizam discussões colaborativamente, partilhando momentos de planejamento e sala de aula, exercendo atividades de coensino, dividindo responsabilidades e tentando romper com as hierarquias de papéis entre seus participantes (AUDI EL AL, 2013, p. 84).

Essa possibilidade de um aprender com o outro aparece também nas falas dos acadêmicos bolsistas da pesquisa de Audi et al (2013). “Embora os bolsistas confirmem sentidos diversos às reuniões, todos parecem comungar do sentido de espaço para aprendizagem a partir de ações de ser-com-o-outro” (AUDI EL AL, 2013, p. 86).

Concordamos com Audi et al (2013) que algumas ações como o planejamento de aulas construído coletivamente complementa lacunas deixadas pelos processos de formação docente tradicionais “acenando para uma nova metodologia da formação de professores” (AUDI et al, 2013, p. 96), visto que os modelos tradicionais de formação mostram-se desgastados e acenam para novas práticas que auxiliem no rompimento da visão dicotomizada de ensino como teoria x prática, que se encontra fortemente vinculada à relação universidade-escola.

Para esses autores, o PIBID vem a ser um espaço para transformação da estrutura vigente na universidade e oportunidade para quebrar velhos paradigmas da formação docente na tentativa de romper com a visão de ensino dicotomizada entre teoria e prática, vivenciada nos cursos de licenciatura visto que ambas instituições (escola e universidade) passam a partilhar experiências.

Audi et al (2013) ressaltam que ainda há um longo caminho a percorrer para que de fato aproximemos a universidade da realidade das escolas públicas da educação básica. Ainda assim, os autores acreditam que o projeto que analisaram tem trazido contribuições para a formação de seus bolsistas, tanto no que se refere ao contato direto com as salas de aula,

quanto no que diz respeito às transformações nas relações entre universidade e escola, que permaneciam cristalizadas por visões tradicionais de formação docente.

Frente aos propósitos deste estudo, os resultados apresentados revelam que os acadêmicos bolsistas conferem ao PIBID muitas contribuições para a formação docente.

Ao realizar o levantamento sobre trabalhos que investigam as contribuições do PIBID segundo seus acadêmicos bolsistas em diferentes áreas do conhecimento que o programa atua, verificamos que o PIBID tem cumprido seus objetivos de aproximação da universidade com a escola, de aproximação entre teoria e prática, de proposição de metodologias de ensino diversas, de trabalho colaborativo e de construção da identidade profissional docente.

Observando a necessidade de reformulação dos currículos de formação que foram salientadas ao longo deste capítulo, que além da urgente necessidade de articulação da universidade com a escola, da teoria com a prática, das disciplinas pedagógicas com as disciplinas de referência, é urgente a adequação da formação inicial de professores para a cultura digital em que está inserida a sociedade contemporânea.

Observa-se nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2002) o uso dos recursos da informática, bem como nos documentos norteadores do ensino como as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e nos objetivos do PIBID em promover práticas inovadoras de ensino e aprendizagem.

O subprojeto de Espanhol, inserido no PIBID de Letras, da UNIOESTE, *campus* Cascavel, empregou, dentre outras atividades, o uso das mídias e tecnologias em práticas de ensino/aprendizagem de língua espanhola em escolas de educação básica. Portanto, tendo em vista nosso objetivo dessa pesquisa em avaliar as contribuições do PIBID no preparo dos acadêmicos bolsistas para o uso das TIC em contextos de ensino, o próximo capítulo apresenta a urgente necessidade do preparo para os usos das mídias na formação inicial de professores, baseado em autores que tratam das TIC no ensino e em estudos que avaliam os usos dessas mídias em práticas pedagógicas.

3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC), ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A década de 90 e a virada do século apresentam-se como momento de difusão massiva e acelerada das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), introduzem-se na vida cotidiana os computadores pessoais e os telefones celulares.

Belloni (2012) atenta para a chamada “quarta revolução industrial” que vem ocorrendo com a presença massiva da internet. A autora destaca que os avanços incríveis na telemática (definida pela autora como casamento bem sucedido da informática com as telecomunicações), acrescidos da nanotecnologia e outras novidades nos games e na realidade virtual, estão criando uma nova cultura, a “civilização digital”, que já tem seus nativos e na qual nós outros, os adultos (pais, professores, psicólogos, médicos etc.) somos imigrantes, segundo a denominação de Prensky (2001).

O contexto socioeconômico de democratização social do país, com políticas efetivas de redistribuição de renda e de valorização da cultura popular, incluindo ações de melhoria no acesso à educação e às TIC, tem permitido essa “quarta revolução”. Basta uma consulta às estatísticas que se observa que a sociedade brasileira se apropria das novas TIC de modo intenso e acelerado. “O computador e o celular individual passam a fazer parte da vida e transformam o cotidiano de todos. De todos, menos da escola, onde continua a dominar a palavra escrita e a do mestre” (BELLONI, 2012, p. 51).

Considerando que focalizamos nosso trabalho no preparo que a formação inicial vem dando aos futuros professores quanto ao uso das TIC, que hoje tem a Internet como a mídia que transformou nossos hábitos de informação e de comunicação, apontamos neste capítulo algumas considerações sobre a trajetória da mídia-educação no contexto brasileiro e a preocupação desses estudos com a formação para as mídias.

3.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO E LETRAMENTO

Para discutir as mídias e suas tecnologias no ensino e na formação de professores, baseamo-nos em autores que ressaltam os estudos da mídia-educação. Segundo Fantin (2012), numa concepção ecológica, a mídia-educação consiste em fazer educação utilizando

todas as mídias (fotografia, rádio, cinema, televisão, computador, internet, celular, videogame, redes sociais).

As definições mais atuais da mídia-educação (FANTIN, 2012; BELLONI, 2012) referem-se à inclusão digital que abarca a apropriação dos modos de operar essas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas. O objeto de estudo da mídia-educação é a leitura crítica de mensagens, agora ampliada para todas as linguagens das telas. Compreendemos que isso é um meio de expressão indispensável para o exercício da cidadania, ou seja, para estimular a participação ativa dos jovens baseada na valorização das diversidades culturais e identitárias. Por fim, define-se a mídia-educação como ferramenta pedagógica referindo-se ao seu uso em situações de aprendizagem, ou à integração aos processos educacionais.

Segundo Beloni (2012), mídia-educação significa falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares. Para a mesma autora, a reflexão sobre a mídia-educação avança como inclusão digital, tendo como objetivo maior a interpretação crítica “que supera a simples leitura e permite a expressão e a criatividade” (BELLONI, 2012, p. 45).

O final da década de 90 é marcado por um avanço importante na trajetória da mídia-educação, que é a Conferência Internacional “Educando para as mídias e para a Era Digital”, organizada pela Unesco e realizada em Viena em 1999, quando a mídia-educação aparece como direito da criança e do adolescente, considerada necessária à participação e à democracia (fundamental para a cidadania) e à construção de competências de análise crítica.

Antes da realização da conferência, no ano de 1982, foi aprovada pelos representantes dos 19 países participantes a Declaração de Grünwald²², que já demonstrava a importância crescente das mídias em nossa sociedade e “a obrigação dos sistemas educacionais de ajudar os cidadãos a compreender melhor esses fenômenos” (BELLONI, 2012, p. 46).

No documento está expressa a necessidade cada vez maior da educação para a mídia tendo em vista o desenvolvimento crescente das tecnologias da comunicação, “elas deverão se tornar irresistíveis, dado o crescente grau de escolha para o consumo de mídia gerado por esses desenvolvimentos” (BELLONI, 2012, p. 46).

²² Em 22 de janeiro de 1982, durante o Simpósio Internacional sobre Educação para as Mídias da UNESCO, realizado na cidade de Grünwald, República Federal da Alemanha. Disponível em: < <http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/declaracao-de-grunwald-sobre-educacao-para-os-media.pdf> >. Acesso em: 28 ago. 2014

A autora reforça que também é responsabilidade da escola e da família preparar os mais jovens para viver em mundo de “poderosas imagens, palavras e sons”, o que requer uma reavaliação das prioridades da educação e a incorporação da alfabetização (ou do letramento) em todos esses três sistemas simbólicos” (BELLONI, 2012, p. 48), buscando-se desenvolvimento da consciência crítica entre os usuários de mídias eletrônicas e impressas.

A partir das considerações da mídia-educação, percebemos que ela aproxima-se da proposta dos multiletramentos e das teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade²³, hipertexto²⁴).

As práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita envolvem os estudos do letramento²⁵. Segundo Kleiman (1995), os estudos do letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XX provocada pelas mudanças políticas, sociais, econômicas, cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

As práticas de leitura e escrita continuam sendo essenciais nos suportes digitais, ainda que eles demandem níveis de leitura e de escrita diferentes, sendo assim, documentos norteadores do ensino de línguas, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), apontam o projeto de letramento, pois ele contempla

²³ A linguagem mediada pelo computador permite o uso de imagens e sons que interagem com o texto escrito. “*Em páginas da web, é na própria inter-relação entre imagem e texto escrito que se baseia a comunicação*” (BRASIL, 2006, p. 105). Os hábitos tradicionais de leitura do texto escrito possuem o formato que faz o olho se mover da esquerda para a direita, de baixo para cima. Em páginas da *web*, percebemos uma organização distinta do texto impresso: colunas verticais cercadas por imagens coloridas contendo imagens ou informações adicionais, chamando a atenção do olho simultaneamente para diversos pontos da página em forma de *links* que ao serem acionados permitem a escolha do leitor em relação as trajetórias de leitura que deseja percorrer (hipertexto). O que caracteriza um diferente modo de leitura, pois o leitor realiza este exercício optando seu percurso pela página *web*, conseqüentemente, terá caráter opcional também a seleção das informações parciais presentes nos diversos pontos da mesma página. “*O conceito de “leitura”, portanto, passa a ser primordialmente o exercício de uma opção de trajetória pela página e a subseqüente aquisição seletiva de informações parciais presentes em diversos locais na mesma página*” (BRASIL, 2006, p. 105). Segundo o que apontam essas orientações em uma página multimodal, ou seja, onde estejam introduzidos modos de comunicação: visual, escrito e sonoro, o leitor é quem elege o que quer dependendo de seus objetivos de leitura, “*tornando multifacetada e complexa a experiência de ler*” (BRASIL, 2006, p. 105)

²⁴ O hipertexto eletrônico caracteriza-se por apresentar as informações em um monitor de vídeo, em que estão dispostos conexões (*links*) entre determinadas passagens de um texto. Esses *links* se apresentam como elementos em destaque, podendo ser uma palavra, expressão ou imagem (ícone), que, ao serem acionados, podem provocar a exibição de um outro (hiper)texto, texto, fragmento de texto, imagem, som ou vídeo com informações relativas ao elemento destacado. Para Lévy, “a abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede” (LÉVY, 1997, p.61).

²⁵ Como ocorre com qualquer tecnologia, a tecnologia da escrita não acontece num vácuo cultural. Passou-se a entender que cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes. Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma prática sociocultural, ou, melhor dizendo, uma série de práticas socioculturais variadas. (BRASIL, 2006, p. 100). Passa-se a usar “o termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106),

pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades).

O conceito de letramento possibilita a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como a da comunicação mediada pelo computador envolvendo o “letramento visual”, o “letramento digital” etc. “Surge assim o conceito de multiletramento (KALANTZIS; COPE, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática” (BRASIL, 2006, p. 106).

Rojo (2012) propõe uma pedagogia dos multiletramentos²⁶, visto que deve-se levar em conta a grande variedade de culturas de populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais as nossas sociedades se informam e comunicam. Segundo a autora, são requeridas práticas de produção, em novas ferramentas e também prática de análise crítica como receptor.

Segundo as orientações das OCEM (BRASIL, 2006), a escola deve abrir-se aos múltiplos letramentos, tendo em vista “que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida” defende-se que a abordagem do letramento “deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares” (BRASIL, 2006, p. 28), dessa forma, estariam sendo contemplados diversos níveis e tipos de habilidades, bem como distintas formas de interação.

Não se trata, porém, de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para:

- . conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio;
- . analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
- . fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;
- . produzir mensagens próprias, interagindo com os meios.

(BRASIL, 2006, p. 29).

Sob a perspectiva do letramento, acredita-se que se construa uma escola mais inclusiva, que cria condições para que os alunos construam sua autonomia, que assumam uma postura reflexiva que possibilitem uma tomada de consciência sobre as escolhas de determinados recursos dentre os disponíveis e os efeitos que se podem produzir a partir dessas

²⁶ Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo de Nova Londres cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

escolhas. Concordamos com essas diretrizes quando se afirma que promover letramentos múltiplos é uma forma de empoderamento e inclusão social.

Trazer ao ambiente escolar as tecnologias de informação e comunicação requer a criação e a difusão de práticas pedagógicas que contribuirão para a inclusão digital, se capacitarem o estudante para as práticas cotidianas de letramento nos diversos gêneros digitais existentes. Dessa forma, se estará contribuindo para o letramento digital²⁷ dos aprendizes o qual não consiste simplesmente no conhecimento técnico relacionado ao uso do computador, mas a aptidão de construir sentidos ao dominar-se as tecnologias de produção de texto, som e imagem; a capacidade de seleção e interpretação da informação acessada e de produção escrita e comunicação pela Internet.

Nas quatro recomendações da Declaração de Grünwald estão: criação e apoio de programas de educação para as mídias, formação de educadores, estímulo a atividades de pesquisa em conjunto com áreas como a psicologia, sociologia e ciências da comunicação e ações de cooperação internacional.

Para Belloni (2012), as propostas da Declaração de Grünwald permanecem válidas, pois ela antecipa as transformações que a internet provocou nas décadas seguintes ao documento.

A partir de estudos, pesquisas e debates, constrói-se a noção da 'mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como ferramentas: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos. (BELLONI, 2012, p. 47).

Rivoltella (2012), além da preocupação com receptores críticos, sugere que hoje a tarefa da mídia educação é educar produtores, visto que o receptor também é produtor, pois graças ao que o autor chama de desmediação, não necessitamos, por exemplo, de mediação da TV para fazer TV, pois hoje é possível colocar no ar um vídeo em um *blog* ou no Youtube, sem a mediação de uma empresa de TV. Sendo assim, o impacto da mídia-educação vai além do trabalho em sala de aula, pois o lugar dela é também na família, na realidade do dia a dia (âmbito social informal).

²⁷ Compartilhamos com Castela (2009), sob a perspectiva de Buzato (2001), as concepções de letramento digital, ciberletramento ou letramento eletrônico, que se referem à prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente.

Ademais, vale ressaltar que são constantes no trabalho com mídia-educação análises que têm como discussão principal a reflexão sobre que através dela, as pessoas vão construir uma leitura crítica da realidade.

Para Fantin e Rivoltella (2012), as tendências da mídia-educação têm dois principais pontos que são:

No novo contexto social, a mídia-educação torna-se um fator importante de cidadania ativa: é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem valermos da mídia-educação. Então a tarefa mídia educação e a tarefa da educação da cidadania vão se compondo. O outro ponto a ser considerado refere-se a uma integração da mídia-educação nas “outras educações”. Não existe só uma competência, uma literacy para os meios; existem outras literacies, e a perspectiva é uma perspectiva de multiliteracies, de literacias²⁸ múltiplas, e as “outras” dizem respeito, por exemplo, ao gênero, às diversidades culturais. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 26).

Concordamos com os autores que o trabalho com as mídias é indispensável quando se almeja formar cidadãos críticos e participantes ativos da sociedade da informação, combatendo à exclusão digital e, a partir do desenvolvimento de competências midiáticas possa-se efetivar a cidadania.

Apresentamos na próxima seção considerações baseadas em estudos sobre a formação de professores nesse cenário de introdução das mídias e tecnologias e as novas formas de aprender.

3.2 NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: NOVAS FORMAS DE APRENDER E DE RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO

A expressão “sociedade da informação” deve-se à presença cada vez maior das novas tecnologias da informação e da comunicação e, como destaca Assmann (2000), serve apenas para caracterizar esse aspecto, visto que não abrange aspectos fundamentais. Para o autor, sociedade da informação

é a sociedade que está actualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral. (ASSMANN, 2000, p. 8).

²⁸ Aqui entendido como Letramento.

O autor assevera que a mera disponibilização da informação não é o bastante para caracterizar uma sociedade da informação e considera que o mais importante é desencadear-se processos contínuos de aprendizagem, “é fundamental considerar a sociedade da informação como uma sociedade da aprendizagem” (ASSMANN, 2000, p. 9).

Para o mesmo autor, as novas tecnologias da informação e da comunicação têm um papel ativo e coestruturante das formas do aprender e do conhecer. Dessa forma, “a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais” (ASSMANN, 2000, p.11).

No tocante à sociedade aprendente, Assmann afirma “O mundo está se transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes²⁹” (ASSMANN, 1999, p.22). O autor lembra que as palavras “conhecer” e “aprender” estão presentes nos mais diversos contextos como: sociedade aprendente, sistemas como base no conhecimento, gestão do conhecimento, engenharia do conhecimento, ecologia cognitiva, etc. Aprendizagem e conhecimento estão presentes também na economia, e o autor cita como exemplo as teorias gerenciais que tratam do “clima organizacional com base no conhecimento”.

Em síntese, a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta, formas de aprendizagem. Tudo aquilo que é capaz de aprender cumpre processos cognitivos. Diante de tendências reducionistas, não se devem desconsiderar as enormes diferenças de grau e nível nessas operações cognitivas. Um tema-chave para a escola do futuro é, sem dúvida, a interatividade cognitiva entre aprendentes humanos e máquinas “inteligentes” e aprendentes. (ASSMANN, 1999, p. 25).

O autor já apontava em 1999 que a interação com máquinas e aprendentes humanos seria tema da escola do futuro e já afirmava que a escola incompetente em combater o analfabetismo tecnológico (saber interagir com máquinas) é socialmente retrógrada. Além disso, ressalta que nessa sociedade aprendente a flexibilidade adaptativa é elemento essencial.

O sujeito da educação de hoje interage com máquinas “a partir das quais (re)conhece o mundo” (RAMAL, 2002, p. 192) é participante do processo cultural de introdução de tecnologias intelectuais além da oralidade e da escrita, o que promove outras formas de relacionamento com o conhecimento, utilizando-se outros meios de informação e comunicação.

²⁹ Segundo Dal Molin (2003), o termo Aprendizência está para o que comumente é designado como ensino-aprendizagem, tomado da obra de ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Segundo Belloni (2012), essas novas formas de interação social mediada pelas interfaces fazem surgir novas formas de perceber e de apreender as informações visuais, sonoras e semânticas, bem como novas formas de interpretá-las, classificá-las e utilizá-las em outras situações, ou seja, novos modos de aprender. Considerando que as mídias fazem parte de diversas práticas sociais, elas devem ser inseridas nos processos de ensino e de aprendizagem:

A mídia-educação em suas diferentes dimensões (mídias como ferramentas de ensino-aprendizagem, objetos de estudo e meios de expressão de todos os cidadãos), deve entrar na escola como vetor de transformação. A inovação tecnológica é pretexto e meio para a mudança pedagógica. O ensino a distância é uma modalidade de oferta de ensino que pode criar sinergias positivas na formação de professores, desde que seja realizada com a perspectiva da mídia-educação, ou seja, é preciso conhecer os novos modos de aprender com as TICs para poder ensinar as novas gerações de nativos digitais. (BELLONI, 2013, p. 50).

Fantin (2012), ao tratar dos desafios da escola e da formação de professores, ressalta que entre os grandes desafios está uma educação que enriqueça a vida das crianças e dos jovens “com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais” consoantes com os desafios de nossa sociedade marcada pela transformação, principalmente a transformação provocada pelo desenvolvimento da tecnologia. “Para além da informação e da imagem, a comunicação e suas tecnologias têm apresentado outros modos de inteligibilidade do mundo” (FANTIN, 2012, p. 60).

A partir da necessidade de conhecer esses novos meios de aprender, destaca-se preocupação com a formação que os professores vêm recebendo para atuar nesse contexto marcado pelas inovações tecnológicas.

Fantin (2012) lembra que as transformações tecnológicas provocam profundas mudanças nas formas de percepção e de apropriação individual e coletiva o que por consequência transforma também as experiências formativas dos sujeitos

Nesse sentido, as artes, as mídias e as tecnologias, hoje, não apenas exercitam novas percepções sensoriais como provocam a construção de novos significados e aprendizados que dizem respeito à própria relação com a tecnologia, que permite diversas formas de comunicação e interação na sociedade atual. (FANTIN, 2012, p. 61).

Por serem experiências múltiplas, essas diferentes linguagens precisam ser pensadas e estar presentes na formação de professores.

Nas seções a seguir, apresentamos considerações a respeito da urgente necessidade das mídias e tecnologias estar presentes no currículo escolar e no currículo de formação de professores.

3.3 AS TIC NO CURRÍCULO ESCOLAR E DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Observando que a atualidade apresenta condições de disponibilidade material de recursos tecnológicos decorrentes do avanço técnico da sociedade, hoje, chamada sociedade da informação, Lara (2011), comenta o conceito de “capital tecnológico” que se refere a mais do que a simples posse ou acesso à tecnologia; refere-se à frequência de seus usos que podem provocar novas práticas. Surgem nesse contexto as “gerações digitais”, as quais usam as tecnologias de modos e com propósitos diferentes, em função de suas experiências e do seu próprio capital tecnológico

A condição tecnológica das sociedades atuais e o capital tecnológico de seus indivíduos são elementos-chave para o desenvolvimento destas diferentes formas de inteligências mediadas por tecnologias. Entretanto, ressaltamos, não basta ter a posse dos artefatos tecnológicos. Sendo a tecnologia um bem cultural, interessa as finalidades e a forma de emprego das tecnologias disponíveis, para a melhoria das condições gerais e para o desenvolvimento de uma sociedade ou grupo. (LARA, 2011, p. 56).

Esse autor, baseado na premissa de que a educação é um dos caminhos para o desenvolvimento da sociedade, julga que as finalidades e as formas que vêm sendo empregadas as tecnologias nos processos educativos devem ser conhecidas, a fim de refletir suas contribuições na melhoria e no desenvolvimento nos processos de ensino e de aprendizagem.

Um diálogo entre o mundo escolar e o digital torna-se cada vez mais necessário. As novas possibilidades tecnológicas estão presentes no cotidiano dos alunos e das escolas. Os estudantes encontram-se ambientados às representações dessas novas linguagens propiciadas pelas diferentes tecnologias digitais. Integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao cotidiano escolar é uma maneira de aproximação dessas gerações que estão nos bancos escolares, que cresceram em uma sociedade digital, principalmente as tecnologias digitais mediadas pela Internet.

Para Perrenoud (2000), entre as dez competências para ensinar no século XXI, está o uso das tecnologias. O computador não é um instrumento próprio da escola; contudo, espera-se que os alunos ao utilizá-lo na escola, o façam também em outros contextos. “Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar” (PERRENOUD, 2000, p. 138).

Sob essa visão, o autor afirma que a tecnologia não poderia ser indiferente a nenhum professor, pois elas modificam as formas de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e também de pensar, essa evolução tem efeitos sobre as situações a que os alunos são e serão expostos na vida, nas quais eles mobilizarão o que aprenderam na escola.

Para Perrenoud (2000), as competências dos professores devem ser fundamentadas em uma cultura tecnológica, o que consiste em utilizar os instrumentos multimídias mais simples e também os mais sofisticados.

O mundo do ensino, ao invés de estar sempre atrasado em relação a uma revolução tecnológica poderia tomar a frente de uma demanda social orientada para a formação. Todo professor que se preocupa com a transferência, com o reinvestimento dos conhecimentos escolares na vida teria interesse em adquirir uma cultura básica de domínio das tecnologias – quaisquer que sejam suas práticas pessoais -, do mesmo modo que ela é necessária a qualquer um que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social. (PERRENOUD, 2000, p. 139).

O autor reitera que a preocupação maior da formação deve ser com as finalidades e as didáticas.

A fim de explicitar como vem se delineando essa formação, a seguir, apresentamos o que os documentos norteadores da formação de professores no Brasil apontam em relação às tecnologias.

3.3.1 As TIC nos documentos oficiais da formação de professores

Observamos que no Parecer CNE/CP 9/2001 – documento que antecede as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – encontra-se destacada, no item de número 3.2.7, a questão referente à ausência de conteúdos relativos às tecnologias da

informação e das comunicações no que concerne às questões a serem enfrentadas na formação de professores no campo curricular. Lemos:

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. (BRASIL, 2001a, p. 25).

Tardif (2002) destaca a mudança de paradigma que as tecnologias demandam e, concomitantemente, oportunizam no que diz respeito às aprendizagens, que consiste em uma escola centrada não mais no ensino, mas nas aprendizagens, redefinindo o papel do professor que é o que faz aprender e não somente ensina. Para Perrenoud,

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens 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. 139).

Na cibercultura³⁰, essa questão fica mais evidente, já que nela não há espaço para o professor-transmissor de conhecimento, o professor será aquele que irá promover o aprendizado, o que é mais do que simplesmente ensinar.

Segundo Ramal (2002), na cibercultura há uma revisão do papel do professor, pois ele é quem propicia a aprendizagem e conduz o aluno para que construa e tome para si o conhecimento, tornando-o autônomo, capaz de eleger com consciência a informação, “ [...] educar na cibercultura implicará formar seres conscientes, críticos e capazes de gerenciar informação, o que também poderá provocar uma revisão do papel do professor” (RAMAL, 2002, p. 17).

Freire, ao tratar dos saberes necessários à prática educativa, já aponta que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). A partir do que expomos sobre o papel do professor no ciberespaço, acreditamos que ele pode potencializar a prática do ensino

³⁰ Para Lévy (2000), cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

autônomo, o que implica em práticas formativas que colaborem para a formação de um professor mediador do conhecimento.

Posteriormente ao Parecer CNE/CP 9/2001, a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, prevê o preparo para o uso das TIC, conforme expresso no artigo 2°

Art. 2° A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

O que se verifica é que as políticas públicas brasileiras de formação de professores da Educação Básica assinalam que o uso pedagógico das TIC deve ser tematizado, no âmbito das licenciaturas (BUNZEN JR; LIMA; PESCE, 2012).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), construído a partir da I Conferência Nacional de Educação – CONAE, vigente pelos próximos dez anos (o decênio 2011-2020), estabelece as metas a serem alcançadas pelo país até 2020. Nas metas que se referem às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, está a seguinte estratégia:

Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2010, p. 25).

Mais do que promover o acesso, o documento tem como meta aumentar a relação computadores/estudantes e ressalta a utilização pedagógica das TIC, para tanto, as potencialidades pedagógicas destas devem ser reconhecidas, o que depende da formação que esses docentes recebem.

Perrenoud (2000), ao refletir sobre as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, destaca que o que se busca saber é se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou a tecnologia promoverá a mudança de paradigma e o trabalho irá concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagens. Tudo isso dependerá da formação que receberem os professores.

A seção que segue apresenta estudos avaliativos dos usos das tecnologias no ensino (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). Tais pesquisas avaliaram o preparo que a formação inicial vem dando ao uso das tecnologias como recurso pedagógico discussões acerca da formação de professores e urgente necessidade da introdução da temática das mídias e tecnologias no currículo formativo (LARA, 2010) e também o resultado do estudo de Karsenti (2008) que avaliou acadêmicos futuros professores que realizaram um curso exclusivamente online, o objetivo era verificar se um curso virtual tem impacto sobre a motivação e a atitude dos estudantes diante desse novo modo de aprendizagem, se houve mudança de atitude e nas práticas pedagógicas dos futuros docentes e também se as TIC estavam integradas as suas práticas pedagógicas.

3.4 O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO E SUA INSERÇÃO NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Coll, Mauri e Onrubia (2010) realizaram uma revisão de estudos de acompanhamento e avaliação ao redor do mundo sobre a incorporação das TIC (computadores, dispositivos e redes digitais) na educação formal escolar, buscando verificar nos resultados apresentados os efeitos sobre as práticas educacionais e os processos de ensino e aprendizagem.

Uma constatação recorrente nesses estudos é que o uso das TIC que professores e alunos fazem ainda é muito limitado. As pesquisas referem-se também à “limitada capacidade que parecem ter essas novas tecnologias para impulsionar e promover processos de inovação e melhora das práticas educacionais” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p.71). Esses autores apontam que as principais razões assinaladas nesses estudos para o uso limitado das possibilidades que o computador e a internet oferecem para a educação relacionam-se à questão estrutural limitada, às dificuldades para incluir a internet no currículo escolar e à falta de um desenvolvimento profissional adequado do professorado.

Evidenciam-se essas mesmas dificuldades na pesquisa de Fantin e Rivoltella (2012), que verificou os consumos culturais que professores brasileiros (Florianópolis) e italianos (Milão) fazem das mídias. A análise revelou que os docentes apresentam alto consumo individual/pessoal e baixo consumo profissional/escolar e ainda mostrou que os docentes apontam a falta de conhecimentos específicos como principal razão para a pouca ou nenhuma utilização das mídias e tecnologias em suas aulas.

Ao buscar as dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados, os professores brasileiros apresentam a falta de conhecimentos específicos para trabalhar alguns meios e ferramentas com os alunos como principal fator, chegando a 82% das respostas obtidas, o que não difere tanto do percentual dos professores italianos que responderam à pesquisa, pois 72% deles também elegeram a falta de conhecimentos como principal fator para não integrarem as mídias e tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Em seguida, os professores brasileiros apontam a falta de infraestrutura e condições de acesso aos meios e às ferramentas, que chega a 74% das respostas, e é só nessa questão que o percentual italiano se difere bastante do contexto brasileiros, em que 36,4% dos participantes consideram ter essa dificuldade.

Os entrevistados também lembraram que a formação inicial e continuada que recebem não tratam dos meios e ferramentas tecnológicas, o que representou 66% das respostas dos brasileiros e 54,5% dos italianos. Os 48% (Florianópolis) e 42,4% (Milão) dos pesquisados apontam como dificuldade a falta de tempo para aprender e para usar essas tecnologias.

Para Fantin e Rivoltella (2012), esse quadro mostra que a infraestrutura é condição de acesso; contudo, isso não garante um trabalho diferenciado com as mídias e as tecnologias. Para as autoras, “usar nem sempre significa se apropriar da cultura digital. Ou seja, mais que uma questão técnica de uso, parece ser uma questão de cultura e também de opção política e filosófica a adoção ou não de certas práticas” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 120).

Concordamos com os autores quando afirmam que, mais do que o uso técnico das mídias e tecnologias, é necessário que o ensino não repita as mesmas práticas e metodologias tradicionais (LARA, 2011); logo, apropriar-se da cultura digital passa por uma questão de opção política e filosófica.

No contexto das universidades brasileiras, a investigação de Gatti e Barreto (2009) aponta a quase inexistência de disciplinas sobre tecnologias nos cursos de licenciatura. Nos cursos de Letras (foco de nossa investigação), por exemplo, apenas 0,2% das universidades avaliadas apresentam disciplinas obrigatórias sobre tecnologias. Os dados demonstram que a inserção curricular da mídia-educação representa ainda um grande desafio, ainda que algumas experiências nesse sentido se desenvolvam a partir de diferentes perspectivas, como em cursos de extensão, projetos de pesquisa e iniciação à docência.

A pesquisa de Gatti e Barreto (2009) revelou também que os cursos de Pedagogia são os que mais apresentam disciplina obrigatória ou optativa ligada à temática da mídia-educação (um total de 68%), já que, na maioria dos cursos de Pedagogia pesquisados, a temática da mídia-educação está presente ou como disciplina obrigatória, eletiva, optativa, ou

como oferta isolada, seminário temático, com diferentes ênfases, abordagens e terminologias, levando em conta as filiações teóricas de cada curso ou grupo de pesquisa.

Para Fantin (2012), as abordagens empregadas nas disciplinas sobre mídia-educação referem-se a diversos enfoques: de caráter mais teórico e conceitual; de caráter mais operativo e instrumental, e, ainda, de caráter mais pragmático a respeito das implicações pedagógicas e sociais dos usos das tecnologias na educação.

Há uma década, na pesquisa desenvolvida por Ramal (2002), alguns entrevistados (alunos de formação docente) já comentavam que chegaram a ter aula de informática em seus cursos; todavia, não consideravam suficiente o que aprendiam em sua formação inicial para ensinarem em uma sociedade tecnológica. Em relação ao uso que os professores formadores fazem da tecnologia, constatou-se que grande parte se limita a utilizar editores de texto como o Word para suas próprias produções como provas e fichas ou à criação de exposições multimídias de conteúdos.

Mais recentemente, na pesquisa de Lara (2011) em duas universidades públicas do Estado de Santa Catarina, nos cursos de licenciatura, constatou-se que os usos que tanto professores quanto alunos fazem da tecnologia limitam-se ao instrumental, ou seja, as TIC são facilitadoras de tarefas para a digitação de trabalhos, criação de slides de apresentação de trabalhos e ferramenta de pesquisa na internet. Assim, constatou-se que os usos que foram feitos das TIC para a realização de certas atividades e suas frequências, de um modo geral, pouco exploram as suas potencialidades para os processos educativos.

A universidade pouco tem contribuído no sentido de proporcionar vivências de uso dos recursos tecnológicos em práticas formativas de professores, o que evidencia uma divergência entre políticas de introdução das TIC na educação e formação de professores para atuarem em tais contextos.

As investigações de Ramal (2002) e de Lara (2011) revelam uma mesma realidade: a formação inicial vem subutilizando as potencialidades da tecnologia e que a universidade pouco tem contribuído no sentido de proporcionar vivências de uso dos recursos tecnológicos em práticas formativas de professores.

O que se percebe é que, dentre aquelas atividades que envolvem as TIC que potencialmente podem ser utilizadas nos processos educativos, os resultados da pesquisa de Lara (2011) mostraram que tanto professores como alunos apresentam pouco conhecimento sobre o uso de aplicações capazes de criar sites, *blogs*, conteúdos online, uso de softwares livres como a plataforma Linux (plataforma utilizada nas escolas públicas), gravar vídeos e participar de chats.

O produto desses trabalhos aponta para a necessidade da incorporação das TIC na formação inicial de professores a fim de apresentar suas potencialidades para o ensino e diminuir esse “fosso tecnológico na atuação docente entre os futuros-professores e as novas gerações de estudantes que cresceram com as tecnologias digitais” (LARA, 2011, p.20).

Corroboramos com esse mesmo autor por entendermos que a primeira preocupação deve ser o investimento na formação inicial de professores. Segundo ele,

O grande salto qualitativo da educação ocorrerá quando as tecnologias forem incorporadas como cultura e como prática social, e não como mero recurso instrumental que mantenha as mesmas práticas e mesmas metodologias consagradas pela escola tradicional. Isso requer não apenas as discussões sobre as possibilidades do emprego das TIC nas práticas pedagógicas, mas também o uso destas tecnologias nas práticas formativas. (LARA, 2011, p. 123).

Segundo estudos que pesquisaram a formação de professores para o uso das tecnologias digitais, como os de Schnell (2009), por exemplo, é necessário que a instituição escolar acompanhe as mudanças que ocorrem no espaço social mais amplo, ou seja, organize-se de maneiras mais abertas às novas formas de lidar com a informação e o conhecimento, deixando de dar prioridade ao ensino restrito aos livros e ao professor, o que ainda é realidade na maioria de nossas escolas brasileiras.

Também destacamos uma consideração importante que Coll, Mauri e Onrubia (2010) fazem em relação aos pressupostos pedagógicos que os professores possuem:

Os professores tendem dar às TIC usos que são coerentes com seus pensamentos pedagógicos e com sua visão dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, com uma visão mais transmissiva ou tradicional do ensino e da aprendizagem, tendem a utilizar as TIC para reforçar suas estratégias de apresentação e transmissão de conteúdos, enquanto aqueles que têm uma visão mais ativa ou “construtivista” tendem a utilizá-las para promover as atividades de exploração ou indagação dos alunos, o trabalho autônomo e o trabalho colaborativo. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 75).

Nota-se que pôr em prática atividades que desenvolvam esse trabalho mais colaborativo e autônomo requer professores que desenvolvam práticas em que o aluno percorra os próprios caminhos na construção do conhecimento.

Esses autores apresentam uma visão das TIC como ferramentas psicológicas suscetíveis de mediar os processos inter e intrapsicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem e, por isso, concordamos com eles que devem ser pensadas formas de realizar

o aproveitamento das potencialidades das tecnologias para promover formas novas de aprender e ensinar, o que incide em pôr em prática processos de ensino e de aprendizagem que não seriam possíveis sem as TIC, pois aí está o efetivo aproveitamento delas na educação.

Coll, Mauri e Onrubia (2010) ressaltam a importância de vincular a incorporação das TIC a uma revisão do currículo, que leve em conta as práticas socioculturais próprias da Sociedade da Informação associadas ao uso dessas tecnologias. É importante também que se inclua os objetivos, competências e conteúdos necessários “mesmo que isso obrigue, como não pode ser de outro modo, a renunciar a outros objetivos e conteúdos que talvez já tenham deixado de ser básicos na sociedade atual” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 89-90).

Considerando que as ações da instituição escolar são norteadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), corroboramos com Schnell (2009) que

Enquanto as novas tecnologias forem vistas apenas como mais um recurso a ser utilizado em sala de aula, essa questão será sempre recorrente na escola. Faz-se necessária a discussão acerca de sua utilização no Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola. O que ocorre hoje, em muitos casos, é que essa discussão está à margem do PPP, não aparece inserida no conjunto das outras atividades realizadas e, conseqüentemente, acaba não aparecendo também nas discussões. (SCHNELL, 2009, p. 96).

Os estudiosos da mídia-educação salientam que precisam ser problematizadas no currículo da formação inicial essas novas formas de interação e novos usos da linguagem propiciados pela experiência midiática.

Para Fantin (2012), a presença da mídia-educação tanto na escola, quanto na formação de professores (refere-se aos currículos formativos), e a reorganização dos saberes são essenciais para que a escola recupere sua condição de espaço social e cultural “legítimo” de apropriação do conhecimento.

Tendo em vista as construções teóricas e os posicionamentos políticos que atravessam o campo do currículo, a autora concebe currículo como prática cultural, baseada nos estudos de Oliveira e Destro (2007), que o entendem como produtor de sentidos e de significados, onde ficam evidentes as relações de poder. “O currículo não é apenas veículo de algo a ser transmitido, mas arena política e terreno de fronteira em que se cria e se produz cultura” (FANTIN, 2012, p. 69).

Portanto, a autora destaca a importância do currículo articular os significados prévios que os alunos trazem (bagagem de crenças, valores, atitudes e comportamentos), pois são

necessários serem esclarecidos esses significados prévios para o entendimento das diferentes manifestações da cultura e ampliação do capital cultural desses estudantes.

Sobretudo para relacionar tais saberes com as competências multimídias construídas em contextos de uso das mídias e tecnologias, como internet, celular e outras ferramentas, que constroem experiências e discursos que compõem o currículo extraescolar na sociedade atual. (FANTIN, 2012, p. 70).

Tratando ainda das interações com as mídias, Fantin (2012) ressalta que devem ser problematizados de uma maneira crítica seus usos e seus costumes, seus conhecimentos e suas formas de aprendizagem.

A autora acrescenta a necessidade de que os currículos apresentem uma visão de mídia como cultura e que favoreça a correlação e integração de todas as mídias em seu repertório de saberes e competências, contemplando, dessa forma, a leitura crítica e a produção criativa, isso quer dizer que devemos “letrar” nossos alunos para o uso responsável das tecnologias.

A autora ainda salienta que precisa ser contemplado no currículo o uso de ferramentas de tecnologias digitais, pois hoje esse uso é parte essencial das aprendizagens, ademais, ele também é necessário para que sejam conhecidas as potencialidades dessas tecnologias e acima de tudo que se conheça e se use suas linguagens e códigos a partir de uma perspectiva crítica.

As novas práticas comunicativas significam a oportunidade de produzir outras formas de expressão, representação e cultura, como condição de participação e cidadania. Para tal, a mídia-educação no currículo é mais que uma alternativa necessária e urgente para educar diante das novas formas culturais, é um âmbito formativo fundamental para a educação. (FANTIN, 2012, p. 72).

Sabe-se que embora haja políticas públicas de inserção das tecnologias nas escolas brasileiras, as políticas públicas de formação de professores são quase ausentes na discussão curricular da mídia-educação. Nesse sentido, ressaltamos as seguintes asserções de Fantin:

Tais considerações evidenciam que a inserção curricular da mídia-educação nas escolas do Brasil deixa muito a desejar, e o fato de não existir “oficialmente”, seja como disciplina obrigatória ou como tema transversal, faz com que, na maioria das vezes, ela seja vista apenas como um recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber. Isso não apenas reflete certo descompasso em relação ao contexto internacional, como também as tensões e contradições entre o conteúdo curricular atual da formação de professores e as questões emergentes da cultura contemporânea. (FANTIN, 2012, p. 77).

A constatação da lacuna da mídia-educação nos currículos de formação inicial de professores é facilmente evidenciada ao se consultar os documentos oficiais, os modelos curriculares ainda são fortemente marcados pela visão tradicional e disciplinar. A introdução das TIC nos PPP são medidas que, juntamente com a formação de professores, poderão abrir espaço aos usos efetivos das tecnologias como processos de ensino aprendizagem.

Autores como Ramal (2002), Lara (2011), entre outros, vêm demonstrando um posicionamento favorável à introdução da temática das novas tecnologias já na formação inicial, visto que o que se tem verificado é que essa não possui disciplinas voltadas à discussão, à reflexão e à elaboração de propostas para o uso das TIC, nem tampouco os professores das licenciaturas fazem uso delas em suas práticas por conhecerem pouco das suas potencialidades.

Nesse sentido, concordamos com Coll, Mauri e Onrubia (2010) ao atestar que se avança no desenvolvimento do domínio técnico, mas, infelizmente, não se avança na questão de explorar as potencialidades das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem. De acordo com os autores,

Enquanto não se proceder a essa revisão profunda do currículo escolar, vamos talvez continuar avançando na incorporação das TIC na educação, no sentido de melhorar o conhecimento e domínio que os alunos possuem dessas tecnologias, e até a utilização eficaz destas por parte do professorado e dos alunos para desenvolver sua atividade como docentes e aprendizes respectivamente, muito mais difícil, contudo, será avançar no aproveitamento efetivo das novas possibilidades de ensino e aprendizagem que nos oferecem, potencialmente, as TIC. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 89).

Por isso, esses autores propõem que a universidade seja um espaço de vivências, discussões e de experiências sobre a questão das TIC nos processos educacionais. Se isso de fato acontecer, haverá conformidade entre a formação inicial de professores e as políticas governamentais de inclusão das tecnologias nas escolas, e essas mais preocupadas com a aquisição de equipamentos informáticos e aquela voltada à capacitação dos futuros docentes para utilizarem os recursos tecnológicos em contextos de ensino.

Assim como Bünzen Jr, Lima e Pesce (2012), entendemos o exercício docente como prática social, o qual está intimamente relacionado aos seus determinantes contextuais como a presença das tecnologias na sociedade atual.

Em conformidade aos avanços da sociedade da informação verificamos que as políticas públicas em relação à formação de professores vêm indicando o uso pedagógico das TIC, bem como os documentos de referência para o ensino, aliadas também às ações governamentais que vêm sendo implementadas no sentido de proporcionar estrutura física e equipamentos para as escolas.

No entanto, o que se verificou nos estudos aqui apresentados é que, de modo geral, em boa parte dos cursos de formação, o professor aprende basicamente a utilizar determinados programas de computador; porém, não é conduzido a descobrir as possibilidades de auxílio didático-pedagógico que essa ferramenta pode proporcionar aos processos de ensino e aprendizagem.

Assim também acontece nos momentos da prática profissional desses professores que receberam na formação inicial um preparo instrumental para lidar com a tecnologia, que, segundo os resultados apresentados no trabalho de Coll, Mauri e Onrubia (2010), acabam empregando atividades que se limitam mais ao domínio técnico do computador e da internet, do que ao aproveitamento das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a formação que receberam reflete-se nas futuras práticas docentes desses professores, corroborando a afirmação de que professores ensinam como viram ensinar.

Além da necessária revisão do currículo, importam também as questões relativas aos pressupostos pedagógicos que os professores têm, já que, se são mais voltados ao papel do professor como transmissor, a tendência é que incorporem tecnologias às suas aulas para realizarem atividades que já faziam sem elas, enquanto que se receberem um preparo na formação inicial no qual esteja contemplada a visão de que o que se espera do professor é que ele crie possibilidades para que o conhecimento seja construído. Destarte, compreendemos que as TIC serão ferramentas muito úteis na promoção desses processos de ensino e aprendizagem, pelo caráter potencializador que elas possuem do trabalho autônomo e também do trabalho colaborativo.

Cabe ao professor também desenvolver o uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem. O emprego da tecnologia requer um professor atualizado e contextualizado aos desafios que essa condição tecnológica impõe à sociedade e suas respectivas consequências na educação. Ramal (2002) e Castela (2009) atentam para a necessidade de desenvolverem-se professores usuários críticos e criativos da tecnologia, que a percebam em todas as suas potencialidades, contribuindo nesse sentido para com os estudos da mídia-educação e do letramento digital nas disciplinas da formação inicial de professores.

Ainda que a mídia se insira em diversas instâncias da vida social, Fantin (2012) destaca que grande parte dos documentos de referência para a educação para as mídias em distintos países conjugam da mesma concepção: as mídias dizem respeito à escola.

A autora apresenta maneiras de inserir as mídias nos currículos (escolar e formativo). No primeiro, há possibilidade de integração curricular como disciplina autônoma, enfoque curricular com caráter transversal e modelos mistos disciplinares e transversais. Já na segunda proposta, a autora acredita que a educação para as mídias pode se integrar à didática e à prática de ensino, indo muito além da análise das práticas de produção, consumo e recepção.

O importante é não perder de vista que a presença da mídia-educação sistematizada no ensino, mais do que uma necessidade, é hoje condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural, e por isso deve estar contemplada na educação, e, particularmente, na formação de professores. (FANTIN, 2012, p. 87).

Formar para as mídias e 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 das redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de formação para a cultura digital sob o olhar da mídia-educação, pois ela se torna um fator importante da cidadania ativa (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

Para Fantin (2012), a formação inicial pode contribuir para problematizar questões como os estímulos provindos da cultura digital e o uso das tecnologias na vida pessoal em oposição aos seus usos educativos, o que requer uma reflexão sobre mídia, comunicação, tecnologia, educação e políticas públicas, mas, sobretudo, requer uma reflexão sobre que competências midiáticas os professores devem construir, sobretudo a competência crítica.

Verifica-se que os documentos oficiais da formação de professores incluem o estudo das mídias e das tecnologias. Além desse fato, as iniciativas governamentais vêm gradativamente proporcionando estrutura física às escolas; todavia, os currículos formativos da grande maioria dos cursos de licenciatura prescindem de disciplinas que tratem das mídias e tecnologias de modo que busquem reflexões sobre as aplicações pedagógicas destes meios e da reflexão crítica sobre os seus usos.

Defendemos, assim como Lara (2010), Ramal (2002) e Castela (2009), um posicionamento favorável à introdução da temática dos usos das TIC na educação nos cursos de formação inicial de professores, considerando-se que no contexto atual da sociedade em que se tem modalidade de educação a distância on-line, redes sociais e tantas outras

possibilidades permitidas pelas tecnologias digitais, estas devem fazer parte dos conteúdos curriculares e estarem presentes em práticas pedagógicas.

Para finalizarmos a questão das tecnologias na formação de professores, apresentamos considerações sobre a pesquisa qualitativa realizada por Karsenti (2008) sobre cursos online no ciberespaço, na Universidade do Quebec, em Hull (Canadá), com futuros docentes.

O objetivo foi compreender a mudança operada nos futuros docentes confrontados com as TIC (a partir da inovação pedagógica representada pelos cursos online), no plano de sua motivação diante da integração das TIC na pedagogia universitária, de suas atitudes diante desse novo modo de aprendizagem, de suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Para justificar a pesquisa com professores em formação, Karsenti (2008) recorre ao estudo de Lorose, David e Lafrance e Cantin (1999), que mostrou que, em relação aos colegas de ciências aplicadas, os professores e professoras das ciências humanas recorrem menos frequentemente à utilização pedagógica das TIC.

O autor contextualiza a reforma da docência, iniciada em 1990, no Estado do Quebec, que é centrada numa formação profissionalizante que recorre a diversos saberes, ancorados nas práticas exercidas no meio escolar, ou seja, no estágio.

Segundo ele, o Estado realizou propostas para que as universidades empregassem tanto na formação para a docência, quanto na prática atual dos professores a integração das TIC, partindo-se da perspectiva de que se estaria buscando uma formação mais coerente com as novas realidades escolares e profissionais.

Segundo Karsenti (2008), em consequência da reforma, em 1995, os programas de formação inicial ao ensino em Quebec tornaram obrigatório um curso sobre as TIC.

Já em 1997, o Ministério de Educação do Quebec (MEQ) lançou o *Plano de intervenção: as tecnologias da informação e da comunicação na educação*, com o escopo de contribuir para a preparação dos futuros docentes em relação às TIC no seu ensino.

Esse plano criticava o número pequeno de cursos oferecidos pelas universidades, visto que elas ofereciam apenas um, e também criticava o fato de as tecnologias serem apresentadas como especialidade, quando o intuito era de que fossem apresentadas como instrumento de aplicação geral na didática e na pedagogia.

Segundo Karsenti (2008), outra crítica do MEQ foi referente às orientações tradicionais do programa, pois continuavam a abordar pedagogias socioconstrutivistas, o que focalizava a construção de competências, deixando de lado a aquisição de conhecimentos.

Como enfatizou o Comitê de Educação OCDE no seu relatório do seminário referente às TIC (1998), “não basta enxertar a utilização da ferramenta informática sobre as pedagogias

existentes; é preferível adaptar o ensino às novas possibilidades e vantagens que se oferecem” (KARSENTI, 2008, p.183).

Já em 1999, o MEQ anunciava que todas as escolas de Quebec estavam conectadas à Internet; contudo, a real utilização das TIC nas escolas, seja como instrumento didático ou ambiente de aprendizagem, continuava relativamente limitada.

Para Karsenti (2008), na perspectiva de Larose et al (1999), a forma que essa utilização das TIC assume varia essencialmente segundo três parâmetros: 1) o grau de alfabetização informática do docente; 2) a representação que ele tem do papel que a informática escolar pode desempenhar no plano da aprendizagem; 3) as estratégias de intervenção pedagógica que o docente privilegia. O autor afirma: “Ora, parece que, para agir sobre essas três variáveis determinantes na utilização das TIC nas escolas, os futuros docentes inscritos na formação dos mestres não devem necessariamente fazer cursos sobre as tecnologias, mas antes vivê-las em todos os cursos” (KARSENTI, 2008, p. 183).

Concordamos com Karsenti (2008) quando afirma que as TIC não devem ser objeto de aprendizagem em cursos sobre tecnologia, mas nas atividades de aprendizagem, nas competências transversais que constroem, ou seja, devem estar a serviço da pedagogia, dessa forma, os futuros docentes estarão sendo expostos a modelos de formação eficazes de integração pedagógica das TIC.

Segundo levantamento da documentação científica realizado por Karsenti (2008), quando as tecnologias são trabalhadas em cursos específicos, os futuros professores desenvolvem competências informáticas, mas não as operacionalizam em suas práticas profissionais tanto na prática de estágio que realizam ainda na universidade, quanto depois de formados.

O autor salienta que a baixa frequência de exposição a práticas didáticas e pedagógicas que recorrem às TIC pelos docentes das instituições formadoras arrisca-se a reforçar a percepção da formação para a utilização pedagógica das TIC na qualidade de formação instrumental, tendo uma utilidade no plano das práticas particulares, mas que não se transpõe como material ou contexto didático.

Essas lacunas encontradas na formação para a profissão docente no plano da integração das TIC poderiam ser preenchidas, pelo menos em parte, por uma motivação aumentada dos futuros docentes em aprender a integrar as TIC em sua prática pedagógica. (KARSENTI, 2008, p. 184).

Segundo o autor, essa motivação aumentada se dá por práticas na universidade por parte dos formadores de professores que integrem as TIC.

A pesquisa de Karsenti (2008) baseou-se nas respostas de acadêmicos futuros professores que realizaram um curso exclusivamente online, o intuito era verificar se houve mudança de atitude e nas práticas pedagógicas dos futuros docentes e também se as TIC estavam integradas as suas práticas pedagógicas.

Em resumo, o que se queria saber era se um curso virtual tem impacto sobre a motivação e a atitude dos estudantes diante desse novo modo de aprendizagem.

Para a pergunta: Você integra as TIC na sua prática pedagógica em sala de aula? 38 dos 151 acadêmicos (o que representou 25,2% dos estudantes) afirmam integrar as TIC à sua prática de modo significativo, ainda que o autor ressalte que esse estudo não identificou os níveis e os tipos de implantação que esses jovens docentes efetuam.

A conclusão do pesquisador é que o impacto da integração das TIC pelos formadores para a profissão docente tem sido sobre a mudança de atitudes e motivação, e também sobre as habilidades dos futuros docentes para integrar as TIC nos seus meios de prática. Segundo ele,

na falta de experiência direta ou observada diretamente e na falta de uma formação específica referente aos diversos aspectos da integração das TIC no ensino, os novos docentes não serão equipados para integrar as TIC na sua prática atual (os estágios) ou futura”. (KARSENTI, 2008, p. 198).

Dessa forma, o que esse autor postula é que as novas tecnologias não podem ser vistas como cursos voltados a práticas diárias ou como aperfeiçoamentos instrumentais. Karsenti (2008) afirma que as tecnologias podem provocar uma mudança profunda no meio prático, assim como no futuro perfil da prática dos docentes em formação.

O que a pesquisa de Karsenti (2008) mostrou é que o emprego das tecnologias em práticas formativas, tal como já apontam os autores aqui apresentados, tem impacto nas práticas futuras dos professores que a receberam. Vale destacar que elas devem se dar de modo integrado a todas as disciplinas e não em cursos realizados separadamente, ou seja, deve ser uma prática comum desde a formação para que os alunos apenas continuem a realizá-las em suas práticas futuras como professores.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados em questionários e na gravação das falas das acadêmicas bolsistas em encontro com a coordenação institucional do PIBID UNIOESTE e excertos dos relatórios semestrais dos bolsistas do subprojeto do PIBID de Espanhol, da UNIOESTE, *campus* Cascavel.

4 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

A análise que propomos aqui caracteriza-se como interpretativista³¹ visto que, como apontam Lüdke e André (2013), os estudos dessa natureza buscam observar, entender, interpretar fenômenos inseridos num determinado contexto e consideram que estes fenômenos estão diretamente ligados às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que surgem delas.

Nossa preocupação é retratar a perspectiva dos sujeitos de pesquisa. Esse processo envolve, segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que devem ser apresentados de forma descritiva.

Para essa primeira parte da análise, detemo-nos sobre as falas das acadêmicas bolsistas e voluntários, em encontro com a coordenação institucional do PIBID UNIOESTE, quando todos tiveram a oportunidade de expor as potencialidades e as dificuldades do programa PIBID e, mais especificamente, do subprojeto de Espanhol.

Para complementar os dados e evidenciar a convergência dos mesmos com outros instrumentos, analisamos os relatórios semestrais elaborados pelas acadêmicas nos quais são descritas as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados, anexam-se as produções didático-pedagógicas, bibliográficas, artístico-culturais e técnicas e, por fim, os alunos relatam as contribuições do programa para sua formação, as dificuldades encontradas e como superá-las. Apresentamos aqui somente os excertos retirados dos item 6 e 7, nos quais as acadêmicas expõem as contribuições do PIBID para a formação e as dificuldades encontradas e como superá-las, respectivamente.

Após levantamento e seleção dos dados, elencamos categorias como direcionadoras dessa análise, em função da recorrência que apareceram, quais sejam:

- a) PIBID como oportunidade de ampliar o tempo de inserção na dinâmica/realidade do espaço escolar;
- b) PIBID como contribuição para a experiência profissional;
- c) PIBID como complementação das horas reduzidas de Estágio Curricular;
- d) PIBID como favorável ao trabalho colaborativo;

³¹ O interesse central desta pesquisa está em uma interpretação das ações realizadas (pelos acadêmicos bolsistas) em uma realidade socialmente construída (a sala de aula). Os dados obtidos de tais ações são de natureza qualitativa e analisados correspondentemente.

- e) PIBID como incentivo à produção de material didático diversificado próprio e utilização de propostas metodológicas inovadoras;
- f) Flexibilidade do PIBID em relação a outros programas de bolsas
- g) Estímulo ao aprendizado da língua espanhola;
- h) O uso das TIC pelos bolsistas em contexto social, acadêmico e no âmbito do PIBID;
- i) Avaliação das acadêmicas sobre a experiência do PIBID de uso das TIC no ensino e as dificuldades encontradas para utilização das TIC nas oficinas do PIBID nas escolas parceiras;
- j) Oportunidade de desenvolver atividades envolvendo TIC na graduação;
- k) Contribuições do PIBID para o uso das TIC no ensino depois de formados; e
- l) Contribuições do PIBID aos alunos das escolas parceiras.

Na seção 4.1, apresentamos e analisamos tanto os excertos retirados das gravações quanto os retirados dos relatórios, que possuem identificação³² localizada ao final indicando se foram extraídos da gravação dos pibidianos com a coordenação geral do PIBID na UNIOESTE ou dos relatórios. Salientamos que optamos por unir esses dados que se apresentaram semelhantes nos dois instrumentos. Na seção 4.2, detemos nossa análise sobre os dados gerados com o questionário aplicado as acadêmicas bolsistas. Na seção 4.3, analisamos a avaliação das bolsistas sobre as experiências de uso das TIC pelo PIBID de Espanhol com base nas respostas dadas ao questionário e em dados gerados nos relatórios semestrais desses bolsistas.

³² Encontro PIBID ou Relatório.

4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE SEUS BOLSISTAS:

A fim de verificar a avaliação das acadêmicas em relação à participação no projeto PIBID realizado no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola da UNIOESTE, apresentamos aqui a análise interpretativa das falas gravadas em encontro com a coordenação institucional do PIBID Unioeste e dos relatórios semestrais encaminhados à CAPES.

De modo geral, os bolsistas e voluntários do PIBID de Espanhol apresentam uma visão muito positiva do subprojeto. Um dos primeiros aspectos destacados como potencialidades do programa foi o maior contato com a escola

4.1.1 PIBID como oportunidade de inserção na dinâmica/realidade do espaço escolar

No que se refere à inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, tal como preveem os objetivos do Programa, os bolsistas avaliam como positivo esse contato com diferentes escolas e públicos, que amplia a oportunidade de participação no contexto escolar

A prática das oficinas nas escolas, permite que conheçamos o ambiente escolar e como se dá sua organização interna e como ocorre o vínculo escola e universidade. (Bolsista PIBID 2 - Relatório)³³³⁴

O projeto nos permite observar a realidade de uma sala de aula, mantendo o contato semanal com os alunos percebemos a evolução dos mesmo com nossos trabalhos o que nos proporciona além de experiências de sucesso uma imensa satisfação pessoal.
(Bolsista PIBID 5- Relatório)

A realização das oficinas nas escolas, além de contribuir para a nossa prática de docencia, nos permite que conheçamos o contexto escolar (Bolsista PIBID 6- Relatório)

³³ Para garantir o anonimato dos bolsistas optamos por denominar cada acadêmico por Bolsista PIBID e um número de 1 a 14.

³⁴ Optamos por não utilizar normas de transcrição da fala pelo fato de somente o conteúdo dos relatos ser o foco neste trabalho de pesquisa.

Essas mesmas constatações foram evidenciadas na pesquisa de Audi et al (2013) com bolsistas do PIBID. Esses autores concluem a partir das falas dos acadêmicos envolvidos com o subprojeto que o contato com a escola, a aproximação ao contexto em que vão atuar profissionalmente faz com que construam uma visão mais ampla da profissão e dos alunos com quem vão interagir em suas vidas profissionais.

Essas falas revelam que as acadêmicas reconhecem a riqueza de experiências que podem acumular a partir do maior contato que estabelecem com as escolas. Mesmo que estejam iniciando o processo de formação do professor.

A experiência com o PIBID me proporcionou grande aprendizado em relação à realidade escolar e à sala de aula, pude conhecer mais da rotina de trabalho e suas práticas, suas exigências, contradições, carências, etc; contato direto com os estudantes e contato com distintas realidades escolares, já que durante esses anos no programa passamos por, no mínimo, 3 escolas, inseridas em realidades econômicas e sociais diferenciadas, o que, certamente, reflete no ambiente e nas pessoas que usufruem dele. (Bolsista PIBID 6 - Relatório)

Eu normalmente coloco nos meus relatórios da importância e também da variedade de espaços que a gente visita, né. Então a gente fica um tempo numa escola do centro, um tempo numa escola de bairro. Então você tem uma noção dessa variedade de público que você vai trabalhar, né, dessa variação de classe social também. (Bolsista PIBID 1 – Encontro PIBID)

Percebe-se nas falas (Bolsista PIBID 6 e 1) que as acadêmicas passam a refletir sobre a realidade concreta das escolas a partir dessa oportunidade promovida pelo PIBID de frequentar diferentes espaços, conhecer diferentes públicos e já iniciam uma superação da visão idealizada de aluno/escola/professor/ensino, que trazem da formação acadêmica, como destaca Nunes (2000).

Isso se revela a partir do relatório da acadêmica bolsista 6, que apresenta uma reflexão sobre o ambiente escolar, demonstrando que a acadêmica consegue identificar fatores que acrescentam à sua experiência e que ultrapassam o simples conhecimento da rotina de trabalho e das práticas comuns à escola e suas exigências, mas que essa experiência na escola também promove uma oportunidade de entendimento das contradições e das carências que esse ambiente apresenta, direcionando uma reflexão sobre o contexto que se inserem.

Essa declaração da acadêmica aponta que o PIBID tem contribuído para promover consciência da realidade: das formas de organização escolar, das condições de trabalho e da própria carreira docente.

A possibilidade de frequentar espaços diversos, como a fala da Bolsista 1, quando se refere à possibilidade de trabalhar em escolas mais centrais e também em escolas mais afastadas, faz com que eles percebam que devem ser levados em conta o contexto, a história, a cultura e os habilita a serem mais flexíveis como professores que podem atuar futuramente em espaços diversos.

4.1.1.1 PIBID como aperfeiçoador de atividades de ensino: planejamento das aulas

Nas falas das acadêmicas bolsistas PIBID 1, 2 e 6, é possível identificar o reconhecimento das contribuições do PIBID para atividades que envolvem o ensino como, por exemplo, a elaboração do plano de aula:

Nós, aprendemos plano de aula no PIBID, porque quando nós começamos no PIBID, a gente não tinha Estágio ainda, né, no primeiro ano da faculdade não tinha o campo, né. (Bolsista PIBID 1 – Encontro PIBID)

Plano de aula, nossa, coisa que eu iria aprender ano que vem (no segundo ano do curso), eu já fiz (Bolsista PIBID 2 – Encontro PIBID)

O PIBID contribuiu para elaboração dos planos de aula (Bolsista PIBID 6 – Encontro PIBID)

Ainda em relação à elaboração do Plano de Aula, eles enfatizam que esse aprendizado os torna aptos a enfrentarem processos de seleção de professores:

Então agora a gente tem a terceira fase do concurso do estado para professores (referindo-se ao concurso público do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná, realizado em maio de 2013, que têm como etapa classificatória uma prova didática). Então, tá uma discussão na internet sobre o formato desse plano de aula para o concurso e isso é o que menos me preocupa, porque eu sei o que compõe um plano de aula. (Bolsista PIBID 1- Encontro PIBID)

Nessas falas, evidencia-se que o programa tem cumprido seu objetivo de melhorar a qualidade da formação inicial de professores, ampliando o tempo e os espaços em que acontece essa formação.

Além dos aspectos positivos do programa apontados pelas acadêmicas que nunca tinham trabalhado como professores antes houve também exemplos de acadêmicos como o

bolsista PIBID 7 que, mesmo já trabalhando na profissão docente antes de ingressar ao subprojeto, reconhece avanços no que se refere a assimilar as rotinas e práticas de trabalho que teve podendo participar do subprojeto do PIBID.

Apesar de eu já ser professora há muito tempo, mas como sempre trabalhei, assim, com alunos de escolas particulares, eu preparava a minha aula e eu sabia como que ia dar, né. Mas assim, no projeto, eu acho que eu aprendi a fazer os planos de aula e sistematizar tudo, essa elaboração com tudo que eu tinha, eu sabia como fazer, mas aprendi no PIBID a sistematizar. Isso pra mim foi muito importante, muito importante também nos Estágios. (Bolsista PIBID 7 – Encontro PIBID).

Essa fala evidencia mais uma vez que as acadêmicas bolsistas reconhecem que o PIBID contribuiu para a atuação no estágio curricular.

O que observamos nas falas aqui transcritas e nos fragmentos dos relatórios é que as acadêmicas percebem o valor formativo das práticas que realizam por meio do PIBID, que superam os momentos reduzidos de prática, visto que o curso oferece poucos momentos de estágio (questão a ser tratada no próximo item de análise), ainda que essa organização dos cursos contrarie o que autores como Mello (2000) Silva Júnior (2010) consideram como modelo ideal de formação: teoria associada a experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, visto que os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação.

4.1.2 PIBID como complementação das horas reduzidas de Estágio Curricular

As acadêmicas veem como positivo o fato de iniciarem no PIBID no primeiro ano da graduação, considerando que já realizam a prática antes mesmo do segundo ano de curso, que é quando inicia a disciplina de Prática de Estágio Supervisionado³⁵, estabelecida na grade

³⁵ O curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas tem duração de quatro anos e concede o grau de licenciado. O curso é ofertado desde 2003. São oferecidas 15 vagas anuais no período matutino. A carga horária total do curso é de 3.396 horas Disponível em: < <http://www.unioeste.br/prg/>>. Desse total de 3.396 horas, 476 horas são de disciplinas de Estágio Supervisionado que acontecem no 2º, 3º e 4º anos de graduação. Quanto às disciplinas de Estágio Supervisionado, especificamente de Língua e Respectivas Literaturas, há no 2º ano uma disciplina de 68 horas, outra no 3º ano de 136 horas e, ainda, no 4º ano uma de 68h, o que totaliza 204 horas.

curricular do curso de Letras/Espanhol da Unioeste, *campus* Cascavel. Eles relatam que levam essa experiência que já têm para as atividades de regência do estágio:

Também tem sido positivo depois que a gente foi para o estágio. Nós sabemos que a carga horária de estágio, ela não dá conta também, né, mesmo com as observações, mesmo que aumente a carga horária do Estágio obrigatório de curso (Bolsista PIBID 6 – Encontro PIBID)

Acredito que a minha formação será mais completa, já que o decorrer do curso de licenciatura somente me proporciona poucas horas de realidade escolar por intermédio de estágios obrigatórios.(Bolsista PIBID 3 - Relatório)

Fazer parte da rotina de uma turma acompanhá-la semanalmente nos traz proximidade com os alunos e podemos vivenciar uma real vida docente, o que não ocorre nos estágios presentes em nossa grade acadêmica, visto que as horas são demasiado reduzidas o que impossibilita um real contato com os alunos, tornando-nos apenas meras “férias do professor regente”. (bolsista PIBID 5 - Relatório)

Nota-se aqui uma questão ressaltada por muitos das acadêmicas bolsistas: o PIBID como complementação das horas reduzidas de Estágio Curricular. O que confirma que o PIBID vem cumprindo com o objetivo de suprir a “defasagem de formação” (SCHEIBE, 2010), principalmente para a prática docente que recebem nos cursos de licenciatura.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), a formação docente propicia poucos espaços em que há junção entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica.

Evidencia-se que as acadêmicas reconhecem o valor formativo que têm as práticas que realizam em sala de aula por meio do PIBID, que suprem a defasagem da formação que recebem referente a pouca junção entre conhecimento acadêmico e conhecimentos relativos à prática.

Quanto ao estágio, as acadêmicas questionam a organização curricular do curso de formação. As acadêmicas bolsistas PIBID 3, 5 e 6 consideram curto o tempo de estágio obrigatório, visto que esse é o momento exclusivo para que ocorra a relação universidade-escola.

Sobre o estágio, verificamos as disciplinas e a carga horária do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da Unioeste, a partir das informações disponíveis na página do curso no portal da Unioeste. O curso tem duração de quatro anos. São 3.996 horas que correspondem a 100% da carga

horária do curso. Desse total, 476 horas são de disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o que corresponde a apenas 11,09% das horas-disciplinas. Se limitarmos à carga horária destinada às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, esse número se reduz a 204 horas, o que corresponde a 5,1% da carga horária total do curso.

Essa constatação muito se aproxima dos resultados apontados pelo estudo de Gatti (2012), que avaliou currículos e ementas de 32 cursos de Letras localizados em universidades de todas as regiões do Brasil, as amostras apresentaram que 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para docência.

Dessa forma, concordamos com as acadêmicas bolsistas do PIBID que o tempo de estágio é reduzido no curso de Letras/Espanhol da Unioeste. Segundo Gatti (2010), o estágio obrigatório promove espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes as acadêmicas, principalmente por estabelecer um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico, o que acontece é que as acadêmicas consideram que há uma “insuficiência formativa evidente” para o desenvolvimento das atividades que envolvem o ensino como planejar, ministrar e avaliar.

4.1.3 PIBID como contribuição para a experiência profissional

O que nossa análise pode constatar é que a maior contribuição do PIBID para a formação, segundo as acadêmicas bolsistas do subprojeto de Espanhol, é a aquisição de experiência profissional. Eles destacam essas contribuições sob diversos aspectos, como demonstram os excertos a seguir.

O projeto nos prepara para a prática em sala de aula, havendo aí uma inter-relação entre a teoria e a prática, entre a universidade e a comunidade e uma grande experiência, já que estamos em contato não só com nosso futuro ambiente de trabalho, mas também com professores mais experientes que nos auxiliam e direcionam no intuito de aplicar na prática com a comunidade todo o conhecimento e as teorias que a universidade e o PIBID nos proporcionam. (Bolsista PIBID 6 - Relatório)

A experiência vivenciada no PIBID, é de fundamental importância para a nossa formação tanto na questão prática como também na parte relacionada à teoria, pois temos acesso a um material teórico de qualidade e com isso podemos nos embasar no momento que nos deparamos com a prática

docente. Assim, superamos as dificuldades relacionadas à falta de experiência [...] (Bolsista PIBID 12 - Relatório)

PIBID contribui de forma excelente para a minha formação de acadêmica do curso de Letras – Português/Espanhol, pois me oportuniza a aprender na prática o cotidiano de um professor [...] posso colocar em prática o que o curso de Letras me proporciona (Bolsista PIBID 8 - Relatório)

As acadêmicas ressaltam que não só a prática norteia as ações do PIBID, pois as leituras e reflexões teóricas também fazem parte das ações desenvolvidas por eles no subprojeto. Assim, as teorias orientam a prática quando planejam e desenvolvem nas escolas de educação básica.

O referencial teórico que consultamos é unânime quanto à questão de a teoria ser indissociável da prática, bem como a reflexão sobre/na prática (TARDIFF; RAYMOND 2000; ANTUNES et al, 2007). Além disso, as considerações desses acadêmicos confirmam o que Ribeiro, Castela e Langer (2014) têm afirmado sobre o PIBID da UNIOESTE, que esse configura-se como um espaço de reflexão sobre a prática docente, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos.

Dessa forma, os relatos das acadêmicas bolsistas 6 e 12 demonstram que o subprojeto PIBID de Espanhol tem buscado cumprir o objetivo VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação de docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, como disposto no Art. 3º do decreto de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre o programa.

Outro aspecto que é destacado é o fato de o PIBID possibilitar a construção da identidade profissional das acadêmicas desde o início do curso de licenciatura. Aos poucos as acadêmicas transformam a identidade de alunos (quando do ingresso no curso de graduação) para uma identidade profissional de professor.

O acadêmico já ganha uma enorme experiência, tais como trabalhar com os alunos, qual a postura adequada dentro da sala de aula, como devo proceder mediante as regras da escola, como devo dinamizar a aula. (Bolsista PIBID 2 - Relatório)

O fato de propiciar uma aproximação com a vida escolar antes mesmo de começar a participar dela é a característica que faz com que o PIBID se destaque, haja vista que desenvolve, prepara, entrega às escolas outro perfil de profissional. Um professor mais preparado, mais seguro, mais experiente na ação de conciliar o trabalho com a pesquisa e mais crítico. Ir à escola, ter contato com alunos, professores, direção, pais de alunos, como tivemos nesse semestre, ler textos teóricos, ter o suporte de outros professores, é uma

experiência singular para um aluno que está estudando, que muitas vezes não alcança isso enquanto está estudando.
(Bolsista PIBID 10 Relatório)

Notamos que o PIBID antecipa o que Tardif e Raymond (2000) relatam sobre o início da carreira, o que eles denominam de “choque com a realidade”, pois o acadêmico, desde a formação inicial, integra-se ao ambiente profissional (a escola e a sala de aula).

O valor formativo das práticas que realizam no PIBID oportunizou o desenvolvimento de saberes relativos ao ensino, como destaca o acadêmico bolsista 2 em relação ao relacionamento com os alunos, ao comportamento do professor em sala de aula, às técnicas de dinamização das aulas.

Para Tardif e Raymond (2000), a formação teórica é completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, “experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Dessa forma, as acadêmicas sentem-se familiarizados com o ambiente escolar e esse contato com esse espaço os auxilia na construção de saberes necessários à prática de suas atividades profissionais.

Segundo os excertos, podemos concluir que as acadêmicas atribuem à prática um real valor formativo, pois ela oportuniza o desenvolvimento de competências, ou saberes, como denomina Tardif em suas obras. Além disso, consideram que experiência da prática da profissão é elemento crucial em uma carreira, pois é a partir da experiência que conhecem as normas que devem adotar em relação a essa ocupação, conduzindo dessa forma a construção das suas identidades profissionais.

Segundo Tardif e Raymond (2000), o domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências. Acreditamos que, a partir daí, os professores iniciantes passam a tomar consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão, o que conduz a uma gradativa construção de uma identidade profissional, que abarca muito mais do que conhecimento especializado dos conteúdos.

O bolsista PIBID 6 destaca em seu relatório que o PIBID tem contribuído para a reflexão da tomada de consciência do papel de professor. Destacamos que esses acadêmicos a partir das atividades de reflexão que apresentam em seus relatórios tem se aproximado do que Flores (2010) propõe, quando trata da identidade profissional docente, que essa tomada de

consciência se dê a partir da reflexão, pois ela auxilia no processo de tornar os alunos mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas.

Para El Kadri, Piconi e Mateus (2013), o saber prático não possui, na maioria das vezes, o devido reconhecimento visto que a maior parte dos cursos de formação organizam suas grades, seus currículos, de modo a dar pouco prestígio aos saberes construídos e mobilizados por meio do trabalho prático.

O acadêmico bolsista PIBID 6, ao tratar também da questão da experiência que adquiriu no PIBID, relata que pôde, no momento do estágio, compartilhá-la com os colegas que não tiveram a mesma oportunidade de participar de um programa de iniciação à docência. Segundo ele,

nesse sentido eu já acho que contribuiu até com o grupo extra-PIBID em sala de aula, porque nós que tínhamos esse conhecimento através do PIBID, quando a gente se junta com a dupla de estágio (que de repente não é do PIBID) a gente acaba trocando isso, então facilita mesmo indiretamente, né.
(Bolsista PIBID 6 – Encontro PIBID)

Segundo Ribeiro, Castela e Langer (2014), quando os pibidianos realizam seus estágios evidencia-se a experiência que trazem das vivências no PIBID que vai desde a elaboração dos planos de aula até a atuação nas salas de aula da educação básica, o que demonstra a preparação por parte dos bolsistas PIBID que já estiveram nas escolas e lá desenvolveram atividades.

Ademais, as autoras identificam que esses acadêmicos bolsistas do PIBID ao interagirem com os demais acadêmicos do curso de graduação trocam informações, trazem experiências vividas na realidade das escolas para as discussões nas disciplinas de prática de ensino da universidade. “Assim, pontos e contrapontos entre elementos de formação universitária com o que é vivenciado na escola trazem benefícios em relação à qualidade da formação empreendida no curso de licenciatura” (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 31).

Devido a esses resultados positivos para a formação inicial das acadêmicas de licenciatura, concordamos com Ribeiro, Castela e Langer (2014) e Tinti (2013), quando esses defendem que o programa deveria se estender a todos, tornando o PIBID permanente na universidade, de modo a garantir uma formação mais voltada ao exercício em sala de aula.

Observamos nessa fala da acadêmica bolsista 6 um indicativo do trabalho colaborativo, característica fundamental do PIBID. El Kadri, Piconi e Mateus (2013) ressaltam que pesquisas no âmbito nacional e internacional têm reiterado a colaboração. Nesse viés, criam-

se comunidades de aprendizes que buscam aproximar o aprendizado de professores novatos, professores experientes e professor formador como possibilidade para a transformação dos contextos de formação docente.

Os excertos analisados até aqui ressaltam o quanto o PIBID tem influenciado positivamente na formação das acadêmicas bolsistas de diversas formas, e uma questão muito destacada pelas acadêmicas é a possibilidade de desenvolverem ações conjuntas, a qual tratamos a seguir.

4.1.4 PIBID como favorável ao trabalho colaborativo

O disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Art. 2º, que prevê, no inciso VII, o preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p.1). A análise revelou que é recorrente nas falas e relatos das acadêmicas a possibilidade de trabalho em grupo e a troca de experiências que a própria organização do Programa possibilita. Apresentamos a seguir alguns dizeres que confirmam tal indicador:

E a gente pode trabalhar em grupo, né. A gente consegue trocar experiências, trocar ideias. Você consegue compartilhar entre os participantes pra poder aplicar [...]³⁶ E a gente vê né, que a gente até às vezes consegue melhorar o que a gente faz vendo o do outro e assim por diante. (Bolsista PIBID 3 - Encontro PIBID)

Sem dizer que uma analisa o trabalho da outra, né. Então a gente compartilha as dificuldades, o que poderia fazer para melhorar e tal. (Bolsista PIBID 1 - Encontro PIBID)

Estive junto com as colegas que, em questão de experiência, elas têm mais do que eu, e elas me auxiliaram muito. Assim, é muito enriquecedor na vida do acadêmico isso. (Bolsista PIBID 2 – Encontro PIBID)

É possível também vivenciar dentro do projeto como se dá a organização de atividades entre professores, por meio da preparação das oficinas com o grupo, da comunicação e do auxílio que os membros do grupo podem dar uns aos outros, isso nos permite compreender melhor como é a relação entre professores e enquanto organizadores de atividades e projetos. (Bolsista PIBID 2 - Relatório)

³⁶ Utilizamos [...] para indicar supressão.

E também compartilhar com meus colegas, assim, as coisas que eu já sabia, que eu já tinha ensinado. Poder compartilhar com minhas colegas, assim, do grupo, é muito bom, muito importante também [...] (Bolsista PIBID 7 - Encontro PIBID)

Nesses excertos, notamos que os bolsistas percebem que, ao compartilhar decisões e desenvolver ações conjuntas, promovem-se avanços individuais significativos e eleva-se a qualidade do trabalho que realizam.

Segundo Tardif e Raymond (2000), vem ocorrendo cada vez mais a implantação de programas de formação para o magistério em que a aprendizagem concreta do trabalho se dá na relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente. Nesse processo, o aprendiz assimila as rotinas de trabalho “ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Para esses mesmos autores, é nessa relação constante com indivíduos que já exercem a mesma ocupação profissional e a partir dela que o novo profissional internaliza a cultura, as atitudes e os comportamentos, o que vem a colaborar para a construção da carreira docente.

A troca de experiências entre eles (professores iniciantes) e os professores supervisores (professores experientes) também é considerando um aspecto extremamente positivo. A presença da professora supervisora, tanto na elaboração das aulas, dos materiais didáticos quanto na execução das atividades, deixou os alunos mais seguros, pois a professora supervisora estava sempre presente e contribuindo com sua experiência, desempenhando seu papel de coformadora desses acadêmicos, corroborando os objetivos de participação do professor da escola pública como coformador dos alunos bolsistas do PIBID, conforme expresso no artigo 3º do decreto 7219 de 24 de junho de 2010, inciso V- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes.

Mas eu acho que assim, além da experiência que você troca, é muito importante a presença das professoras, é muito importante o papel que elas desempenham com a gente, sabe. [...] E, assim, o que pra mim foi fundamental, foi a profe. (regente da turma e supervisora do programa) em sala de aula. Ela ajudou muito, muito mesmo, sabe. Até porque, a gente era em um trio, né? Não. Nós éramos quatro e os quatro eram do primeiro ano da graduação. Tinha grupo que tinha gente do segundo, do terceiro, então você troca experiências, né, de acordo com o ano que você tá na graduação,

agora, nós quatro éramos do primeiro ano, então a gente não tinha experiência nenhuma ali dentro de sala e a profe ajudou muito, mesmo. (Bolsista PIBID 5 - Encontro PIBID)

Ela foi nossa madrinha, né, profe. Porque o suporte do professor regente ali na sala de aula é tudo pra gente, né, porque a gente está ali na condição de aluno também. (Bolsista PIBID 1 - Encontro PIBID)

Eu, que, era minha primeira oficina. Então, ela respondeu meus e-mails e foi super compreensiva. (Bolsista PIBID 2 - Encontro PIBID)

Essas falas traduzem a segurança que sentem em poder contar com a colaboração do professor mais experiente. Concordamos com Rausch e Frantz que afirmam:

É na troca de experiências que os profissionais começam a reconhecer o que sabem e refletem sobre sua prática, de modo a ressignificar a sua maneira de pensar e agir na docência, proporcionando novas possibilidades de estarem resolvendo seus dilemas. O trabalho colaborativo proporciona a solidariedade, a troca de experiências e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos individualmente. (RAUSCH E FRANTZ, 2013, p. 637).

Os alunos verificam a possibilidade de se constituir na relação com o outro, aludindo a Jordão, que assevera: “estar com o outro nos leva a caminhos aos quais não podemos chegar sozinhos” (JORDÃO, 2013, p. 82).

Essa possibilidade de um aprender com o outro aparece também nas falas dos acadêmicos bolsistas da pesquisa de Audi et al (2013). “todos parecem comungar do sentido de espaço para aprendizagem a partir de ações de ser-com-o-outro” (AUDI et al, 2013, p. 98).

Nas falas sobre a importância desse trabalho coletivo que desenvolvem no PIBID, a acadêmica bolsista PIBID 7 mencionou a importância das orientações e da postura da professora coordenadora de área:

E a professora coordenadora de área também, né, que tem nos ajudado, encaminhado e sempre de uma maneira bem didática, então é uma aprendizagem muito importante para a nossa profissão. (Bolsista PIBID 7- Encontro PIBID)

Destacamos, aqui, o trabalho do professor coordenador do subprojeto e seu engajamento como fundamental na formação desses futuros professores.

Para El Kadri, Piconi e Mateus (2013), o ensino colaborativo possibilita observar como e o quê os professores aprendem quando trabalham juntos em uma mesma sala de aula, ou seja, na sua práxis.

Audi et al (2013) conceituam o ensino colaborativo do PIBID como metodologia “promotora de ações nas quais alunos-professores (acadêmicos do PIBID), professores-formadores (das licenciaturas) e professores-colaboradores (das escolas públicas) planejam, lecionam e realizam discussões colaborativamente, partilhando momentos de planejamento e sala de aula, exercendo atividades de coensino, dividindo responsabilidades e tentando romper com as hierarquias de papéis entre seus participantes” (AUDI et al, 2013, p. 84).

Concordamos com Audi et al (2013) que essas ações construídas e executadas coletivamente complementam lacunas deixadas pelos processos de formação docente tradicionais “acenando para uma nova metodologia da formação de professores” (AUDI et al, 2013, p. 96).

Ainda, em relação ao trabalho em conjunto, os alunos veem como positivo no desenvolvimento e na qualidade dos materiais que produzem para as aulas:

Então, passa primeiro pelo grupo, depois as professoras (supervisoras) corrigem, então, passa pela professora coordenadora do subprojeto, ou seja, a qualidade desse trabalho que a gente produz, ela é alta, né. (Bolsista PIBID 1- Encontro PIBID)

Referindo-se ainda ao trabalho colaborativo, as acadêmicas ressaltaram a produção de material didático que realizaram com seus colegas. Apresentamos, na próxima seção, as considerações que realizaram.

4.1.5 PIBID como incentivo à produção de material didático diversificado próprio e utilização de propostas metodológicas diversas

Os alunos destacam a importância de poder participar de propostas de trabalho docente diversas, diferentes formas de abordar conteúdos em sala de aula, que também é um dos objetivos do PIBID e do subprojeto de Espanhol:

E eu acho que o que PIBID traz é essa possibilidade de inovação no sentido de buscar material de trabalho para a sala de aula. (Bolsista PIBID 1 – Encontro PIBID)

O projeto é estimulante na medida em que produzimos o material e em seguida aplicamos em sala de aula e assim, obtemos a resposta imediata por parte dos aprendizes de LE (Bolsista PIBID 1 - Relatório)

Ademais, através dos embasamentos teóricos e estudos prévios para elaboração das oficinas, o acadêmico bolsista pode conhecer as diferentes maneiras de trabalhar conteúdos, dentre eles o idioma, passa a conhecer diferentes recursos que podem ser utilizados posteriormente na sua atuação como docente. (Bolsista PIBID 2 - Relatório)

Outra questão é a diversidade de temas que a gente tem pra trabalhar também. Que eu acredito que uma professora de CELEM enfrenta uma sala, em que você tem um tanto de conteúdo pra seguir, você não consegue, né, abarcar tudo. Você às vezes nem imagina, coisas, que a gente pode fazer, que o PIBID mostrou pra gente. (Bolsista PIBID 3 – Encontro PIBID)

O PIBID permite que a gente teste o que nós pensamos, porque nós montamos alguma coisa nova e vamos ver se dá certo em sala de aula. (Bolsista PIBID 4 - Encontro PIBID)

O PIBID, me aperfeiçoa, me atualiza e me estimula no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e alternativas que me adequa como futura profissional a essas inovações e dificuldades que surgem no espaço escolar. (Bolsista PIBID 11- Relatório)

O PIBID tem contribuído significativamente em minha formação acadêmica, visto que participando do projeto aprendo métodos diversificados de ensinar a língua espanhola. Desse modo, tenho a possibilidade de aprender teorias diversificadas correlacionadas ao ensino e isso faz com que eu aprimore as aulas que leciono. (Bolsista PIBID 8 – Relatório)

Percebe-se o quanto a participação no Programa estimula os bolsistas a buscarem alternativas e inovações para levarem à sala de aula, o que certamente faz com que saiam da formação inicial com experiências adquiridas na atuação em salas de aula da Educação Básica.

Tal indicador também foi apontado nas entrevistas realizadas por Rodrigues, Ferreira e Fontinelles (2012), que revelaram que o programa mostra a importância de utilização de diversas formas de dinamização da aula com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Está entre os objetivos do projeto *Vivenciando a escola: incentivo à prática docente*, a análise, a produção e a publicação de materiais didáticos que apresentem novas estratégias e recursos didáticos, com a finalidade de atender às necessidades educativas dos alunos das turmas do ensino Fundamental e Médio.

As acadêmicas visualizam nessa oportunidade de produção de material didático, uma experiência que os torna capazes de empregar esses conhecimentos na elaboração de suas futuras aulas, a fala seguinte revela a autoconfiança adquirida para atuação em sala de aula.

Hoje, eu me sinto apta a enfrentar uma sala de aula. O quê que eu percebo, eu percebo que algumas dificuldades que alguns professores têm, pessoas que eu conheço, na montagem e elaboração de material são dificuldades que eu já não tenho mais, eu já ultrapassei. (Bolsista PIBID 1 - Encontro PIBID)

Ao longo das experiências com a Prática de Estágio obrigatório da disciplina de Espanhol pude perceber o quanto um bolsista do PIBID está a frente dos demais acadêmicos. Tanto em experiência de campo como na elaboração do material pedagógico a ser utilizado. (Bolsista PIBID 1 - Encontro PIBID)

A análise e produção de material didático foi uma das questões mais destacadas pelas acadêmicas, principalmente nos relatórios semestrais, como nos excertos a seguir:

A participação no projeto é de suma importância para a minha formação, pois me ensina como proceder na procura e julgamento de material adequado, elaboração do plano de aula e aplicação da mesma (Bolsista PIBID 3 - Encontro PIBID)

No decorrer do trabalho em sala de aula e também na elaboração dos materiais a serem aplicados nas oficinas, pudemos perceber que este exercício de preparar e organizar nosso próprio material contribui para que nos tornemos profissionais preparados e capazes de desenvolvermos um trabalho qualificado em nossa área, pois o exercício de análise e produção desses materiais contribui para que sejamos mais independentes e críticos no momento de selecionarmos os materiais didáticos com quais pretendemos trabalhar em sala de aula. (Bolsista PIBID 12 - Relatório)

O PIBID contribui muito na minha formação, pois permite conhecer teorias e aplicá-las nos materiais produzidos. É um momento especial em que se misturam a teoria e a sua verificação através da aplicação prática. Graças ao programa percebi que realmente gosto de elaborar material didático e planejo desenvolver meu trabalho de conclusão de curso com este tema. (Bolsista PIBID 4 - Encontro PIBID)

O material didático que estamos produzindo visa posteriormente servir de apoio para os professores da rede pública do ensino de língua espanhola, um material que está vivenciando a prática e está fortalecido em uma sólida base teórica. (Bolsista PIBID 6 - Encontro PIBID)

As acadêmicas bolsistas PIBID 3 e 12 destacam a importância do trabalho com a análise de material didático, visto que essa tarefa deve ser desenvolvida a partir de um olhar crítico e também a partir do conhecimento das metodologias relacionadas ao ensino.

A acadêmica bolsista PIBID 4 revela que a partir dessas práticas de elaboração de materiais didáticos encontrou caminhos pelos quais quer trilhar no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, mostrando, mais uma vez, que o PIBID fortalece essa indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A fala da acadêmica bolsista PIBID 6 refere-se à elaboração de materiais didáticos da qual participaram as acadêmicas bolsistas em 2013. Todos os subprojetos da UNIOESTE se envolvem em produção de material didático. Fazemos um destaque ao subprojeto de Espanhol, pois realizou no ano de 2013 um grande trabalho nesse sentido: foram 4 livros publicados, envolvendo materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira³⁷, focalizando o trabalho com a leitura, escrita, cultura, jogos e atividades lúdicas, filmes, curtas e com sites, softwares e recursos disponíveis na Internet e um de relatos de experiência. Em 2014, foram publicados dois capítulos de livro com propostas didáticas de uso das TIC nas aulas³⁸.

Essa mesma bolsista (6) ressalta o alcance das ações que realizam por meio do PIBID, visto que esses materiais produzidos por eles foram disponibilizados às escolas públicas de ensino e estão acessíveis aos seus professores e alunos. Tais práticas apontam o compromisso dos envolvidos no projeto com a socialização dessas experiências com os colegas de profissão.

O que verificamos é que a inserção nos contextos de ensino de espanhol como língua estrangeira, as leituras teóricas que realizam, são fatores que contribuem para que o material realizado atenda às expectativas de professores e alunos, visto que é construído a partir das experiências vividas na escola, levando em consideração o público que lá se encontra, suas características, suas necessidades.

A partir das falas e relatos apresentados aqui a respeito da elaboração de materiais didáticos e na execução de propostas de ensino inovadoras, notamos um visível empenho das acadêmicas. Para Ribeiro, Castela e Langer, essas ações “culminam com boas aulas, que são atrativas e interessantes” (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 29). Segundo as autoras, os alunos das escolas esperam por essas aulas, mostram-se motivados a participar das atividades propostas.

No caso da formação de professores de línguas estrangeiras, o que se espera com o PIBID é superar a noção de que a formação em ensino superior não é necessária, visto que a concepção que se tem é que basta se ter a proficiência na língua para ensinar e que a formação

³⁷ No ano de 2013, foram publicados cinco livros: *Juegos y actividades lúdicas en español – Volumes I e II*; *Experiências de iniciação à docência do PIBID espanhol: leitura, escrita e lúdico e Actividades de lectura y escritura en español a partir de los géneros textuales - Volumes I e II*. Os arquivos completos dessas publicações encontram-se disponíveis na página do PIBID UNIOESTE. <Disponível em: <http://www.unioeste.br/pibid/>>

³⁸ Publicação de capítulos de livros sobre o subprojeto com propostas pedagógicas de uso das TIC no ensino no ano de 2014, são eles: *Propostas pedagógicas com recursos tecnológicos online no ensino de línguas: HQ, avatar e fotonovela* e *Propostas pedagógicas com recursos tecnológicos online no ensino de línguas: glogster, revista, jornal e folder*, capítulos 7 e 8, respectivamente, do livro *Percursos formativos no PIBID: propostas didáticas*.

de docentes de línguas estrangeiras não precisa acontecer em cursos de formação universitária (FREITAS, 2012).

Com o avanço das ações desenvolvidas no PIBID, o que se espera é que essa noção seja ressignificada, pois o programa preocupa-se com a formação pedagógica ao promover uma melhor qualificação dos profissionais que trabalharão com língua estrangeira na escola e que participam desde a sua formação inicial de propostas inovadoras de ensino nas quais se aplicam diferentes metodologias visando oportunizar diferentes aprendizagens aos alunos, com vistas a superar as concepções de ineficiência e ineficácia relacionada às disciplinas de línguas estrangeiras na escola.

4.1.6 Flexibilidade do PIBID em relação a outros programas de bolsas

Quanto ao programa e à bolsa que as acadêmicas recebem, eles destacam aspectos positivos em relação a outras bolsas e que o aporte financeiro contribui para que se dediquem às atividades acadêmicas:

Então, eu acho o Programa extremamente positivo, além do aporte financeiro, né, que a gente pode se dar ao luxo de trabalhar menos, fazer um estágio, algo que ganhe menos, porque a gente estuda de manhã, né, então a gente tem essa possibilidade. Eu só consigo ver pontos positivos do PIBID na minha vida. (Bolsista PIBID 1 - Encontro PIBID)

Eu gostaria de falar de dois pontos que eu acho que são bem positivos, que acho que proporcionam também que todo mundo possa contar essas experiências positivas. Que eu acho que é o fato do PIBID, com relação a outras bolsas, por exemplo, como a de iniciação científica – não permitir que o acadêmico tenha outro vínculo, seja ele de estágio, empregatício, ou qualquer um dessa natureza. Eu acho legal que o PIBID proporcione isso, porque até então, a prof. coordenadora sabe, a gente tem conseguido conciliar, a maior parte dos bolsistas trabalha. Todo mundo sabe que, pelo menos quem se sustenta sozinho de nós, que não conseguiria viver com 400 reais e talvez não conseguiria estar participando do projeto que é tão enriquecedor para a nossa formação. (Bolsista PIBID 6 – Encontro PIBID)

Nota-se que o PIBID auxilia na permanência do aluno de licenciatura na universidade, ainda que seja unânime na opinião das acadêmicas problemas que enfrentam como o baixo valor da bolsa que recebem e a questão do deslocamento até a escola ser difícil; contudo, como se verifica na fala do bolsista PIBID 6, essas dificuldades são superadas tendo em vista o valor do projeto para a formação deles.

Segundo Ribeiro, Castela e Langer (2014), há indícios que o PIBID tem contribuído para a diminuição da evasão dos cursos de licenciatura. Por isso, as autoras acreditam ser pela motivação que o programa traz aos acadêmicos participantes.

Ainda que somente uma acadêmica tenha declarado, consideramos muito relevante, por essa razão apontamos aqui um excerto de sua fala, a respeito do PIBID como estímulo ao aprendizado da língua espanhola.

4.1.7 Estímulo ao aprendizado da língua espanhola

Há um relato sobre o desenvolvimento de um dos participantes do subprojeto em relação à língua espanhola e os avanços que teve no aprendizado do idioma:

Outro ponto que eu acho interessante. Quando eu entrei no curso de Letras eu não tinha domínio nenhum de espanhol, eu nunca tinha cursado o CELEM (como a maior parte dos colegas), não tinha feito cursos, então eu entrei crua. A profe, as colegas sabem que eu tinha bastante dificuldade no começo, era difícil falar em espanhol. Eu me estendi tanto com essa dependência da disciplina de Língua Espanhola I, que eu fiz a prova de dispensa da disciplina, passei na prova, e tenho plena consciência de que quase tudo que eu aprendi no espanhol foi com o PIBID, sabe, com as minhas leituras, né, os relatos, a produção mesmo de material, né, a troca com os colegas. Acho mesmo que tem sido positivo por isso sabe, porque esse ano então, aí eu já tinha a disciplina de Língua Espanhola II e tinha esse problema com a disciplina de Língua Espanhola I, nunca saí do projeto, né (emocionada). (Bolsista PIBID 6 – Encontro PIBID)

Nessa perspectiva, destaca-se que o PIBID pode contribuir no avanço das dificuldades encontradas ao longo do curso de graduação e já apontam-se contribuições no desenvolvimento individual e acadêmico durante a participação no projeto, os ganhos já aparecem no percurso e não só depois de participar do projeto.

As falas e relatos aqui apresentados demonstram que as acadêmicas visualizam potencialidades do programa e, especificamente do subprojeto de Espanhol. Na perspectiva deles, são muitas as contribuições que o PIBID tem dado a sua formação.

O programa, por sua própria organização, permite que se realizem trabalhos coletivos, nos quais a troca de experiências possibilita o desenvolvimento individual dos participantes e a elevação da qualidade do que produzem.

Além disso, o PIBID tem contribuído para a articulação da teoria à prática na sala de aula, além de promover a integração entre a universidade e as escolas envolvidas, considerando que os licenciandos inserem-se no cotidiano de escolas da rede pública de educação por um período maior do que em momentos também destinados à prática como nos estágios supervisionados.

Os alunos apresentam como potencialidades do programa a possibilidade de participarem de práticas docentes inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira e a oportunidade de produção de material pedagógico para esse mesmo fim.

As acadêmicas também consideram positivo o contato com as diferentes realidades e a percepção das diferentes necessidades da Educação Básica. Ainda, destacam a relevância do papel dos docentes supervisores como coformadores.

Acreditamos que todos esses fatores contribuem para que o PIBID tenha sido fundamental no reconhecimento por parte dos graduandos bolsistas da relevância social da carreira docente, ou, como afirma Castela (2014),

O PIBID possibilita ir muito além da observação das aulas e do diagnóstico dos problemas existentes que o estágio supervisionado realiza. A partir da realidade escolar vivenciada e dos materiais didáticos e oficinas realizados pelo PIBID, os bolsistas podem ressignificar a teoria vista no curso de Letras, realizando a tão almejada relação entre teoria e prática e aprendendo a realizar a transposição didática destes conteúdos de forma sistemática e a partir do diálogo com o grupo, em escolas de alto e baixo IDEB e com grande diversidade sócio-educacional. (CASTELA, 2014, p.90)

Segundo Flores (2010), muitos professores relatam que não se sentem preparados, no início de suas atividades docentes para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula e essas dificuldades geralmente são atribuídas à discordância entre teoria/prática e às poucas oportunidades que têm de estarem em sala de aula desenvolvendo atividades. Portanto,

É, assim, necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor. (FLORES, 2010, p. 185).

Pelos relatos apresentados, verificamos que os bolsistas e voluntários do projeto tiveram uma significativa vivência nas escolas em sua formação inicial e que a participação deles no programa contribui com a qualidade dos futuros profissionais que estarão no mercado de trabalho.

A partir do exposto nas falas dos alunos, nota-se que o PIBID tem conseguido voltar-se mais para reflexão sobre a formação inicial, e têm conseguido, por meio de suas estratégias de integração da universidade com a escola da rede pública, atingir seus objetivos, que consistem em elevar a qualidade da formação inicial e valorizar o magistério, e, assim, tornar significativas para esses acadêmicos da licenciatura as vivências que eles têm no PIBID.

4.2 O USO DAS TIC EM CONTEXTO SOCIAL, ACADÊMICO E NO ÂMBITO DO PIBID

Detemos nossa análise nesta seção sobre as respostas que as acadêmicas bolsistas e voluntários do subprojeto PIBID de Espanhol, da UNIOESTE, deram ao questionário constituído de perguntas abertas e fechadas que aplicamos em relação ao uso das TIC em contexto social, acadêmico e no âmbito do PIBID.

O questionário buscou verificar o uso que os bolsistas e voluntários do subprojeto PIBID de Espanhol, da UNIOESTE fazem das TIC, tanto no contexto social quanto no contexto acadêmico, considerando o uso das TIC em práticas de ensino alinhado aos objetivos do PIBID de promover experiências de aprendizagem inovadoras e significativas tanto para os bolsistas de iniciação à docência, quanto para os alunos da educação básica. Esse questionário volta-se a essa questão destacando as dificuldades que os bolsistas tiveram para preparar e aplicar aulas utilizando os recursos tecnológicos nas escolas estaduais, a atitude dos alunos nas aulas com esses recursos e, por fim, a avaliação das acadêmicas em relação à participação no projeto como contribuindo ou não para a incorporação desses recursos em suas aulas depois de formados.

A geração dos dados ocorreu no segundo semestre de 2013, momento em que o subprojeto era desenvolvido com 12 alunos bolsistas e 2 alunos voluntários do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola. A partir da análise interpretativa das respostas que obtivemos no questionário e na entrevista, e no que foi expresso nos relatórios semestrais das acadêmicas, buscamos apresentar as contribuições que o subprojeto de Espanhol do PIBID tem dado à formação inicial de seus bolsistas, evidenciando que conhecimentos e vivências que esses acadêmicos adquiram por meio do PIBID e que não teriam recebido somente no curso de graduação.

A fim de buscarmos as informações que consideramos relevantes à pesquisa que propomos, o questionário foi dividido em 4 partes: perfil³⁹, usos da tecnologia, contexto acadêmico e contexto PIBID.

4.2.1 Usos das TIC no contexto social

Os primeiros questionamentos consistiram em avaliar o acesso à tecnologia e como se dá as condições dele. A resposta à pergunta *Você tem acesso a computadores com internet?* foi unânime, todos as acadêmicas possuem computadores conectados à internet.

Considerando que seria importante saber onde eles realizavam esses acessos e a qualidade da conexão que tinham (pois são fatores que influenciam suas experiências com as tecnologias), questionamos: Onde você realiza o acesso? Consideramos que, nesse caso, os alunos poderiam selecionar mais do que uma alternativa.

Quadro 5 – Onde realizam o acesso à computadores e internet

Onde?	Casa	Trabalho	Lan house	Universidade	Bibliotecas	Outros
Total de respostas	11	7	0	7	4	1

O que se verifica é que grande parte das acadêmicas acessam à internet de casa. As respostas mostram que esse acesso ao computador e à internet se dá também em outros espaços, o que evidencia os usos dessas tecnologias no mundo do trabalho (7 respostas) e acadêmico (7 respostas).

Essa situação demonstra que as acadêmicas realizam o acesso a partir dos diversos espaços que frequentam cotidianamente: casa, trabalho e universidade, e corrobora o que Rivoltella (2012) afirma que o lugar das mídias é também na família, na realidade do dia a dia (âmbito social informal).

Outro fator que consideramos relevante para avaliar as experiências que as acadêmicas têm com as tecnologias é a velocidade da conexão com a internet, a qual solicitamos que as acadêmicas elessem entre as opções (muito rápida, rápida, boa, lenta ou muito lenta)

³⁹ Optamos por apresentar no item “1.3.1.2.1 Sujeitos da pesquisa” essa parte dos dados obtidos com o questionário.

Quadro 6 – Velocidade da conexão com a internet

Velocidade	Muito rápida	Rápida	Boa	Lenta	Muito lenta
Total de respostas	1	7	3	0	0

O que se verifica é que a maioria das acadêmicas têm experiências boas quanto à velocidade da conexão que fazem, visto que não houve respostas apontando velocidade lenta ou muito lenta. Concluimos que essas acadêmicas possuem experiências positivas com a velocidade da internet em suas práticas cotidianas.

Verificada a disponibilidade material das tecnologias entre as acadêmicas, as questões seguintes procuravam levantar como se dava os usos (finalidades, apropriações, acúmulo de conhecimentos e experiências). Para tanto, a quarta questão buscava levantar a frequência com que as acadêmicas bolsistas PIBID utilizam as tecnologias para finalidades estudantis, profissionais e pessoais.

Quadro 7 – Frequência dos usos da tecnologia em atividades cotidianas

Finalidade	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Pesquisas/Estudo			2	9
Trabalho		1	2	8
Acessar informações (notícias)		2	4	5
Acessar redes sociais			1	10
Jogos/Lazer	1		8	2

Notamos que o consumo individual/pessoal e o consumo profissional/escolar (pesquisas/estudo e trabalho), de acordo com o estabelecido em Fantin e Rivoltella (2012), é praticamente equivalente em todos os casos: obtivemos 10 respostas que indicam que as acadêmicas realizam sempre o uso das TIC para acesso das redes sociais (consumo individual/pessoal). Quanto ao uso para pesquisas/estudos, obtivemos 9 respostas e, para o trabalho, obtivemos 8 respostas, o que indica que a maioria das acadêmicas que responderam ao questionário praticam o consumo profissional/escolar.

Esse quadro mostra o uso crescente da internet em práticas cotidianas. Essa mídia tem se tornado essencial em nossas atividades de informação e comunicação, seja no aspecto pessoal ou em nossas atividades laborais e acadêmicas.

Também questionamos se as acadêmicas faziam uso de uma rede social, pois, assim como Lara (2010), também acreditamos que as redes sociais representam atualmente um dos principais usos das TIC no contexto social. Seleccionamos 3 respostas possíveis para essa questão, são elas: sim, muito; sim, pouco; não.

Quadro 8 – Uso de uma rede social

Participa de uma rede social	Sim, muito	Sim, pouco	Não
Total de respostas	9	2	0

Verificamos que não há nessa amostra casos de pessoas que desconhecem a existência de redes sociais virtuais. A grande maioria (total de 9 respostas) utiliza muito a rede e ainda há 2 respostas que indicam pouco uso das redes sociais. No caso de resposta positiva, solicitamos que elas assinalassem a rede social que mais utilizavam

Quadro 9 – Rede social mais utilizada

Rede social	<i>Facebook</i>	<i>Twitter</i>	<i>Blog</i>	Instagram	Outros
Total de respostas	11	0	0	0	0

No momento da pesquisa, o *Facebook* era a rede social de maior adesão no Brasil. No final de 2013, segundo o portal de notícias UOL⁴⁰, 65 milhões de brasileiros utilizavam a rede social. Entre as razões que justificam está o fato dos brasileiros já terem incorporado o uso frequente de uma rede social anteriormente com o Orkut.

A quinta questão buscava saber como as acadêmicas se autoavaliavam como usuários de computadores e internet, *Em relação aos computadores e internet, você considera que:*

Quadro 10 – Domínio do computador e da internet

Usos do computador e internet	Total de respostas
Sabe muito	3
Domina bem	6
Sabe muito pouco	2
Não sabe nada	0

⁴⁰ Disponível em: <http://tecnologia.terra.com.br/internet/brasil-e-o-pais-onde-o-uso-do-facebook-mais-cresce,4659f605102e0410VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>. Acesso 23 de junho de 2014.

Essa questão evidencia que as participantes consideram que tem um conhecimento mínimo de informática e de internet, visto que não obtivemos a opção “não sabe nada” como resposta.

Ressaltamos que essa questão avalia o quanto as acadêmicas consideram que sabem usar e não o quanto elas realmente usam o computador e a internet.

A relevância de verificarmos o quanto as acadêmicas sentem-se familiarizadas com as tecnologias incide na questão de realizarem atividades envolvendo as TIC tanto no PIBID quanto em práticas pedagógicas futuras, posto que a questão do domínio ou falta dele é frequentemente apontada em pesquisas com professores sobre o uso de TIC no ensino aprendizagem, como nos trabalhos de Ramal (2002), Coll, Mauri e Onrubia (2010).

Notamos que as respostas a essa questão variaram. Pouco mais da metade da amostra (6 respostas) considera que domina bem o computador e a internet. Também houve três acadêmicas que consideram que sabem muito sobre computador e internet e duas acadêmicas que consideram saber muito pouco.

A questão seguinte buscava levantar como as acadêmicas avaliavam seus conhecimentos sobre determinados recursos e programas, eles deveriam eleger 4 opções de resposta: nenhum conhecimento/uso, muito baixo, médio ou alto sobre operações possíveis de serem realizadas com computador e internet.

Quadro 11 – Conhecimentos sobre e usos de determinados recursos e programas

Conhecimento/ uso	Nenhum	Muito Baixo	Médio	Alto
Uso de softwares livres	4	4	2	1
Baixar programas da Internet	0	1	7	3
Baixar e gravar músicas da Internet	1	0	4	6
Gravar vídeos	0	0	8	3
Criar <i>blogs</i>	2	2	4	3
Utilizar redes sociais	0	0	4	7
Utilizar programas do tipo Skype	2	0	5	4
Acessar <i>e-mail</i> ou lista de <i>e-mail</i>	0	0	0	11

A finalidade dessa questão era a de identificar como as acadêmicas avaliam seus conhecimentos para utilizarem essas aplicações, pois podemos considerar que se tratam de

conhecimentos básicos quando pensa-se em utilizar as tecnologias no ensino e, sobretudo, buscamos perceber como a cultura digital se faz presente na vida dos estudantes.

Os resultados nos mostram que operações básicas como acessar ao *e-mail* ou à lista de *e-mail* foram consideradas como um nível de conhecimento alto. No que se refere a outros usos sociais das TIC como em atividades de baixar músicas, utilizar redes sociais, utilizar o Skype e gravar vídeos, percebemos que há um número representativo de respostas nas quais as acadêmicas elegem como alto ou médio o seu nível de conhecimento, ou seja, consideram possuir conhecimento alto ou médio em atividades de entretenimento envolvendo as TIC.

Quanto a baixar programas da internet, há uma acadêmica que considera ter conhecimento muito baixo; por outro lado, a grande maioria considera ter conhecimento médio. Quanto a criar blogs, observamos que há duas acadêmicas que também elegeram a opção “muito baixo” conhecimento, e outras duas acadêmicas que consideram ter “nenhum” conhecimento sobre criar blogs e o restante das respostas ficam divididas entre médio e alto conhecimento.

Esse quadro também revela que, no tocante ao uso de softwares livres, a maioria (8 de um total de 11) das acadêmicas consideram possuir nenhum ou muito baixo conhecimento. A exemplo de softwares livres, temos a plataforma Linux, sistema operacional implantado nos computadores das escolas públicas nos quais se utiliza a plataforma Linux Educacional. Podemos considerar que as acadêmicas revelam conhecimento alto ou médio da metade das aplicações que aqui selecionamos analisar. Ressaltamos que aqui não utilizamos instrumento de avaliação que verificasse se o nível de conhecimento que as acadêmicas acreditam ter seria equivalente ao resultado que poderiam apontar testes que verificassem os conhecimentos sobre o uso desses recursos.

A questão seguinte buscou conhecer quem eram os responsáveis pelos conhecimentos que as acadêmicas têm sobre computador e internet, onde eles adquiriram esses conhecimentos, a fim de identificar a trajetória de aprendizagem sobre computador e internet que esses alunos têm, nesse caso, era possível que eles selecionassem mais que uma alternativa:

Quadro 12 – Onde aprenderam a utilizar computador e internet

Onde?	Total de respostas
Em casa	7
Aprendi sozinho	5
Na escola	2

Na universidade, com professores	0
Na universidade, com colegas	0
Na universidade, com uma disciplina sobre tecnologia	0
Em cursos de informática	3
Outros	1

As respostas que concentram maior número de escolhas referem-se à aprendizagem em casa (7 respostas) e sozinhas (5 respostas), ainda que algumas acadêmicas considerassem ter aprendido com cursos de informática (3 respostas) e na escola (2 respostas).

Esses resultados corroboram o que Lara (2010) conclui em sua pesquisa sobre os usos sociais e acadêmicos que os alunos de licenciaturas da UDESC e da UFSC: cursos, formações e aprendizagens formais não aparecem como relevantes para aprendizagem sobre os usos das TIC, o que denota o caráter social e cultural das tecnologias.

Sobre o aprendizado do uso do computador e da internet na universidade, seja com professores ou com colegas, nenhuma das 11 acadêmicas selecionaram essa opção. Também foi assim para a opção “Na universidade, com uma disciplina sobre tecnologia”, visto que não se verifica disciplina sobre tecnologia na grade curricular do Curso de Letras da UNIOESTE, *campus* Cascavel. Essa questão será retomada na próxima seção.

A partir dos dados levantados podemos afirmar que a disponibilidade material dos sujeitos pesquisados é alta, as acadêmicas revelam um capital tecnológico de médio a alto, tendo em vista os tipos de usos que fazem das TIC, bem como a intensidade desses usos e os conhecimentos que possuem.

4.2.2 O uso das TIC em contexto acadêmico

As próximas questões buscavam avaliar o contexto acadêmico no qual estavam inseridos os sujeitos de pesquisa, principalmente referente a disciplinas sobre tecnologias.

Inicialmente, buscamos levantar que tipo de computadores e que tipo de conexão com a internet as acadêmicas tinham acesso na universidade.

Quadro 13 – Tipo de computador que acessam na universidade

Tipo de computador	Notebook/laptop	Microcomputador convencional	Ambos	Nenhum
--------------------	-----------------	------------------------------	-------	--------

Total de respostas	4	1	5	1
--------------------	---	---	---	---

Quadro 14 – Tipo de conexão que têm na universidade

Tipo de conexão	Acesso sem fio	Ethernet (rede a cabo)
Total de respostas	9	2

Verificamos que a cultura digital se faz presente no plano material, ou seja, há o acesso a equipamentos conectados à internet na universidade.

Em seguida, buscamos identificar com que frequência os professores do Curso de Letras, da UNIOESTE, *campus* Cascavel utilizam o computador e a internet para trabalhar os conteúdos de suas disciplinas.

Quadro 15 – Frequência que professores utilizam computador e internet para trabalhar conteúdos de disciplinas

Frequência uso	Sempre	Quase sempre	Eventualmente	Nunca	Não lembro
Total de respostas	1	3	6	0	1

Ressaltamos que algum uso existe, pois nenhuma acadêmica considera que os professores nunca usam computador e internet para trabalhar conteúdos e disciplinas, ainda que a maior parte das respostas aponte que os professores os utilizam eventualmente. Percebemos nas respostas que há uma crescente tendência ao uso do computador e da internet para se trabalhar os conteúdos das disciplinas cursadas na graduação em Letras-Espanhol da UNIOESTE, *campus* Cascavel.

Ainda em relação ao uso do computador e da internet nas disciplinas do Curso, solicitamos que os alunos assinalassem com que frequência se realizavam determinadas atividades em uma ou mais disciplinas. A seguir, apresentamos os dados nos quadros de 15 a 26 e, na sequência, tecemos a análise desses dados:

Quadro 16 – Participação em *chats*

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	8	3	0	0

Quadro 17 – Pesquisas em sites indicados pelos professores

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
------------	--------------------	--------------	---------------	-----------------

Total de respostas	3	7	1	0
--------------------	---	---	---	---

Quadro 18 – Participação em fóruns de discussão

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	9	1	1	0

Quadro 19 – Acesso a softwares com conteúdo específico da disciplina

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	10	1	0	0

Quadro 20 – Criação e interação em *blogs*

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	11	0	0	0

Quadro 21 – Criação de apresentação em slides

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	0	0	0	11

Quadro 22 – Criação de apresentação em slides incluindo áudio e outras mídias

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	5	1	1	4

Quadro 23 – Uso de ferramentas do tipo “wiki”

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	10	1	0	0

Quadro 24 – Trabalhos com objetos de aprendizagem

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	6	3	2	0

Quadro 25 – Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem , do tipo “Moodle”

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	2	4	5	0

Quadro 26 – Acesso a bibliotecas virtuais e bases de dados online

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	10	1	0	0

Quadro 27 – Uso de planilhas eletrônicas

Frequência	Nenhuma disciplina	1 disciplina	2 disciplinas	() disciplinas
Total de respostas	11	0	0	0

O elevado número de respostas “nenhuma disciplina” para o número de disciplinas da graduação que contemplam ao menos alguns desses recursos e ferramentas evidenciam que as tecnologias não são utilizadas em contextos acadêmicos com a mesma intensidade que em contextos pessoais. Além disso, os números reafirmam que os conhecimentos que os alunos têm foram adquiridos em espaços não necessariamente formais.

Na opção criação e interação em blogs, obtivemos que “nenhuma disciplina” realizou essa atividade. Com número reduzido de respostas de uma ou duas disciplinas estão as atividades de participação em *chats* e em fóruns de discussão, acesso a softwares com conteúdo específico da disciplina, uso de ferramentas do tipo “wiki”, acesso a bibliotecas virtuais e bases de dados online e usos de planilhas eletrônicas.

Tiveram mais representatividade de respostas as atividades de pesquisas em sites indicados pelos professores, criação de apresentação em slides, criação de apresentação em slides incluindo áudio e outras mídias, trabalhos com objetos de aprendizagem e acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo “Moodle”.

Constatamos com essa questão que os usos que foram feitos das TIC para a realização de certas atividades e suas frequências em disciplinas do curso foram representativos quanto à criação de apresentação em slides; o que consideramos ferramenta de trabalho, e concordamos com Lara (2010) que, nesse caso, o computador é um facilitador do trabalho docente.

Essa realidade aproxima-se do que constatou Ramal (2002), mostrando que a realidade retratada pela autora há anos permanece pouco alterada, posto que o uso que os professores formadores fazem da tecnologia limita-se à criação de exposições multimídias de conteúdos.

Mais recentemente, na pesquisa de Lara (2011), realizada em duas universidades públicas do Estado de Santa Catarina, nos cursos de licenciatura, constatou-se que os usos que os docentes fazem da tecnologia restringe-se a utilizar o computador e à internet como ferramenta facilitadora de tarefas para a digitação de trabalhos, criação de slides de apresentação de trabalhos e ferramenta de pesquisa.

Também tiveram representatividade as frequências de usos em disciplinas referentes ao acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo “Moodle”; ao trabalho com objetos

de aprendizagem e às pesquisas em sites indicados pelos professores. Já nessas atividades, verificamos um trabalho mais efetivo envolvendo as TIC, inclusive a utilização de um software livre, como o Moodle, uma plataforma virtual de aprendizagem. Ainda assim, o número de disciplinas que realizaram algum trabalho nesse sentido não passa de uma ou duas disciplinas.

Diante do exposto, constatamos que os usos que foram feitos das TIC para a realização de certas atividades e suas frequências, de um modo geral, pouco exploram as suas potencialidades para os processos educativos, demonstradas pelo grande número de respostas que se concentraram na opção “nenhuma disciplina”.

Logo em seguida, indagamos se as acadêmicas consideram que o fato das disciplinas do Curso utilizarem computadores e internet os ajuda a ter um bom desempenho acadêmico.

Quadro 28 – TIC e desempenho acadêmico

TIC e desempenho acadêmico	Sim	Não	Pouco	Não consigo estabelecer essa relação
Total de respostas	6	2	0	3

Notamos que pouco mais da metade das acadêmicas considera que ter disciplinas que fazem uso das TIC contribuem para o seu desempenho acadêmico (6 respostas). Não obstante, há uma parcela que não visualiza relação entre o desempenho acadêmico e o uso das TIC (3 respostas), e há, também, os que não consideram as TIC como auxílio ao próprio desempenho acadêmico (2 respostas).

Não aprofundamos aqui a reflexão sobre o uso da tecnologia como determinante para um bom desempenho acadêmico, apenas ressaltamos que usar educativamente a tecnologia na formação acadêmica oferece um modelo relevante de ação que deveria estar presente nos cursos de licenciatura. No entanto, como aponta a pesquisa realizada por Gatti (2010), que analisou cursos de licenciatura de diversas universidades, estão praticamente ausentes os saberes relacionados a tecnologias no ensino.

Tendo em vista a necessidade de uma formação docente articulada à cultura digital em que se inserem os estudantes da escola básica, nossa preocupação é avaliar se o curso de formação em Letras – Espanhol vem formando seus alunos para essa realidade, por isso, indagamos: *Durante o seu Curso de Graduação você teve alguma disciplina na graduação que contemplou o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino?*

Quadro 29 – Houve disciplina que contemplou o uso das TIC

Houve disciplina sobre TIC?	SIM	NÃO
Total de respostas	5	6

Embora a grade acadêmica não tenha uma disciplina específica destinada ao preparo para os usos pedagógicos das TIC, as acadêmicas consideraram disciplinas nas quais se introduziu alguns temas relacionados às TIC ou se utilizou algumas ferramentas e recursos no decorrer da disciplina.

Ainda que pouco menos da metade das acadêmicas considere que as disciplinas contemplaram o uso das TIC, ressaltamos que não se trata do objetivo principal da disciplina a formação para o uso das TIC na escola, apenas houve momentos em que as TIC foram contempladas e, não necessariamente, com objetivo de preparo para o uso das TIC em práticas de ensino e de aprendizagem, ainda que as políticas públicas brasileiras como as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores da Educação Básica assinalem que o uso pedagógico das TIC deve ser tematizado, no âmbito das licenciaturas.

No caso de respostas afirmativas, solicitamos que as acadêmicas avaliassem essa disciplina para a formação acadêmica selecionando uma das respostas.

Quadro 30 – Avaliação da disciplina

Avaliação da disciplina	Imprescindível	Muito importante	Pouco importante	Sem importância
Total de respostas	2	2	0	1

Quase metade dos alunos considerou que teve pelo menos uma disciplina que buscou formar para o uso das TIC no ensino, ainda que não fosse esse o foco.

No que se refere à importância dessa(s) disciplina(s), a avaliação das acadêmicas é consideravelmente positiva.

Algumas pesquisas vêm demonstrando preocupação com a formação inicial e o preparo para o uso das TIC no ensino, tendo em vista a geração de “nativos digitais” que chega à escola, como evidenciado no trabalho de Lara, que afirma:

A digitalização de linguagens e informação e sua possibilidade de reconfiguração e distribuição pelas redes da internet – estão no cerne da questão da emergência de um novo tipo de indivíduo e de uma geração inteira deles, que agora ingressam no sistema educacional [...], pois mais do que reconhecer o ingresso de integrantes destas gerações no sistema educacional, o que nos cabe é discutir como estão sendo preparados os

professores que serão responsáveis pela educação destas gerações e de que forma a cultura digital se faz presente nos cursos de formação inicial de professores. (LARA, 2010, p. 73).

A fim de investigar como a cultura digital no curso de graduação em Letras/Espanhol da Unioeste *campus* Cascavel se faz presente, e, mais especificamente, como se dá a formação desses acadêmicos, se há disciplinas voltadas à análise e à reflexão para o uso das TIC no ensino de línguas, elaboramos as questões aqui apresentadas.

Consideramos importante ainda nessa parte do contexto acadêmico avaliar os usos que as acadêmicas faziam para os estudos, que consistia na seguinte questão: *Normalmente você utiliza o computador/internet em seus estudos para: (marque todas as opções que utiliza)*

Quadro 31 – Usos do computador e da internet nos estudos

Usos computador/internet nos estudos	Total de respostas
Digitar trabalhos	11
Criar apresentações	11
Realizar pesquisas na Internet	11
Pesquisar trabalhos acadêmicos em bases de dados	11
Realizar trabalhos em grupos com colegas	10
Interagir com professores	10
Interagir com colegas	10
Usar softwares para determinada disciplina	2
Outros	0

Verificamos um uso massivo do computador e da internet para quase todas as atividades elencadas, que vão desde o uso do computador como facilitador da digitação de trabalhos e criação de apresentações, até o uso do computador e da internet como ferramenta de pesquisa e de comunicação com os colegas e professores. O que se mostra reduzida é a quantidade de respostas afirmativas para o uso de softwares para determinada disciplina.

As outras duas questões que integravam essa parte buscavam verificar se ao longo do curso de graduação eles utilizaram mecanismos de comunicação online da turma, por iniciativa deles.

Quanto à turma ter criado algum mecanismo de comunicação, as 11 acadêmicas responderam que sim, então solicitamos que elas especificassem quais:

Quadro 32 – Mecanismos de comunicação da turma

Mecanismo de comunicação	Total de respostas
Grupo de <i>e-mail</i>	7
<i>Blog</i>	0
Perfil no <i>Twitter</i>	0
Perfil no <i>Facebook</i>	11
Página na Internet	0
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	0
Comunidade em outros sites	3
Outros	0
Não sei	0

O que se observa é que o Facebook (11 respostas), rede social mais utilizada no momento da aplicação do questionário, é o mecanismo de comunicação mais utilizado pelas acadêmicas, seguido do grupo de e-mail (7 respostas) e, em menor frequência, comunidade em sites (3 respostas).

Todos os 11 alunos responderam que participavam com sua turma de redes sociais, então, solicitamos que eles especificassem quais delas.

Quadro 33 – Redes sociais que participavam com a turma

Mecanismo de comunicação	Total de respostas
Grupo de <i>e-mail</i>	8
<i>Blog</i>	0
Perfil no <i>Twitter</i>	0
Perfil no <i>Facebook</i>	10
Página na Internet	0
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	0
Comunidade em outros sites	1
Outros	0
Não sei	0

Percebe-se que os meios de comunicação que mais funcionaram entre os integrantes do PIBID foi o grupo de *e-mail* e o *Facebook*, que são de fácil utilização e acesso de quase todos. Isso reafirma as respostas do quadro 8 e 9 em que todos responderam que participam de redes sociais e destacaram o *Facebook* como a mais utilizada.

Ainda, indagamos o porquê da participação ou não das redes sociais, e propusemos 9 respostas diferentes, as quais o acadêmico poderia eleger quantas quisesse, como vemos na sequência.

Quadro 34 – Motivos da participação ou não-participação das redes sociais que a turma utilizava

Por que participam ou não participam das redes sociais	Total de respostas
São de uso social, sem vínculo acadêmico	3
Promover eventos sociais da turma ou do curso	6
Divulgar informações relativas ao curso/universidade	9
Facilitar a comunicação entre os estudantes	9
Facilitar a troca de conteúdos das disciplinas entre os alunos	9
Promover debates sobre os conteúdos das disciplinas do curso	2
Realizar atividades acadêmicas em grupo	3
Outras	0
Não sei	0

O que se percebe nas respostas é que as acadêmicas consideram que as redes sociais são facilitadoras da comunicação entre a turma, e os usos que faziam delas eram essencialmente para atividades relacionadas ao ambiente acadêmico: troca de informações sobre o curso e a universidade, troca de conteúdos e materiais das disciplinas que cursavam e também a comunicação com os colegas.

Ainda assim, houve três acadêmicas que consideram que as redes sociais são de uso social apenas, sem vínculo acadêmico.

O que se verifica com as respostas obtidas é que, embora os usos do computador e da internet não sejam tão frequentes nas disciplinas cursadas pelas acadêmicas, os usos que fazem entre eles para trocar informações sobre as disciplinas é muito frequente e facilita a comunicação entre o grupo, ou seja, as práticas comuns que realizam no contexto social com o auxílio das redes sociais e as formas de comunicação que elas proporcionam são incorporadas às práticas ligadas ao contexto acadêmico.

A última parte do questionário visava a levantar a avaliação das acadêmicas sobre sua participação no subprojeto PIBID de Espanhol, que dificuldades eles encontraram ao utilizar computador e internet nas aulas, se realizaram práticas semelhantes em outros momentos da graduação, como eles avaliam a atitude dos alunos nessas aulas, e se utilizariam as TIC em

suas práticas pedagógicas depois de formados. Essa parte do questionário constituiu-se de perguntas abertas e fechadas.

4.2.3 O uso das TIC no contexto do PIBIB

A partir daqui, apresentamos os dados gerados pelo questionário que enfocam o uso das TIC no contexto do PIBID, em aulas presenciais de língua espanhola em escolas da rede estadual de ensino, parceiras do subprojeto de PIBID de Espanhol, da UNIOESTE, campus Cascavel, e os dados que selecionamos dos relatos das acadêmicas expressos nos relatórios semestrais, especificamente no item 7 deste que se refere às dificuldades encontradas e como superá-las. Reiteramos que optamos pela junção desses dados, pois no levantamento deles observamos que em ambos os instrumentos que utilizamos há informações que se repetem e poderiam ser analisadas conjuntamente.

Para identificação sobre a qual instrumento o dado pertence, sinalizamos ao final de cada excerto: Questionário ou Relatório.

Elegemos algumas categorias de análise, conforme observamos a recorrência dos mesmos dados: avaliação das acadêmicas sobre a experiência do PIBID de uso das TIC no ensino e as dificuldades encontradas para utilização das TIC nas oficinas do PIBID nas escolas parceiras, oportunidade de desenvolver atividades envolvendo TIC na graduação, contribuições do PIBID para o uso das TIC no ensino depois de formados e contribuições do PIBID aos alunos das escolas parceiras.

A subseção a seguir apresenta a avaliação das acadêmicas quanto a experiência com as TIC.

4.2.3.1 Avaliação das acadêmicas sobre a experiência do PIBID de uso das TIC no ensino

As respostas referentes à questão 5 do questionário: *Como você avalia a experiência da aplicação dos recursos das TIC na prática pedagógica por meio do PIBID?* foram quase que unanimidade: todas as acadêmicas consideram a experiência enriquecedora:

Foi ótima experiência, pois ampliou as possibilidades de aplicações metodológicas em sala de aula. (bolsista PIBID 11 – Questionário)

A experiência de aplicação dos recursos das TIC na prática pedagógica por meio do PIBID foi muito válida, pois tivemos a oportunidade de conhecer diferentes sites para aplicar em sala de aula (bolsista PIBID 9 – Questionário)

É uma forma de oferecermos aos alunos atividades diversificadas que oferecessem contato com o idioma, saindo da rotina (bolsista PIBID 2 – Questionário)

A avaliação é positiva, visto que em momento algum da graduação pude desenvolver atividades semelhantes (bolsista PIBID 8 – Questionário)

Interessante, pois aprendi a utilizar programas para trabalhar em outras aulas fora do projeto (bolsista PIBID 7 – Questionário)

A experiência foi ótima, os alunos participam muito mais das aulas (bolsista PIBID 5 – Questionário)

Essa experiência foi importante, pois aprendi a usar certas tecnologias (bolsista PIBID 12 – Questionário)

Foi extremamente positiva. É uma oportunidade de prepararmos aulas envolvendo as TIC e simultaneamente experimentá-las em sala de aula (bolsista PIBID 10 – Questionário).

Percebemos nas afirmações dos pibidianos que eles consideram de maneira significativa a aprendizagem que tiveram sobre a utilização de determinadas tecnologias. Além disso, percebem as possibilidades de aplicação de aulas contemplando as TIC e também visualizam as possibilidades de diversificar as aulas de Língua Espanhola, tornando-as mais atrativas e interativas.

Verificamos também que o acadêmico bolsista PIBID 8 ressalta que não houve oportunidades durante a graduação para desenvolver atividades semelhantes a essa que se desenvolveu por meio do PIBID (trataremos dessa questão adiante).

Houve uma resposta que apresentou uma visão frustrada da experiência com as TIC na prática pedagógica nas escolas; vejamo-la:

Considero a experiência nas escolas frustrante. (bolsista PIBID 4).

Consideramos aqui o que relatou o acadêmico bolsista PIBID 4 nos excertos apresentados anteriormente referentes à questão 3, que em sua experiência na escola teve que lidar com problemas técnicos para executar as atividades que planejou, o que prejudicou o

bom andamento da oficina. Também levamos em conta o que o acadêmico relata sobre a pouca cooperação dos alunos para o desenvolvimento da oficina.

Ainda que considere a sua experiência na escola frustrante, no relatório referente ao semestre que houve trabalho com as TIC, ele avalia como positiva a oportunidade que teve por meio do PIBID de realizar leituras teóricas sobre as TIC no ensino e de conhecer possibilidades de usá-las na sua prática docente. Vejamos suas asserções:

Trabalhar dentro do projeto PIBID espanhol neste primeiro semestre do ano 2013 permitiu que aprendesse cada vez mais sobre as tecnologias utilizadas em sala de aula e a sua possibilidade real de aplicação. Vimos em sites do exterior ampliar-se a possibilidade de ter mais ferramentas educacionais. Tivemos acesso a vários autores que falam sobre a sua experiência no uso das tecnologias. Aplicamos vários dos conceitos apreendidos. Realmente, a internet é uma ferramenta para todos. (Bolsista PIBID 4 - Relatório)

A partir da exposição desse relato, ressaltamos que, além de buscar que os alunos vivenciassem experiências de uso das TIC no ensino, as ações que desenvolveram no semestre de junho a novembro de 2013 também foi uma oportunidade para que as acadêmicas percebam potencialidades nos recursos e ferramentas disponíveis na internet para o ensino de línguas, visto que os sites que utilizaram não são voltados ao ensino. Então, diante disso, coube aas acadêmicas criar, a partir dessas ferramentas e recursos, atividades envolvendo os conteúdos que pretendiam trabalhar. Ou seja, a partir daquilo que não foi pensado para fins didáticos, eles desenvolveram essas oficinas.

Consideramos que a atividade de seleção dos sites e de construção de materiais e procedimentos a partir de recursos que não foram pensados para fins didáticos mostram que o que se procurou ampliar o entendimento de que a tônica do fazer do professor deve ser a criticidade, a interação, a pesquisa e que todas as várias formas de usar a linguagem devem ser contempladas no ensino de línguas, inclusive as multimodais e midiáticas.

Dessa forma, como base no que fora desenvolvido pelos pibidianos em relação às TIC, verificamos que as acadêmicas foram conduzidos a descobrir as possibilidades de auxílio didático-pedagógico que os recursos e ferramentas podem proporcionar aos processos de ensino e de aprendizagem, corroborando com o referencial teórico que apresentamos, segundo o qual considera essa criticidade em relação às tecnologias essencial para formação inicial de professores, como Ramal (2002), Lara (2010), e Fantin (2012) defendem.

Ainda na questão que se refere ao desenvolvimento de atividades de aplicação das TIC em atividades ensino, perguntamos se as acadêmicas desenvolveram atividades semelhantes em outros momentos da graduação. Sobre isso trataremos adiante.

4.2.3.1.2 As dificuldades encontradas para utilização das TIC nas oficinas do PIBID nas escolas parceiras

Na parte do questionário que se refere às perguntas relacionadas ao uso das TIC no contexto do PIBID, solicitamos, na questão 1, que as acadêmicos avaliassem a estrutura do laboratório de informática das escolas, as especificações técnicas dos computadores e a conexão com a internet. O acadêmico deveria selecionar uma entre as cinco respostas possíveis: ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo.

Solicitamos que as acadêmicas avaliassem a estrutura do laboratório de informática das escolas que aplicaram as aulas.

Quadro 35 – Estrutura dos laboratórios da escola

Laboratório de informática	Total de respostas
Ótimo	0
Bom	1
Regular	6
Ruim	4
Péssimo	0

Quando a questão é estrutura nas escolas, mesmo que existam iniciativas governamentais, ainda muito há de ser feito. Em relação a esse quesito, obtivemos uma resposta que considera o laboratório da escola bom. A maioria das acadêmicas (6) avaliou como regular a estrutura do laboratório que utilizaram nas escolas e ainda 4 acadêmicas avaliaram a condição estrutural desse espaço como ruim.

Já em relação às especificações técnicas mínimas dos computadores para a utilização das ferramentas e recursos da Internet nas escolas onde o PIBID atua, a avaliação foi ainda mais negativa, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 36 – Especificações técnicas dos computadores⁴¹

Especificações técnicas dos computadores	Total de respostas
Ótimo	0
Bom	0
Regular	8
Ruim	2
Péssimo	1

Nenhuma das acadêmicas avaliou como bom ou ótimo as especificações técnicas dos computadores. A maior parte delas considera regular (8 respostas), seguido de acadêmicas que consideram ruim (2 respostas) e também uma avaliação que considerou péssima as condições técnicas dos computadores (1 resposta).

Também indagamos sobre a conexão com a Internet, tendo em vista a massiva utilização dessa para as atividades programas pelas acadêmicas bolsistas.

Quadro 37 – Conexão com a Internet dos computadores dos laboratórios das escolas

Conexão com a Internet	Total de respostas
Ótimo	0
Bom	1
Regular	5
Ruim	3
Péssimo	2

As acadêmicas, em sua maioria, avaliaram negativamente a velocidade de conexão com a internet nas escolas parceiras do PIBID. Obtivemos 5 respostas de acadêmicas que consideram regular, 3 respostas que consideram ruim, e 2 respostas que consideram péssimo. Somente um acadêmico avaliou como “bom” esse aspecto da conexão com a internet.

Destacamos que não obtivemos nenhuma resposta “ótimo” para os três aspectos avaliados: estrutura dos laboratórios, especificações técnicas dos computadores e velocidade da internet. Concluimos que maioria das respostas concentraram-se em “regular”, “ruim”, havendo poucas respostas que avaliaram como “bom” ou “péssimo”.

⁴¹ Quando tratamos da questão das máquinas não possuírem especificações técnicas mínimas para o uso de determinados programas e recursos, referimo-nos a fatores que influenciam como: hardware e software, memória, capacidade de processamento de dados, placa de vídeo e até mesmo a necessidade de programas que exigem licenças pagas para serem executados e que não se encontram instalados nas máquinas das escolas.

Quanto aos computadores e à velocidade da internet que encontraram na escola, ressaltamos que esses aspectos influenciaram nas experiências das acadêmicas e dos alunos com o uso das tecnologias na escola, pois, para a utilização de determinados recursos e ferramentas da internet, são necessários: computadores com certas especificações mínimas para que o programa possa ser executado, além disso, é necessária conexão com a Internet de velocidade suficiente para carregar determinados programas e/ou vídeos.

Na questão 3 (questão aberta), procuramos identificar se os alunos tiveram dificuldades em preparar aulas envolvendo o uso de TIC, por meio da seguinte pergunta: *3. Que dificuldades você encontrou em relação à preparação das aulas/ atividades que utilizaram as TIC?*

Obtivemos respostas de 3 acadêmicas, que afirmam não ter tido dificuldade quanto à preparação:

Nenhuma, foi satisfatória a preparação (bolsista PIBID 3 - Questionário).

Nenhuma (Bolsista PIBID 5 - Questionário)

Nenhuma, já possuía na época familiaridade com as ferramentas e recursos (bolsista PIBID 1 - Questionário).

Ressaltamos que, embora o que indica as respostas expostas no Quadro 10 - Domínio do computador e da internet, em que a maioria dos acadêmicos considera que “domina bem” ou “sabe muito” de computador e internet, a preparação envolvia saber utilizar determinadas ferramentas e recursos que eles poderiam ainda não conhecer, como o *Issuu*, plataforma digital para criação gratuita de publicações periódicas; o *Pixton Comics*, ferramenta para criação de história em quadrinhos na Web e o *Voki*, ferramenta educacional que permite aos usuários criarem seus próprios personagens e o *Glogster* que permite a criação de cartazes interativos gratuitos.

Duas respostas revelam as dificuldades que as bolsistas tinham, pois não sabiam utilizar alguns programas; por isso, foi necessário aprender a utilizá-los

Alguns programas não sabia utilizar (bolsista PIBID 7 - Questionário).

As maiores dificuldades se deram no momento de aprender a usar os programas. (bolsista PIBID 12 - Questionário).

Essas respostas alinham-se ao exposto no quadro 10, em que obtivemos também duas respostas que as acadêmicas consideram que, quanto ao domínio do computador e da internet, “sabe muito pouco”. Ainda assim, ponderamos que as possibilidades de uso das TIC são muitas e que não há como ter alto nível de conhecimento e de prática de uso de todas, visto que é preciso considerar que as motivações, interesses e necessidades tornam seletivo o aprendizado de um ou de outro recurso ou programa.

A bolsista PIBID 8 relata a dificuldade de utilizar um programa em específico, o Glogster, a resposta da acadêmica elucida a questão de que a necessidade determinou o aprendizado.

Me adequar ao suporte selecionado: Glogster (bolsista PIBID 8 - Questionário)

Essas respostas demonstram que a participação no PIBID conduziu as acadêmicas bolsistas a reconhecer suas necessidades de aprendizagem quanto ao uso de alguns programas de computador e internet, pois, para poder aplicar as atividades envolvendo a tecnologia, precisaram desenvolver primeiramente o próprio aprendizado para, posteriormente, poder aplicar em forma de oficinas, atividades utilizando as plataformas e recursos.

Por ser importante a socialização das experiências que os professores têm com o uso de algum recurso ou programa que envolva computador e internet nas aulas, como já apontado por Castela (2009), nossa intenção com essa questão foi que os acadêmicos relatassem sobre as dificuldades que os professores podem encontrar ao decidirem utilizar algum programa ou recurso, visto que essas aulas tem que ser planejadas e o ideal é que o professor teste nos computadores da escola os programas e recursos que quer usar.

Apresentamos a seguir, as respostas que obtivemos à questão - *4. Que dificuldades você encontrou em relação ao desenvolvimento das oficinas?* - a fim de ampliar o entendimento da avaliação dos acadêmicos sobre as aulas que desenvolveram utilizando as TIC. Ademais, lembramos que além de apontar as dificuldades, os acadêmicos também relatam as soluções que encontraram para superá-las, as quais também apresentamos nos excertos expostos a seguir.

Interessava-nos saber as dificuldades que os professores podem encontrar ao decidirem utilizar algum programa ou recurso que envolva computador e internet nas aulas, visto que estas têm que ser planejadas e o ideal seria o professor testar nos computadores da escola os programas e recursos que quer usar. Todos os acadêmicos levantaram a mesma

questão: a velocidade da internet e as especificações técnicas dos computadores não são compatíveis com os programas e recursos que escolheram usar, além disso, há páginas em que o acesso é bloqueado nos computadores da escola.

Observamos que os alunos relatam essas mesmas dificuldades em seus relatórios referentes ao semestre de oficinas que utilizaram as TIC aplicadas nas escolas parceiras do PIBID, na parte destinada à descrição das dificuldades encontradas. Por essa razão, agrupamos aqui excertos retirados das respostas da questão 4 do questionário e excertos dos relatórios dos acadêmicos bolsistas extraídos das reflexões apontadas nos itens 6 e 7 dos relatórios.

Alguns acadêmicos apresentam tanto no relatório quanto no questionário a questão da escola estar passando por reformas, o que dificultou o desenvolvimento das oficinas.

Na etapa que compreende os meses de Dezembro a Junho de 2013, foram encontradas dificuldades no uso dos laboratórios nas escolas uma vez que as duas escolas estavam em reforma (Bolsista PIBID 1 - Relatório).

Duas das escolas estavam passando por reformas no ano de 2013 e encontravam-se sem laboratório de informática (bolsista PIBID 1 - Questionário).

A escola na qual seriam aplicadas as oficinas iniciou, logo de vários anos, a sua reforma. Foi uma ótima notícia, no entanto, este fato fez com que a aplicação das oficinas não fosse feito sob condições ideais. Existem poucos computadores decentes e disponíveis, visto que as escolas estão agora passando por reformas nos laboratórios de informática. Assim, apreendemos que não todas as escolas tem a infraestrutura necessária para a aplicação das tecnologias em sala de aula. (Bolsista PIBID 4 - Relatório)

As acadêmicas bolsistas 1 e 4 destacam que uma das escolas passava por reformas no ano de 2013 e o laboratório de informática foi um dos espaços que a reforma aconteceu, o que comprometeu seu uso no segundo semestre.

Já no excerto abaixo, observamos uma avaliação positiva da acadêmica em relação aos laboratórios, acreditamos que a acadêmica não passou no semestre analisado por escolas que estavam passando por reformas

Ao aplicar as oficinas verificamos que grande parte das escolas estaduais de Cascavel possuem um laboratório de informática amplo e computadores em ótimo estado. (Bolsista PIBID 9- Relatório)

Por conta do PIBID – Espanhol trabalhar com mais de uma escola parceira, observamos que os acadêmicos que experienciaram dificuldades quanto ao uso dos laboratórios (como apresentado nas falas dos acadêmicos), alguns encontraram na escola laboratórios em boas condições, como relata a acadêmica bolsista 9.

Tendo em vista que essa parte do relatório requer que, além do relato das dificuldades encontradas, apresentem-se alternativas de como superá-las, apresentamos a seguir o relato das soluções encontradas pelos acadêmicos do PIBID para a questão da reforma do laboratório de uma das escolas parceiras. .

Os acadêmicos precisaram buscar solução para as dificuldades causadas pela reforma, como relata a bolsista PIBID 1

Para que todos os alunos tivessem acesso ao aprendizado as bolsistas levaram seus notebooks de forma que todos pudessem desenvolver as atividades de posse das tecnologias disponíveis (Bolsista PIBID 1 – Relatório)

Para evitar a possibilidade de não aplicação das oficinas, combinamos com a professora regente e a coordenadora do projeto de levarmos os nossos notebooks para suprir a falta de laboratório de informática. Com o auxílio dos nossos notebooks pessoais, pudemos aplicar as nossas atividades pensadas para o momento(Bolsista PIBID 4 - Relatório).

Embora saibamos que a escola passar por reformas no transcorrer do ano letivo acaba gera muitos transtornos, observamos que os acadêmicos buscaram solucionar os problemas da falta de estrutura que encontraram no momento, levando, então, seus próprios computadores, o que reafirma que a condição material de posse dos equipamentos a maioria dos bolsistas desse subprojeto têm, como concluímos a partir das respostas que obtivemos (quadro 1 a 12), ainda que mesmo solucionando a falta de computadores, enfrentaram outras dificuldades como a velocidade da internet ruim, como exposto na próxima seção.

Em relação ao desenvolvimento das oficinas tanto nos relatórios semestrais, quanto nas respostas das acadêmicas bolsistas ao questionário que elaboramos, observamos o relato das mesmas dificuldades quanto às máquinas, à conexão com a internet e ao acesso bloqueado à determinadas páginas, as quais apresentamos abaixo:

Na análise dos relatórios, observamos que alguns acadêmicos salientam a dificuldade das máquinas não possuírem especificações técnicas mínimas para o uso de determinados programas e recursos, como no excerto abaixo:

A maior dificuldade encontrada é a falta de acessibilidade aos computadores da escola, o laboratório é bom, possui computadores novos, mas infelizmente não suporta todos os programas, o que dificulta nosso trabalho. (Bolsista PIBID 5 - Questionário)

Quanto aos equipamentos, sabe-se que eles se tornam obsoletos rapidamente, necessitando de uma atualização que não ocorre na mesma velocidade com que se desenvolvem essas tecnologias. O que deve ser observado pelo professor ao se trabalhar com determinados recursos e programas que podem exigir especificações técnicas mínimas não compatíveis com os computadores e com a conexão que se tem disponíveis nas escolas.

A página que os alunos mais encontraram dificuldade de acessar na escola foi o Glogster (8 respostas), rede social que permite a criação de cartazes interativos gratuitos ou glogs; seguido do Hotmail, um serviço de e-mail da Internet (2 respostas) e do Issu (1 resposta), plataforma digital para criação gratuita de publicações periódicas.

Alguns acadêmicos lembraram que durante a execução das oficinas necessitavam abrir as próprias contas de *e-mail* e que determinados servidores de *e-mail* não abriram, como mostra o relato a seguir:

Durante o desenvolvimento das atividades alguns sites não abriram, como o Hotmail (bolsista PIBID2 - Questionário).

O acesso bloqueado de alguns sites comprometeu o andamento da atividade, pois para a utilização de alguns sites era necessário efetuar cadastro, o qual tinha que ser confirmado através de um link enviado ao *e-mail* do usuário.

Como exemplo de acesso bloqueado nas escolas, o glogster foi citado pelos acadêmicos como o recurso que não tinha acesso permitido nos computadores da escola, o que dificultou o desenvolvimento das atividades que planejaram para a oficina que utilizava esse recurso.

A difícil utilização de alguns recursos, como o site glogster. (bolsista PIBID 8 - Questionário)

Na utilização do glogster, os computadores das escolas não aceitavam o programa. (bolsista PIBID 5 – Questionário)

Ainda em relação às dificuldades que encontraram, em algumas turmas os acadêmicos verificaram que grande parte dos alunos não possuía previamente uma conta de *e-mail*, o que interferia no andamento da atividade que precisava de confirmação via *e-mail*.

A acadêmica bolsista PIBID 4 revela tanto no momento do relatório quanto na resposta ao questionário a situação que encontrou na escola que trabalhou: um grupo heterogêneo, em que havia alunos nem tão experientes com o uso do computador e da internet, que não possuíam conta de e-mail.

A terceira oficina, sobre a montagem de uma revista virtual, também não funcionou como o esperado. As dificuldades que encontramos foram: nem todos os alunos sabiam utilizar um computador, nem todos os alunos possuíam uma conta de e-mail. O grupo de CELEM em que foram aplicadas as oficinas não tinha sujeitos da mesma idade. Mesmo sendo do último ano, aprimoramento de espanhol, trata-se de um grupo heterogêneo. (Bolsista PIBID 4 - Relatório)

Acredito que as expectativas eram maiores do que a realidade encontrada. Nem todos os alunos possuem conhecimentos de uso de computador, o que dificulta mais ainda a possibilidade de aplicar aulas com TIC (bolsista PIBID 4 - Questionário).

Também a acadêmica bolsista PIBID 11 relata as mesmas dificuldades.

A dificuldade foi que os alunos desenvolvessem as atividades, pois a maioria não tinha e-mail ou acesso a internet (bolsista PIBID 11 - Questionário).

Para superar essa dificuldade, a aluna teria que dedicar tempo da aula para auxiliar os alunos que necessitavam criar uma conta de e-mail, ou usar o seu próprio cadastro no site para que todos pudessem acessar pelo mesmo login e senha registrado,

Para aplicação das oficinas, precisávamos que cada aluno dispusesse de um e-mail que possibilitaria seu cadastro nos sites de produção utilizados, no entanto, a escola não permite esse acesso, sendo assim, não pudemos publicar cada produção dos alunos separadamente. Como alternativa, acabamos por compilar e publicar as produções dos alunos através da senha das acadêmicas que ministraram cada oficina. (Bolsista PIBID 6 - Relatório)

Nas oficinas realizadas com recursos tecnológicos tivemos muitas dificuldades, pois nas escolas do estado funcionam com o sistema Linux que a maioria dos estudantes não sabem usar, além disso a internet é muito lenta, a maioria dos sites são bloqueados e não pudemos acessar, então os estudantes fizeram os trabalhos propostos e nós bolsistas publicamos em uma só conta. As oficinas realizadas com outro tipo de recurso sem ser tecnológico, conseguimos o objetivo proposto. (Bolsista PIBID 7 - Relatório)

Essas experiências relatadas pelas acadêmicas revelam uma realidade diferente da maioria das expectativas que temos quando planejamos aulas que utilizam as TIC com alunos provenientes dessa geração de “nativos digitais”, conforme denomina Prensky (2001). Alguns alunos dessa geração demonstraram poucas habilidades de uso do computador e da internet.

Esse dado relativiza a questão que se coloca que a tecnologia e os usos dela estão generalizados e democratizados. E partir daí abre espaço para refletir sobre o papel da escola de educar para as mídias, tal como se preocupa a vertente da mídia-educação e o letramento digital que destacamos no capítulo 3.

O relato dos acadêmicos 6 e 7 apontam a dificuldade devido a bloqueios que existem para o acesso de alguns sites nos computadores da escola, além disso apontam a baixa velocidade da internet.

Como solução encontrada para o fato dos alunos não conseguirem realizar o cadastro nos sites que os acadêmicos planejaram usar na oficina, os acadêmicos preferiram passar aos alunos suas próprias contas (login e senha) para utilizarem o site selecionado, dessa forma, puderam dar andamento à atividade e superar o obstáculo que surgiu no desenvolvimento da oficina.

Também evidencia-se nos relatórios das acadêmicas bolsistas a dificuldade de realizarem a atividade programada devido à velocidade ruim da internet (uma questão reiterada a todo momento nas respostas sobre as dificuldades encontradas), computadores antigos e bloqueios de algumas páginas como demonstram as respostas a seguir:

As salas não possuíam a estrutura necessária à prática da aula”. (bolsista PIBID 11- Questionário)

A falta de acesso à internet e computadores precários” (bolsista PIBID3 - Questionário)

Estrutura do colégio ruim, máquinas desatualizadas, sites específicos que não carregavam (bolsista PIBID 10 - - Questionário)

Funcionamento ruim da internet, sites que não abriam (bolsista PIBID 12 - Questionário).

A conexão da internet deixa muito a desejar, pois é muito lenta e não suporta o acesso de muitos computadores ao mesmo tempo, o que leva a travamentos e à perda da conexão. (Bolsista PIBID 9- Relatório)

Conexão internet lenta (bolsista PIBID1 - - Questionário)

Conexão com a internet muito lenta, o que não permitiu o carregamento de alguns sites (bolsista PIBID 9 - Questionário)

A conexão de internet é um tanto lenta e alguns sites são bloqueados para o uso nessas escolas (Bolsista PIBID 1 - Relatório).

Quanto as dificuldades encontradas na escolas posso dizer que mesmo vivendo “na era da informática” nem todos os laboratórios de informática das escolas possuem estrutura para que o professor trabalhe com seus alunos, pois nas regências verificamos que a internet não suporta o acesso de vários alunos ao mesmo tempo. Desse modo, dificulta que o professor consiga dar a aula planejada. (Bolsista PIBID 8 - Relatório)

A maior dificuldade encontrada foi a de tentar aplicar oficinas sobre tecnologias de informação e não ter o suporte suficiente da rede de internet. A pouca velocidade da rede de internet diminuiu as nossas chances de acabar as oficinas no tempo programado. A oficina de avatar, que foi a primeira da série de três, aconteceu normalmente tomando em conta as circunstâncias. Na segunda oficina (história em quadrinhos - Pixton) iniciaram-se as dificuldades. A página demorou muito em carregar. Os computadores da escola eram os mais lentos e inclusive desligaram sozinhos evitando que os alunos conseguissem salvar os seus trabalhos, isto é, a pouca velocidade não deixou utilizar a ferramenta com a velocidade normal de uso. (Bolsista PIBID 4 - Relatório)

O laboratório, quando tinha computador funcionando, a internet não tinha velocidade necessária. Nem usando um computador só para assistir um vídeo com o grupo todo (o vídeo não carregava) (bolsista PIBID 4 - Questionário).

O objetivo do trabalho nesse período de produções e oficinas se centrou muito na mídia internet e buscou explorá-la enquanto auxiliar no âmbito educacional, apesar da ferramenta ser a ideal, já que nos amparou e nos possibilitou através de sua diversidade alcançar certos resultados impossíveis a outras mídias, acabou por deixar a desejar em alguns aspectos relacionados aos aparelhos disponíveis na escola na qual as oficinas foram ministradas, já que estão em condições relativamente precárias e além do mais costumam ter bloqueados tipos de acessos específicos, o que levou a dificultar um pouco nosso trabalho (Bolsista PIBID 6 - Relatório)

Esses dados confirmam a avaliação negativa dos acadêmicos bolsistas expostas nos quadros 33, 34 e 35 e evidenciam que uma aula que utilize as TIC deve ser bem planejada e ainda assim há que se contar com os imprevistos que a estrutura da escola, os equipamentos e a conexão com a internet podem causar. Consideramos aqui que essas questões fazem parte da profissão e que o PIBID tem contribuído para que os alunos tenham essas percepções já na formação inicial.

As acadêmicas do PIBID vivenciaram as dificuldades estruturais, e essa questão da falta de estrutura nas escolas é uma das principais razões apontadas pelos docentes para a baixa utilização das mídias em atividades de ensino, como revela a pesquisa de Fantin e

Rivoltella (2012), que verificou os consumos culturais que professores brasileiros (Florianópolis) e italianos (Milão) fazem das mídias. Ainda que nesse aspecto a questão da falta de estrutura seja mais destacada pelos professores brasileiros.

Nos excertos dos relatórios das acadêmicas bolsistas PIBID apresentados acima, observamos muitas descrições das dificuldades. Dos relatórios que selecionamos para análise, notamos poucas reflexões sobre a realidade que encontraram nas escolas. No relatório do acadêmico bolsista 4, verificamos uma reflexão sobre essas condições desfavoráveis em que se deu o trabalho, o que acabou tornando as aulas cansativas para os alunos e desgastantes para o professor.

A maior dificuldade encontrada foi a de tentar aplicar oficinas sobre tecnologias de informação e não ter o suporte suficiente da rede de internet. As aulas foram não só desgastantes mas também cansativas para os alunos, já que tiveram de esperar pela página dos sites carregar. É desanimador. Nós levamos até os nossos próprios notebooks para auxiliar os alunos, mas não serviu de muito. Tentamos superar a dificuldade, mas vimos que o governo poderia investir mais na velocidade de internet nas escolas. (Bolsista PIBID 4- Relatório)

Observamos no exposto até aqui que as dificuldades foram minimizadas, que juntos, as acadêmicas bolsistas e os demais envolvidos (coordenadora e supervisoras), traçaram estratégias de superação dos impasses, como a solução de trazer seus próprios computadores portáteis para as aulas, ainda que as condições da velocidade da internet prejudicasse o bom andamento das atividades.

Ao final, a acadêmica bolsista 4 comenta sobre a falta de investimento do governo. Esses dados mostram que, ao vivenciar experiências nas escolas, as acadêmicas conseguem apontar as carências e necessidades do espaço escolar.

Somada às dificuldades já explicitadas, a acadêmica bolsista PIBID 4 também relata a pouca cooperação dos alunos para as atividades propostas, o que não permitiu a finalização da atividade planejada

Para a oficina de montagem de revista on-line, foi repassado com antecedência para os alunos as tarefas nas quais iam ter de trabalhar (entrevista com o diretor da escola, tirar fotos, trazer uma reportagem interessante etc). O dia de aplicação da oficina ninguém trouxe o material pronto em pps ou pdf como tinha sido pedido. Esses atrasos fizeram com que modificássemos o plano de aula. Decidimos que iam esperar pelos materiais. Combinamos com a professora regente de nos enviar o material que os alunos tivessem concluído. Só depois de termos recebido os materiais que serviriam como conteúdo da revista poderíamos fazer a segunda parte da

oficina. Até o momento continuamos em aguardo pelos materiais. Não conseguimos montar a revista na escola, já que ia ser muito difícil fazer o trabalho com a velocidade da internet e com a pouca ajuda dos alunos. Este fato trouxe a sensação de não poder fazer mais nada. É desanimador trabalhar sob essas circunstâncias. (Bolsista PIBID 4 - Relatório)

Para a acadêmica bolsista PIBID 4, essas dificuldades acabam desestimulando-a ao uso das TIC nas aulas. Esse relato aponta que mesmo sendo as dificuldades estruturais o fator principal para o desistímulo dos alunos e da acadêmica com a atividade, há que considerar-se que fatores também podem atuar no desinteresse dos alunos, visto que foi proposta uma atividade pensada a estimulá-los, ainda assim, não foi o que ocorreu. Esse relato pode nos levar a refletir sobre que adequações a atividade ainda necessitaria a fim de evitar esse problema.

Essas experiências conduzem a uma reflexão sobre a realidade escolar, sobre as condições da escola para o uso das TIC em momentos de ensino aprendizagem e do surgimento de alternativas para a superação da dificuldade, ao menos para que a atividade planejada seja realizada dentro das condições que a estrutura oferece, como mostra o relato a seguir:

Tem alguns aspectos que fazem refletir sobre a realidade da sala de aula, como quando se elabora uma atividade a ser utilizada nos laboratórios das escolas e a velocidade de internet ou mesmo o funcionamento das equipamanetos não são como em teoria deveriam de funcionar. Então no momento da aplicação surgem alternativas, como passar um vídeo para toda a turma utilizando um computador só, e depois utilizar um computador para cada duas pessoas, e assim evitar a sobrecarga dos computadores. Bolsista PIBID 4 - Relatório)

A partir das vivências em sala de aula, os acadêmicos vão encontrando soluções rápidas para superar as dificuldades que vão surgindo no decorrer da prática. Por viver experiências sociais com as mídias, como por exemplo da exibição do vídeo em um só computador, a fim de adequar a atividade em função da estrutura existente e, dessa forma, conseguir realizar o que foi planejado.

O relato a seguir, além de ressaltar a importância do professor supervisor como um exemplo, mostra a contribuição do PIBID para a formação de professores mais experientes.

No entanto, neste semestre, em outras escolas durante o estágio, conheci professoras maravilhosas que fazem de tudo para não só aproveitar o pouco que a infraestrutura limitada oferece, mas trazer o melhor de si para a sua

aula. Como consequência, seus alunos estão sempre motivados e não se rendem facilmente ante as poucas possibilidades. Isto trouxe novas expectativas enquanto a atitude do professor. (Bolsista PIBID 4 – Relatório)

Frequentar o ambiente escolar é ao mesmo tempo estimulante e desafiador, pois temos que enfrentar as mazelas cotidianas dos professores em ação e aprender desde já a contornar tais mazelas, o que foi verificado nesse período com a problemática das reformas estruturais nas escolas em que foram aplicadas as oficinas relatadas. (Bolsista PIBID 1 - Relatório)

Percebe-se ao final da fala da acadêmica bolsista 4 que, ainda que as condições limitem o desenvolvimento pleno das atividades que programaram para o semestre que tratou das TIC em aulas presenciais e, muitas vezes, as acadêmicas sentiam-se desmotivada, foi no trabalho colaborativo com as demais colegas de subprojeto e na convivência com o professor mais experiente (professor supervisor) que encontraram as soluções para as dificuldades que encontraram. Aqui destaca-se mais uma vez do trabalho colaborativo que o PIBID proporciona.

Notamos que a lição aprendida pela acadêmica bolsista PIBID4 é de que como futura professora vai lidar com situações semelhantes a essa e que terá que usar da criatividade e da motivação para não comprometer o trabalho que deseja desenvolver com os alunos. Essa fala demonstra a dimensão pessoal na formação do professor e a reflexão sobre suas ações durante as dificuldades. As acadêmicas antecipam vivências da docência e aos poucos o “choque de realidade” que tratam Tardif e Raymond (2000), que remete a esse confronto com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, vai sendo parte da construção da identidade profissional desses acadêmicos.

As acadêmicas referem-se a contornar as dificuldades e, como demonstra a fala a seguir, não deixam de reconhecer, apesar das dificuldades, a importância do trabalho com as TIC.

Independente dos transtornos, é preciso que o professor leve a sala de aula atividades que contemple as tecnologias, pois isso faz com que o discente participe e se interesse mais pelas aulas. (Bolsista PIBID 9- Relatório)

A acadêmica bolsista 9 defende o uso das tecnologias, ainda que tenha que ter lidado com transtornos, o que já demonstra a contribuição dessas práticas proporcionadas pelo PIBID para formar professores que experienciem oportunidade metodológicas diversas, tal como prevê um dos objetivos do programa PIBID. A questão da atitude dos alunos nessas aulas que contemplam as TIC será retomada nas próximas seções.

Concluimos a partir do exposto até aqui que no desenvolvimento das aulas que utilizaram recursos e programas disponíveis na internet, a maior dificuldade enfrentada pelos acadêmicos bolsistas relaciona-se às questões estruturais. Essas conclusões destacam a importância do contato com as escolas e a identificação dos problemas que enfrentarão na profissão docente.

Essas constatações sugerem que as acadêmicas, que de acordo com as respostas obtidas aos questionamentos e demonstradas nos quadros 5 e 6, possuem uma disposição material e velocidade de internet considera de boa à muito rápida no contexto social, como em casa, no trabalho e na universidade.

Podemos inferir que as acadêmicas planejaram suas aulas em computadores com especificações técnicas e velocidade de internet distintas dos computadores que iriam utilizar nas escolas. Ainda que com planejamento prévio das atividades, não buscaram saber das condições estruturais das escolas para executarem as atividades que planejaram, o que acabou por gerar as dificuldades que relatam.

Com a experiência das acadêmicas que revelou limitações de velocidade da internet e de configurações dos computadores das escolas, podemos concluir que quando se trata do uso das TIC é muito importante que se realizem testes dos equipamentos e dos sites que se pretende trabalhar previamente, pois qualquer problema com a conexão ou com as configurações dos computadores da escola podem comprometer o desenvolvimento da atividade, como: transtornos como uma queda de energia, oscilação do sinal de internet, equipamentos danificados, entre outros, e, no caso de isso acontecer, o professor precisa estar preparado para encaminhar a atividade de outra forma, como fizeram elas diante das limitações que se apresentaram.

Castela (2009) sugere que se realize a socialização por meio de relatos de experiência de atividades aplicadas na aula utilizando o hipertexto eletrônico, os gêneros digitais e os recursos de hipermídia, como alternativa para que os docentes comecem a refletir de que forma podem incorporar as tecnologias em suas disciplinas, de acordo com os interesses de seus alunos, os objetivos e conteúdos da aula. Da experiência dessa aplicação torna-se possível teorizar e analisar os resultados das aulas e, posteriormente, a inclusão destes estudos como conteúdo nos cursos superiores para capacitar futuros professores, e para serem aproveitados em cursos de formação continuada.

Ainda sobre essa questão estrutural, uma acadêmica bolsista sugere que o subprojeto tenha seu próprio equipamento, de modo que pudessem usá-los em suas aulas, sem precisar depender da estrutura das escolas

O ideal seria levarmos notebooks, se o projeto tivesse em torno de 6 a 8 computadores facilitaria e muito o acesso dos estudantes, ainda que as atividades fossem realizadas em duplas. (Bolsista PIBID 5 - Relatório)

Ainda assim, a acadêmica não reflete sobre as limitações que eles mesmos vivenciaram, pois ainda que levassem computadores, as limitações de acesso (bloqueios de alguns sites, por exemplo) e a baixa velocidade da internet nas escolas públicas dificultariam o desenvolvimento das atividades dependendo dos recursos e programas que selecionassem para o ensino. Para o subprojeto ter equipamentos próprios, haveria, nesse contexto, outras implicações sobre a responsabilidade pelo uso e conservação, além de condições adequadas para o transporte deles.

4.3.2 Oportunidade de desenvolver atividades envolvendo TIC na graduação

Observando a Resolução Nº 147/2011-CEPE, DE 4 DE AGOSTO DE 2011, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, não se observa nenhuma disciplina especificamente voltada ao preparo dos futuros professores ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino.

Ainda na questão 5, questionamos: *Você teve oportunidade em outro momento da sua graduação de desenvolver atividades semelhantes a que desenvolveu com as TIC por meio do PIBID?*

Não tive oportunidade na graduação de desenvolver atividades semelhantes (bolsista PIBID 11 - Questionário)

Apenas ao longo da experiência no PIBID foi possível manter contato com as TIC (bolsista PIBID 1 - Questionário).

As atividades que foram desenvolvidas pudemos ter contato apenas com o PIBID. (bolsista PIBID 10 - Questionário).

Não temos a oportunidade de desenvolver essas atividades na graduação, a carga horária do estágio é muito curta (bolsista PIBID 5 - Questionário).

Não tive essa oportunidade em outros lugares (bolsista PIBID 12 - Questionário).

Somente no PIBID por enquanto (bolsista PIBID 2 - Questionário).

As acadêmicas reafirmam que não tiveram outras oportunidades de desenvolverem atividades com as TIC em outros momentos da graduação. Há ainda a acadêmica bolsista PIBID 5 que lembra que a carga horária destinada ao estágio é pequena, por isso, o PIBID amplia a oportunidade de atuação em sala de aula e de aplicação de atividades que não são desenvolvidas no decorrer do curso de graduação como disciplina, nem como atividade de estágio (nesse caso, de uso das TIC).

Também observando o elevado número de respostas “nenhuma disciplina” para o número de disciplinas da graduação que contemplam ao menos alguns desses recursos e ferramentas e que apresentamos nos quadros 14 a 26, essas informações evidenciam que as tecnologias não são utilizadas em contextos acadêmicos demonstram que as disciplinas pouco exploram as potencialidades das TIC para o ensino.

O ideal seria que as tecnologias fizessem parte de todas as disciplinas do curso de graduação como instrumento de aplicação geral na didática e na pedagogia (KARSENTI, 2008). Esse autor lembra que as tecnologias, quando trabalhadas em cursos específicos, desenvolvem apenas competências informáticas, mas quando os docentes das instituições formadoras recorrem às TIC, essas práticas didáticas e pedagógicas funcionam como “motivação aumentada” para que os futuros docentes aprendam a integrar as TIC em sua prática pedagógica.

Já algumas acadêmicas consideram que alguns aspectos das TIC foram trabalhados em disciplinas da graduação

Tivemos uma disciplina no segundo ano que foram aplicados alguns aspectos (bolsista PIBID 4 - Questionário).

No segundo ano tivemos alguns aspectos trabalhados, mas aprendi mais no PIBID (bolsista PIBID 10 - Questionário).

Tivemos nas aulas de espanhol (bolsista PIBID 3 - Questionário).

Assim como nos quadros 14 a 26, as respostas das acadêmicas apontam que houve disciplinas que trabalharam com algumas ferramentas e recursos. As respostas aqui reafirmam

o exposto anteriormente, inclusive quanto à quantidade reduzida de disciplinas, pois cada acadêmico consegue exemplificar só uma disciplina que algum uso das TIC aconteceu.

Também nos interessava saber se o emprego das TIC no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) proporcionada pelas experiências que esses acadêmicos vivenciaram no PIBID contribuíram para sua formação como futuros professores dessas gerações de “nativos digitais”, por isso, a próxima seção trata das contribuições dessas vivências para a formação dos acadêmicos bolsistas.

4.3.3 Contribuições do PIBID para o uso das TIC no ensino depois de formados

Para levantarmos a avaliação das acadêmicas sobre a questão dos usos das TIC depois de formados, questionamos: *6. Participar de um projeto de iniciação à docência (PIBID) em sua formação inicial, que proporcionou vivências de práticas de ensino que utilizaram os recursos tecnológicos. Você crê que isso contribuirá ou não na incorporação desses recursos para suas aulas depois de formado?*

A maior parte das acadêmicas apresentou respostas afirmativas, ou seja, acredita-se que essas vivências no PIBID contribuirão para a incorporação dos recursos das TIC para suas aulas depois de formados.

Depois da vivência obtida no PIBID ao longo da graduação é impossível desvincular ensino de uma LE (Língua Estrangeira) do uso das TIC como recurso primordial. (bolsista PIBID 1 - Questionário).

Com certeza isso foi muito importante para a nossa formação, pois futuramente será muito útil na realização de nossas aulas. (bolsista PIBID 12 - Questionário).

Com toda certeza, pois o uso das TIC torna a aula mais dinâmica e envolve mais os alunos (bolsista PIBID 5 - Questionário).

Com certeza (bolsista PIBID, 7 - Questionário).

Sim, pois participando do PIBID tivemos oportunidade de aprender diferentes métodos de aplicar as TIC (bolsista PIBID 9 – Questionário)

Sim, pois já conheço as dificuldades ao desenvolver este tipo de atividade utilizando esses recursos (sente-se experiente) (bolsista PIBID 8 - Questionário).

Sim, pois com o PIBID verifiquei que é possível aplicar as TIC (bolsista PIBID 3 - Questionário).

Sim. Pois na graduação ainda aprendemos uma prática didática tradicional e o PIBID nos proporciona experiência e novas possibilidades didáticas com o ensino de língua espanhola em sala de aula (bolsista PIBID 11 - Questionário).

Nos relatórios, identificamos que apenas a acadêmica bolsista 8 reflete sobre esse preparo para o uso das TIC proporcionado pelo PIBID

O PIBID, portanto, possibilita incorporar as TIC nas aulas e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, preparando os acadêmicos participantes do projeto para uma melhor utilização desses recursos quando, eventualmente, vierem a ser regentes de suas próprias turmas. (Bolsista PIBID 8 - Relatório)

As respostas evidenciam que a maior parte das acadêmicas apresentam uma avaliação positiva sobre as contribuições dessas práticas que realizaram no PIBID para as suas práticas futuras.

Essas informações nos fazem afirmar que o subprojeto PIBID de espanhol tem proporcionado a oportunidade de experiências didáticas inovadoras que ampliam o repertório que possuem e os levam a vislumbrar possibilidades de emprego das TIC em determinados momentos do processo de ensino e de aprendizagem. Isso ocorreu porque o projeto mostrou possibilidades de utilização que ainda não haviam sido mostradas a eles no curso de graduação, como salienta o acadêmico bolsista 11 quando refere-se à prática didática tradicional que recebem no curso de graduação.

A resposta abaixo da acadêmica bolsista PIBID 4 aponta inclusive que o PIBID provocou uma mudança de olhar sobre as TIC

Contribuirá e contribui, desde que possibilitou uma mudança no meu olhar nas tecnologias de informação. Estou capacitada para atuar, dar aulas com TIC. No entanto o panorama é desalentador (bolsista PIBID 4 - Questionário).

Creio que sim, principalmente se as condições da escola favorecerem (bolsista PIBID 10 - Questionário)

O acadêmico bolsista PIBID 4 ainda ressalta que se sente capacitada a dar aulas com TIC, ainda que pela experiência vivida nas oficinas do PIBID, considere as condições desfavoráveis das escolas, bem como também afirma a resposta do acadêmico bolsista PIBID 10.

O que a pesquisa de Karsenti (2008) mostrou é que o emprego das tecnologias em práticas formativas, tal como já apontam os autores aqui apresentados, tem impacto nas práticas futuras dos professores que a receberam.

O impacto das experiências com as TIC na formação inicial para os acadêmicos bolsistas foi consideravelmente positivo, mesmo que tenha sido apenas por meio do PIBID, quando o ideal seria que essas experiências se dessem de modo integrado a todas as disciplinas da graduação, ou seja, deve ser uma prática comum desde a formação para que os alunos apenas continuem a realizá-las em suas práticas futuras como professores.

Ressaltamos aqui o que Karsenti (2008), na perspectiva de Larose et al (1999), apresenta sobre a forma que a utilização das TIC acontece varia essencialmente segundo três parâmetros: 1) o grau de alfabetização informática do docente; 2) a representação que ele tem do papel que a informática escolar pode desempenhar no plano da aprendizagem; 3) as estratégias de intervenção pedagógica que o docente privilegia. Para tanto, segundo o autor, vivê-las em todos os cursos é condição essencial para que o futuro docente desenvolva-se no sentido instrumental e reflita sobre as aplicações pedagógicas das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com o intuito de identificar como as acadêmicas percebem a recepção dos alunos que participam das oficinas do PIBID, as contribuições que o desenvolvimento de atividades como as que realizaram nessas escolas podem ter dado aos alunos participantes, elaboramos a questão tratada na próxima seção.

4.3.4 Contribuições do PIBID aos alunos das escolas parceiras

Questionamos, também, como as acadêmicas avaliam a recepção dos alunos nessas aulas envolvendo TIC. Para tanto, questionamos: 7. *Que contribuições você acha que o Programa trouxe aos alunos das escolas onde você desenvolveu as atividades?*

As respostas demonstram que elas percebem que essas oficinas desenvolvem o interesse dos alunos em razão das propostas diferenciadas de trabalho que levaram às aulas, como o trabalho com a tecnologia que permite maneiras de estabelecer contato maior com o idioma e envolve mais os alunos na aprendizagem.

Os alunos se interessaram mais pelo conteúdo (bolsista PIBID D)

Muitas, principalmente no sentido de não trazer o convencional (bolsista PIBID 10 - Questionário)

Proporcionou mostrar recursos diferentes e desenvolver atividades como eles para os alunos realizarem, mantendo o contato com o idioma (bolsista PIBID 1 - Questionário)

Proporcionou interação entre os alunos, conhecimento de programas, realização de atividades diferentes das aulas que costumam ter no curso de línguas (bolsista PIBID 7 - Questionário)

Um maior contato e aprendizado com a língua e a cultura de vários países hispano falantes (bolsista PIBID 11 - Questionário)

Contribuiu para que esses alunos conhecessem outras formas de aprendizagem (bolsista PIBID 12 - Questionário)

Os alunos avançaram na aprendizagem da língua espanhola (bolsista PIBID 3 - Questionário)

Destacamos a interação entre os alunos, salientada pela acadêmica bolsista PIBID 7, que a atividade desenvolvida proporcionou e o contato com a cultura de outros países, como destaca a acadêmica bolsista PIBID 11.

Em relação às outras formas de aprendizagem que aponta a acadêmica bolsista PIBID 12, sabemos que, embora os alunos das escolas usem frequentemente a internet, o uso fica restrito a determinadas redes sociais, jogos e páginas específicas. Portanto, mostrar a eles as inúmeras possibilidades de aprendizagem que eles têm é um dos principais intuitos de desenvolver atividades como essas com as TIC, para que eles passem a ver o computador e a internet como mais do que ferramenta de entretenimento, mas como verdadeira fonte de comunicação e informação e de aprendizagem, ainda mais, quando se trata de uma língua estrangeira, em que há tantas possibilidades de praticar o idioma.

Esse fazer educação utilizando todas as mídias (fotografia, rádio, cinema, televisão, computador, internet, celular, videogame, redes sociais), como propõe a mídia-educação (BELLONI, 2013), é usar os meios de comunicação para criar condições de ensino.

Dessa forma, o ensino pode aproveitar essas maneiras de informação e comunicação e priorizar os novos modos de aprender propiciados com as TIC (BELLONI, 2013)

A fala a seguir demonstra o trabalho de inclusão digital que pode ser realizado paralelamente ao trabalho de aprendizagem de línguas, utilizando-se os recursos do computador e da internet

Como nossa oficina foi realizada em uma escola de periferia, muitos não sabiam manusear muito bem o computador e a internet, as atividades ajudaram nesse sentido também (bolsista PIBID 5 - Questionário)

Observamos na resposta da acadêmica 5, que o fato de alguns alunos apresentarem dificuldades no manuseio do computador e da internet não foi visto como empecilho para ela, pelo contrário, visualiza nessas situações uma possibilidade de desenvolver ações de inclusão.

Ainda que seja um início, o trabalho envolvendo o uso pedagógico de tecnologias com esses alunos pode desenvolver além da aprendizagem do conteúdo, como destacou a acadêmica, esse trabalho que abrange a mídia internet se insere até mesmo como um combate à exclusão digital e é indispensável que o ensino se preocupe com o desenvolvimento de competências midiáticas a fim de se construir a cidadania (RIVOLTELLA, 2012).

Lembramos aqui o que Assmann já afirmava em 1999: a escola tem o dever de combater o analfabetismo tecnológico (saber interagir com máquinas), visto que uma de suas funções é combater a exclusão.

No excerto a seguir, a acadêmica lembra as dificuldades encontradas para a realização do trabalho com as TIC:

Tendo em vista o momento que ocorreu as aulas (momento em que a escola estava sem laboratórios de informática) não houveram contribuições a ser feitas (bolsista PIBID 4 - Questionário)

Nesse caso, visto que não havia computador e internet na escola onde a acadêmica atuou, ela não visualizou contribuições.

A vivência nas escolas, a possibilidade de conhecer realidades escolares distintas, tendo em vista que os alunos atuaram ao menos em duas escolas diferentes, tudo isso permite que os alunos estabeleçam comparações entre as condições que encontraram em cada uma delas, daí o motivo de encontrarmos a resposta da acadêmica bolsista PIBID 4.

Ainda em relação à recepção dos alunos, questionamos: *Como você avalia a aceitação e participação (dos alunos das escolas) nas atividades utilizando as TIC?*

A maioria das respostas que obtivemos ligam-se a visões positivas sobre recepção dos alunos que participaram das aulas com as TIC. São constantes as respostas que indicam que os alunos sentem-se motivados, participam mais das aulas e envolvem-se mais com a aprendizagem. Como as apresentadas a seguir:

Foi muito positiva a aceitação e participação dos alunos (bolsista PIBID 11 - Questionário)

Eles gostam muito, pois é algo diferente da rotina de sala de aula. (bolsista PIBID 3 - Questionário)

Os alunos se mostraram interessados, participaram e interagiram”. (bolsista PIBID 7 - Questionário)

Acredito que eles tiveram uma boa aceitação, pois participaram de todas as atividades (bolsista PIBID 12 - Questionário)

Todos ficaram motivados, participaram das atividades propostas (bolsista PIBID 5 - Questionário)

Os alunos se envolveram muito nas atividades, afinal, rompe com a rotina das aulas (bolsista PIBID 3 - Questionário)

Os alunos aceitam com muita facilidade e participam de todas as atividades (bolsista PIBID 12 - Questionário)

Verificamos nessas respostas que as acadêmicas avaliam o uso das TIC em alguns momentos como possibilidade de romper com a rotina das aulas. Quanto aos relatórios das acadêmicas bolsistas, não notamos ênfase nos relatórios sobre como se comportaram os alunos da escola nas atividades que envolviam o emprego das TIC.

Também obtivemos respostas em que se percebeu uma visão mais crítica por parte das pibidianas.

Há também que se considerar que, com a velocidade dos avanços tecnológicos, principalmente na informática, os computadores das escolas às vezes estão ultrapassados no que se refere à velocidade de processamento e também há que lembrar-se das dificuldades de velocidade de conexão com a internet, que, em alguns casos, são condições inferiores a que os alunos encontram em suas casas, como ressaltado nas seguintes falas:

Acredito que os estudantes teriam participado mais se os computadores fossem melhores, já que muitos possuem computadores mais ‘equipados’ em suas casas (bolsista PIBID 10- Questionário)

Eles demonstraram-se muito motivados, contudo os problemas com a lentidão da internet os frustrou (bolsista PIBID 4 - Questionário)

O que se percebe aqui é que esses alunos, ao realizarem atividades com as tecnologias nas escolas, percebem a realidade com que se deparam os professores da escola pública e os avanços que necessitam para que possam utilizar essas ferramentas que estão disponíveis na

internet nas escolas sem ter que enfrentar as limitações de especificações técnicas incompatíveis e velocidade da internet lenta.

Gostaríamos de saber se os bolsistas realizaram atividades individuais ou coletivas quando utilizaram o computador e a internet nas oficinas que ministraram.

Quadro 38 – Como foram realizadas as atividades com computador e internet

Atividade	Total de respostas
Individuais	1
Coletivas	1
Parte individual e parte coletiva	9

As respostas evidenciam que as atividades desenvolvidas com o computador e a internet podem ser preparadas de modo a contemplar o trabalho tanto individual quanto coletivo, o que se espera segundo os autores que defendem o uso das mídias e tecnologias em processos de ensino e aprendizagem é que se desenvolvam atividades que elas objetivem potencializar práticas que seriam feitas sem esses recursos e ferramentas (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010).

E, por fim, com o intuito de avaliar se os acadêmicos empregarão as tecnologias em suas aulas futuras, questionamos: *Pela sua experiência sobre o uso do computador e da internet nas oficinas do PIBID, você acha que utilizará este recurso na escola quando for professor?*

Quadro 39 – Utilização das TIC depois de formados

Utiliza/Utilizará as TIC na escola?	Total de respostas
Sim	9
Não	0
Talvez	2
Não consigo vislumbrar possibilidade de uso	0
Já atuo como professor e não utilizo	1
Já atuo como professor e utilizo nas minhas aulas	1

Apenas uma das acadêmicas bolsistas, além de optar pela opção de uso, também marcou a opção “já atuo como professor e utilizo nas minhas aulas”. Assim também é para um único aluno que marcou a opção “Já atuo como professor e não utilizo”, ainda que tenha selecionado a opção “sim” referente à utilização dos recursos em aula depois de formados.

Ainda que a experiência com as TIC no ensino tenha sido dificultada pelas questões estruturais, as respostas indicam que a maioria dos alunos que tiveram essa oportunidade de vivências de uso das tecnologias em práticas de ensino em sua formação inicial por meio das atividades desenvolvidas no PIBID, uma vez que não tiveram outros momentos de sua formação para desenvolver atividades semelhantes, consideram a importância dessas vivências e sentem-se seguros para utilizar em suas práticas depois de formados.

Os alunos percebem como essa inserção maior no ambiente escolar possibilitada pela participação no PIBID abre caminhos para sentirem quais são suas reais necessidades formativas, o que encaminha para a reflexão sobre como está estruturada a grade curricular de seu curso de formação, que aponta, nas experiências que tiveram, para a necessidade de mais tempo de estágio (de prática) e de disciplinas que objetivem formá-los para o uso das TIC no ensino. Esses alunos puderam refletir sobre os desafios de se ensinar no século XXI, sobre a necessidade de articulação das experiências escolares com esse capital tecnológico da geração pós-internet (LARA, 2011).

Assim como Fantin (2012) e Lara (2011), concordamos que a inserção das TIC na educação escolar deve começar pela inserção das TIC nos currículos de formação inicial de professores a fim de que eles as incorporem na sua prática docente, ainda que na realidade pesquisada não estejam contemplada uma disciplina específica, os bolsistas que participaram do PIBID que tiveram a oportunidade de desenvolver práticas de uso das TIC em sala de aula, percebem a riqueza da participação no subprojeto, pois receberam no programa uma parte da formação que esperavam/necessitavam receber ao longo do curso de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo refletir sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de Espanhol, realizado no curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, para a formação inicial de seus acadêmicos bolsistas e verificar qual a contribuição do PIBID de Espanhol para o uso das TIC por seus bolsistas.

Para atingirmos esses objetivos, realizamos revisão bibliográfica sobre a formação inicial de professores no intuito de ampliar nossa compreensão sobre a formação docente. Buscamos, para tanto, as prescrições dos documentos oficiais da formação de professores para a educação básica, o que os estudos avaliativos das licenciaturas apontam e, ainda, procuramos compreender alguns aspectos que atravessam a formação docente e a construção da identidade profissional. Posteriormente, repousamos olhar sobre a formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

Para tratarmos do PIBID, apresentamos o programa e seus objetivos e também o subprojeto PIBID de Espanhol da Unioeste sob o qual detemos nossa análise e, para compreender melhor o programa, buscamos expor o que estudos avaliativos das contribuições do PIBID têm apontado.

Como também queríamos refletir sobre as contribuições do PIBID em relação ao uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, direcionamos nosso olhar para estudos sobre a cultura digital, sobre a integração das TIC tanto no ensino escolar quanto nos currículos de formação inicial de professores e o que se tem obtido em estudos avaliativos sobre essa integração.

E os dados gerados, a partir de questionário, falas gravadas em vídeo, os relatórios semestrais de 12 bolsistas do PIBID de Espanhol da UNIOESTE, nos permitiram responder aos dois problemas que nortearam essa investigação. O primeiro foi:

- a) Quais as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de Espanhol, realizado no curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, para a formação inicial de seus acadêmicos bolsistas?

A análise revelou que o PIBID tem proporcionado a ampliação do tempo de inserção na dinâmica/realidade do espaço escolar, o que contribui para que participem desde a formação inicial ativamente das atividades desenvolvidas em seu futuro local de trabalho, a escola. Nesse sentido, rompendo com a fragmentação na formação recebida na universidade (FLORES, 2010), em que predomina a concepção tradicional de formação inicial de profissionais que resulta em teoria dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho (SILVA JÚNIOR, 2010), reconhece-se a escola como espaço necessário à formação inicial.

O PIBID tem contribuído para a articulação da teoria à prática na sala de aula, além de promover a integração entre a universidade e as escolas envolvidas, considerando que os licenciandos inserem-se no cotidiano de escolas da rede pública de educação por um período maior do que em momentos também destinados à prática, como nos estágios supervisionados.

Nesse aspecto, concordamos com Tinti (2013) que as experiências com o PIBID têm mostrado que a forma como o estágio supervisionado tem sido conduzido deve ser repensada. E mais, a forma como estão organizados os currículos de licenciatura também devem ser repensados, como apontam Gatti, Barreto e André (2011), pois o PIBID tem tornado mais claro que a articulação entre o conhecimento pedagógico e a prática docente promovem contribuições à formação do professor.

Para os acadêmicos, o PIBID desenvolve habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas de educação básica, nesse sentido, reforça-se a prática como o espaço privilegiado de construção de conhecimento nos processos formativos de professores (GATTI, 2012). A partir das vivências iniciam a construção de suas identidades profissionais, que abarca muito mais do que o conhecimento específico dos conteúdos e desenvolve-se a partir das aprendizagens advindas das próprias experiências (TARDIF; RAYMOND, 2000). Além disso, a inserção por mais tempo nos espaços escolares e o contato com as diferentes realidades que encontram nesses locais têm contribuído para que os acadêmicos reflitam as fragilidades e as contradições da escola e percebam as diferentes necessidades da Educação Básica.

Segundo as acadêmicas bolsistas que foram investigadas, o PIBID tem dado oportunidade de participação em trabalhos coletivos, favorecendo a colaboração. Aferimos na fala de todos os envolvidos no programa, como afirma, Fernanda Coelho Liberali, no prefácio do livro organizado por Mateus, El Kadri e Silva (2013), que o universo de colaboração e criatividade parecem ser a base do PIBID. As acadêmicas avaliam como positiva a troca de

experiências que o programa possibilita para o desenvolvimento individual dos participantes e para a elevação da qualidade do que produzem.

As pibidianas apresentam como potencialidades do programa a possibilidade de participarem de práticas docentes inovadoras nos processos de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, ampliando seu repertório de atuação docente.

As acadêmicas destacam, ao longo de seus relatos, a oportunidade de produção de material pedagógico nos quais elaboram propostas didáticas de trabalho, as aplicam e, posteriormente, socializam as experiências que realizaram nas escolas.

Ainda destacam a relevância do papel dos docentes supervisores como coformadores, pois é na relação com o professor mais experiente que a aprendizagem do trabalho se dá, em que se assimilam as rotinas e práticas dos estabelecimentos escolares (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O referencial teórico que expomos aponta que a formação de professores consiste em um processo, visto que “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”(FULLAN, 1987 *apud* GARCÍA, 2013, p. 27) e é exatamente o que o PIBID tem mostrado a seus acadêmicos bolsistas, que fazem parte desse desenvolvimento profissional docente o desenvolvimento de aprendizagens contínuas de interação com o outro e o acúmulo das experiências que se formam a partir delas.

Essas acadêmicas também avaliam como potencialidade do Programa a flexibilidade, visto que o pibidano(a) pode trabalhar e participar do PIBID, o que não é comum em outros programas de bolsas. Além disso, houve também uma acadêmica que mencionou as contribuições do PIBID para o desenvolvimento de seu aprendizado da língua espanhola, o que mostra que as atividades de leitura, planejamento e elaboração de aulas e as práticas em sala de aula nas quais se envolvem. Além disso, a participação no programa contribui também no desenvolvimento de habilidades linguísticas desses acadêmicos, o que certamente forma professores mais preparados e seguros para trabalhar a língua estrangeira.

Acreditamos que todos esses fatores contribuem para que o PIBID tenha sido fundamental no reconhecimento por parte dos graduandos bolsistas da relevância social da carreira docente, ou, como afirma Castela (2014),

O PIBID possibilita ir muito além da observação das aulas e do diagnóstico dos problemas existentes que o estágio supervisionado realiza. A partir da realidade escolar vivenciada e dos materiais didáticos e oficinas realizados pelo PIBID, os bolsistas podem ressignificar a teoria vista no curso de

Letras, realizando a tão almejada relação entre teoria e prática e aprendendo a realizar a transposição didática destes conteúdos de forma sistemática e a partir do diálogo com o grupo, em escolas de alto e baixo IDEB e com grande diversidade sócio-educacional. (CASTELA, 2014, p. 90).

Segundo Flores (2010), muitos professores relatam que não se sentem preparados, no início de suas atividades docentes para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula e essas dificuldades geralmente são atribuídas à discordância entre teoria/prática e às poucas oportunidades que têm de estarem em sala de aula desenvolvendo atividades. Portanto,

É, assim, necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor. (FLORES, 2010, p.185).

Pelos relatos das acadêmicas investigadas, notamos que as bolsistas e as voluntárias do projeto tiveram uma significativa vivência nas escolas em sua formação inicial e que a participação deles no programa contribui com a qualidade dos futuros profissionais que estarão no mercado de trabalho.

A partir do exposto nas falas das alunas, compreendemos que o PIBID tem conseguido voltar-se mais para reflexão sobre a formação inicial e tem conseguido, por meio de suas estratégias de integração da universidade com a escola da rede pública, atingir seus objetivos, que consistem em elevar a qualidade da formação inicial. A soma desses fatores tem tornado significativas as vivências delas no PIBID.

A análise qualitativa revela que o PIBID de Espanhol da UNIOESTE tem dado uma grande contribuição à formação inicial de seus bolsistas na construção da profissão docente desses acadêmicos, no reconhecimento da escola como espaço de formação e, principalmente, atuando de forma complementar a formação acadêmica que recebem na graduação.

Quanto ao segundo problemas que norteou essa investigação:

- b) Qual a contribuição do PIBID de Espanhol para o uso das TIC por seus bolsistas?

Buscamos avaliar o que as acadêmicas de Letras/Espanhol da UNIOESTE, *campus* Cascavel, participantes do subprojeto PIBID de Língua Espanhola, fazem das TIC, tanto no contexto social quanto no de formação é alto.

O computador e internet e os usos que eles proporcionam fazem parte das práticas cotidianas dessas acadêmicas, ainda que na formação que recebem no curso de graduação

haja poucos momentos de integração das TIC às práticas que realizam, contrariando o que o referencial teórico tem afirmado sobre a importância dos acadêmicos de licenciatura realizando atividades de discussão e de participação efetiva de práticas envolvendo as tecnologias (RAMAL, 2002; LARA, 2010).

Em relação ao contexto PIBID, segundo as acadêmicas, a experiência de aplicação de recursos das TIC em escolas da educação básica por meio do subprojeto o PIBID foi única que realizaram no período de graduação. Isso evidencia que a formação que os professores vêm recebendo para atuar nesse contexto marcado pelas inovações tecnológicas (FANTIN, 2012) carece de discussões sobre as potencialidades dessas tecnologias e de vivências de incorporação das TIC em contextos pedagógicos (LARA, 2010).

A avaliação que fizeram sobre as experiências com as TIC nas escolas revela que há ainda muitas limitações a serem ultrapassadas, pois as condições desfavoráveis da estrutura dos laboratórios de informática, dos equipamentos desatualizados, da internet com velocidade baixa e do bloqueio de acesso a algumas páginas, podem levar à desmotivação do emprego das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, os acadêmicos do subprojeto de Espanhol mostraram-se proativos e buscaram estratégias de superação das dificuldades que encontraram no desenvolvimento de suas aulas. Essas experiências que tiveram fomentaram muitas reflexões sobre a realidade da escola pública e sobre a própria formação profissional.

Ainda que enfrentando dificuldades no desenvolvimento das aulas que utilizaram tecnologias, procuramos saber se elas empregariam as TIC em suas aulas depois de formados. Segundo suas respostas, usariam as TIC em suas práticas futuras como professoras, o que demonstra o quanto a oportunidade desse trabalho com as tecnologias em processos de ensino e de aprendizagem, a qual realizaram somente pelo PIBID, é importante para uma formação de professores mais adequada às práticas comuns das “gerações digitais” que se encontram nas escolas. Além disso, também foi uma oportunidade para que os acadêmicos percebam potencialidades nos recursos e ferramentas disponíveis na internet para o ensino de línguas e usassem da criatividade para elaborarem propostas de uso desses recursos e ferramentas disponíveis na mídia internet que não foram elaborados para fins didáticos.

No que se refere às contribuições para os alunos da educação básica que participaram das oficinas, as acadêmicas consideram que foram positivas, visto que eles participaram mais das aulas. Outra contribuição é no sentido de essas práticas ampliarem os horizontes dos alunos, que passam a ver o computador e a internet como mais do que ferramenta de entretenimento, mas como verdadeira fonte de comunicação e informação e aprendizagem (ASSMANN, 2000).

Em linhas gerais, os acadêmicos avaliam positivamente as contribuições do PIBID para sua formação. Os resultados apontados aqui levam-nos a concordar com Tinti (2012) e Ribeiro, Castela e Langer (2014), que o PIBID deveria ser estendido a todos os acadêmicos de licenciatura tendo em vista seu caráter abrangente de integração da prática à teoria; das possibilidades de desenvolvimento de aprendizagem da docência de forma colaborativa e reflexiva, formando docentes mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

As experiências vividas nas escolas, que vão da observação à execução de aulas, e que visam ao emprego de estratégias didáticas inovadoras, formam profissionais mais abertos à mudança, habituados desde a formação a buscar o emprego de diferentes metodologias para as aulas e de construir seus próprios recursos didáticos.

Essas contribuições do PIBID para a formação inicial de seus bolsistas têm completado algumas lacunas deixadas pela formação que recebem na graduação, como, por exemplo, a falta de disciplinas voltadas à reflexão sobre o uso das TIC nos processos de ensino-aprendizagem e o emprego mais efetivo de práticas envolvendo as tecnologias nas disciplinas que cursam na graduação. Dessa forma, para esses acadêmicos, a formação inicial estaria atendendo às necessidades que trabalho docente com as gerações digitais vem demandando.

As ações realizadas por meio dos subprojetos do PIBID desenvolvidos não somente na Unioeste, mas também em outras IES, necessitam ser estudadas em outras investigações, de modo a possibilitar compreender a função desempenhada por esse Programa na formação inicial de seus acadêmicos bolsistas, na formação continuada de seus professores supervisores e na formação dos alunos das escolas parceiras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. Aspectos da formação do professor de língua espanhola na universidade: as duas caras da moeda. In: Anais **VI Seminário de línguas estrangeiras**, Goiânia, Go: Universidade de Brasília, 2006, p. 78-91.

ANTUNES et al. A formação inicial de professores e a construção dos sentidos de proteção à infância. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**, Curitiba, PR, 2008.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v.29, n.2, p. 7-15, mai./ago, 2000.

_____. **Reencantar a educação**: Rumo à sociedade aprendente. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AUDI, Luciana Cristina da Costa et al. PIBID de língua inglesa na UNEB campus X: algumas contribuições na formação docente. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de Formação de Professores de Línguas e o PIBID**: Contornos, Cores e Matizes. Campinas: Pontes, 2013, v.3.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.** v.12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBP AE**, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes; WOLLMANN, Ediane Machado. A influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**, São Paulo, SP, v.34, n.4, p. 167-172, nov.2012.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Projeto de Lei nº 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 out. 2013

_____. Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Lei 11.502 , de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 30 mai. 2013.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, vol. 1, Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abril 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Parecer CNE/CP 09/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 mai. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2013.c

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9. jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013. **b**

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9. jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013. **a**

_____. Parâmetros Curriculares para o ensino médio. 3ª ed. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório de Gestão PIBID 2009-2013. Brasília, DF, 2013.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em 02/02/2015.

_____. Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em 02/02/2015.

BÜNZEN JR, Clecio; LIMA, Valéria Sperduti; PESCE, Lucila. **Formação de professores e tecnologia: uma experiência em vigor**, no curso de pedagogia de uma universidade federal do estado de São Paulo. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

CASTELA, Greice da Silva. Experiências bem sucedidas do PIBID na formação inicial de professores de língua espanhola. In: CASTELA, Greice da Silva (org.). **O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014.

_____. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ. 2009.

CAVALCANTI, Marilda. C.; MOITA LOPES, Luiz. Paulo da. Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso”.

In: **Psicologia da educação virtual** – Aprender e ensinar com as tecnologias da educação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.66-93.

CORRÊA, Cristiane Vilmer et al. **Reflexões acerca das possibilidades de contribuição do PIBID para a formação docente de graduandos do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Rondônia**. 1º Encontro Nacional do PIBID de Matemática, Santa Maria, RS, 2012.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do Tear à Tela**: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem. Florianópolis, 2003, 237 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2003.

EL KADRI, Michele Salles; PICONI, Larissa; MATEUS, Elaine. Retratos do movimento universidade-escola no interior do PIBID como prática social. In: EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de Formação de Professores de Línguas e o PIBID**: Contornos, Cores e Matizes. Campinas: Pontes, 2013, v.3.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: _____; _____. (orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Mídia-Educação no currículo e na formação de professores. In: _____; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FARINHA, Gislainy Soares. **Era uma vez um grupo de professoras... Análise de uma história de letramento e de formação continuada**. 2004. 197f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP. 2004.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores/as de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006. ISSN: 1517-7238

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed.Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25 ed.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**, ed. 10, p. 375-387, dez.2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: GOMES, Marineide de Oliveira et al. Políticas de formação inicial e continuada de professores. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas, SP: UNICAMP, 2012, Publicação em CD ROM. ISBN 978-85-8203-021-9.

_____; BARRETO, Elma Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo, Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo, Atlas, 2010.

INEP. **Educacenso**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Letramento crítico, inglês como língua internacional e ensino: as marés do PIBID-Inglês da UFPR. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de Formação de Professores de Línguas e o PIBID: Contornos, Cores e Matizes**. Campinas: Pontes, 2013, v.3.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). **Enciclopedia of language and education: springer science**, v. 1: Language policy and political issues in education, 2008. Language Education and Multiliteracies, p.195-211.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: _____.(Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?** São Paulo: Annablume, 2000.

LARA, Rafael. **Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina**.

2011.154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad: José Dias Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P.U., 2013.

MATEUS, Elaine. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011, p.187-209.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspec.**, São Paulo, Mar. 2000, vol.14, no.1, p.98-110. ISSN 0102-8839.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. 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.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.13-33.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP. 2000.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes De. Revisitando a formação de professores/as de Língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v.6, n.1, p.101-117. 2006.

OLIVEIRA, Katia Aparecida da Silva. Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores de espanhol no Brasil. In **Anais do I CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL Línguas, sistemas escolares e integração regional**. Foz do Iguaçu, PR, UNIOESTE, 2010, p. 563-572. ISSN - 2236-3203

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012,

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press. Vol 9, n. 05, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 24 de junho de 2014.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. Blumenau, **Atos de Pesquisa em Educação**. v.8, n.2, p.620-641, mai./ago. 2013.

RIBEIRO, Dulcylyne Maria; CASTELA, Greice da Silva; LANGER, Arleni Elise Sella. O PIBID-UNIOESTE: imersão reflexiva na prática docente. In: _____; _____; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della (Org.). **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **LÍNGUA VIVA, LETRA MORTA: Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. Universidade de São Paulo –USP, São Paulo, SP, 2010.

RODRIGUES, Marcos Antonio de Sousa; FERREIRA, Sara Juliana Lima; FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **O PIBID na formação de professores: contribuições e ações do PIBID para formação inicial dos bolsistas**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1562_df8b824955058f25847f28d22b9ed28d.pdf >. Acesso em 20/06/2014.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro. **A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador**. Campinas: Unicamp, 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, **CEDES**, v.31, n. 112, p.981-1000, jul./set. 2010.

SCHNELL, Roberta Fantin. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do estado de Santa Catarina.** 2009. 103 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.73, p. 209-244. ISSN0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em 16 dez. 2012.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP.** 2012 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNIOESTE. **Resolução nº 147/2011-CEPE**, de 4 de agosto de 2011. Altera, parcialmente, a Resolução nº 157/2003-Cepe, de 26 de novembro de 2003, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Italiano, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, do Campus de Cascavel. Disponível em: <http://www.UNIOESTE.br/servicos/arqvirtual/arquivos/1472011-CEPE.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2013. Aceso em 10 set. 2013

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE LETRAS

Pesquisador responsável:

Dr^a Greice da Silva Castela - (45) 9945 – 4628

Colaboradores:

Regina Breda – (45) 9905 9792

Silvia da Aparecida Cavalheiro - (45) 9960 - 1773

Convidamos você, bolsista ou voluntário 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, Regina Breda e Silvia Aparecida Cavalheiro, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável..

Assinaturas:

Cascavel, _____ de outubro de 2013. greicecastela@yahoo.com.br;
bredaregina1@gmail.com; profesilviafag@hotmail.com

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Questionário aplicado aos integrantes do PIBID

Universidade Estadual do Oeste de Paraná - UNIOESTE

Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em LETRAS - PPGL

Pesquisa: **O USO DAS TIC NA FORMAÇÃO INICIAL: UM ENFOQUE NO PIBID DE ESPANHOL**

Prezado estudante,

Este questionário tem como objetivo traçar um perfil dos participantes (bolsistas ou voluntários) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Letras e identificar a avaliação deles em relação à participação no PIBID. Serve como apoio à pesquisa em nível mestrado que procura identificar e analisar as contribuições que a participação PIBID tem dado à formação docente de seus integrantes na UNIOESTE.

Solicitamos a sua participação no preenchimento deste formulário. Os dados obtidos manter-se-ão sob a forma de anonimato e confidencialidade ao longo de todo o processo de tratamento.

Anote seu *e-mail* em folha separada, caso deseje receber cópia do trabalho final.

PERFIL

Idade: _____

Sexo: () F () M

Ano que está cursando na licenciatura: _____

Tempo em que faz parte do PIBID: _____

CONTEXTO PIBID

Quais foram as dificuldades encontradas ao se preparar e aplicar as aulas que utilizaram recursos tecnológicos?

1. Em relação à estrutura das escolas, avalie :

1.1. laboratórios de informática

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

1.2. Especificações técnicas mínimas dos computadores para a utilização das ferramentas e recursos da Internet nas escolas onde o pibid atua

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

1.3. Conexão com a internet

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

2. Houve algum site que você ia usar nas oficinas e que teve acesso bloqueado na escola? () Sim () Não

2.1. Se você respondeu SIM, cite o site: _____

3. Que dificuldades você encontrou em relação à preparação das aulas/ atividades que utilizaram as TIC?

4. Que dificuldades você encontrou em relação ao desenvolvimento das oficinas que utilizaram as TIC?

5. Como você avalia a experiência da aplicação dos recursos das TIC na prática pedagógica por meio do PIBID? Você teve oportunidade em outro momento da sua graduação de desenvolver atividades semelhantes?

6. Participar de um projeto de iniciação à docência (PIBID) em sua formação inicial, que proporcionou vivências de práticas de ensino que utilizaram os recursos tecnológicos, você crê que isso contribuirá ou não na incorporação desses recursos para suas aulas depois de formado?

7. Que contribuições você acha que o Programa trouxe aos alunos das escolas onde você desenvolveu as atividades?

8. Em relação aos alunos, como você avalia a aceitação e participação nas atividades utilizando as TIC?

9. Quando você utilizou computador e internet nas oficinas, as atividades foram:

individuais coletivas parte individual e parte coletiva

10. Pela sua experiência sobre o uso do computador e da internet nas oficinas do PIBID, você acha que utilizará este recurso na escola quando for professor?

sim não talvez não consigo vislumbrar possibilidade de uso

já atuo como professor e não utilizo já atuo como professor e utilizo nas minhas aulas

USOS DA TECNOLOGIA

5. Você tem acesso a computadores com internet?

SIM NÃO

6. Onde?

em casa no trabalho em lan house na universidade

em bibliotecas outros _____

7. Sua conexão à internet é:

muito rápida rápida boa lenta muito lenta

8. Que usos você faz da tecnologia?

4.1. Pesquisas/ Estudos

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

4.2. Trabalho

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

4.3 Acessar Informação (Notícias)

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

4.4. Acessar redes sociais

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

4.5. Jogos/Lazer

Frequência: Nunca Às vezes Frequentemente Sempre

5. Em relação aos computadores e internet, você considera que:

sabe muito pouco sobre o uso do computador e internet

domina bem o uso do computador e da internet

sabe muito sobre o uso do computador e da internet

não sabe nada sobre o computador e a internet

6. Em relação ao seu conhecimento sobre o uso do computador e da internet, selecione abaixo as opções que melhor lhe caracterizam:

6.1. Uso de softwares livres (p. ex. plataforma Linux)

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.2. Baixar programas da internet

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.3. Baixar e gravar músicas da internet

Conhecimento/usos: Nenhum Muito Baixo Médio Alto

6.4. Gravar vídeos

Conhecimento/usos: () Nenhum () Muito Baixo () Médio () Alto

6.5. Criar *blogs*:

Conhecimento/usos: () Nenhum () Muito Baixo () Médio () Alto

6.7. Utilizar redes sociais

Conhecimento/usos: () Nenhum () Muito Baixo () Médio () Alto

6.8. Utilizar programas do tipo Skype

Conhecimento/usos: () Nenhum () Muito Baixo () Médio () Alto

6.9. Acessar *e-mail* ou lista de *e-mails*

Conhecimento/usos: () Nenhum () Muito Baixo () Médio () Alto

7. Onde você aprendeu a usar o computador e a internet? Em cada afirmação, selecione o responsável pela sua aprendizagem.

- () Em casa
 () Aprendi sozinho
 () Na escola
 () () Na universidade, com professores
 () Na universidade, com colegas
 () Na universidade, com uma disciplina sobre tecnologia
 () Em cursos de informática
 () outro _____

8. Você costuma utilizar/participar de alguma rede social?

- () Sim, muito () Sim, pouco () Não

9. Em caso positivo, assinale a que você mais utiliza:

- () *Facebook* () *Twitter* () *Blog* () *Instagram* () Outro

CONTEXTO ACADÊMICO

1. Na universidade, você tem acesso a que tipo de computadores?

- () Notebook/laptop () microcomputador convencional () ambos () nenhum

1.1. E como é a conexão com a internet ?

- () acesso sem fio () Ethernet (rede a cabo)

2. Durante o seu Curso de Graduação você teve alguma disciplina na graduação que contemplou o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino?

- () SIM () NÃO

2.1. Se sua resposta foi SIM, como você avalia essa disciplina para sua formação acadêmica?

- () imprescindível () muito importante () pouco importante () sem importância

3. Com que regularidade os professores do Curso utilizam o computador e a internet para trabalhar os conteúdos das suas disciplinas?

Sempre Quase sempre Eventualmente Nunca Não lembro

4. Como você avalia as aulas com computador e internet em relação às aulas que não os utilizam?

5. Em relação ao uso do computador e da internet nas disciplinas do Curso, assinale a frequência de uso:

Participação em *chats*

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Pesquisas em sites indicados pelos professores

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Participação em fóruns de discussão

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Acesso a softwares com conteúdo específico da disciplina

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Criação e interação em *blogs*

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Criação de apresentações em slides

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

quase todas as disciplinas todas as disciplinas

Criação de apresentações em slides incluindo áudio e outras mídias

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

quase todas as disciplinas todas as disciplinas

Uso de ferramentas do tipo “wiki”

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Trabalho com objetos de aprendizagem

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, do tipo “Moodle”

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

Acesso a bibliotecas virtuais e bases de dados *online*

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

quase todas as disciplinas todas as disciplinas

Uso de planilhas eletrônicas

nenhuma disciplina 1 disciplina 2 disciplinas ____ disciplinas

quase todas as disciplinas todas as disciplinas

6. Você considera que o fato das disciplinas do Curso utilizarem computadores e internet ajuda você a ter um bom desempenho acadêmico?

sim não pouco não consigo estabelecer esta relação

7. Sua turma criou algum mecanismo de comunicação durante o Curso?

Sim Não Não sei

Se você selecionou SIM, diga quais:

Grupo de *e-mails* *Blog* Perfil no *Twitter* Perfil no *Facebook* Página na internet Ambiente virtual de aprendizagem Comunidade em outros sites de relacionamento Outros _____ não sei

8. Você participa dessas redes sociais com sua turma?

SIM NÃO. Se você selecionou SIM, diga quais:

Grupo de *e-mails* *Blog* Perfil no *Twitter* Perfil no *Facebook* Página na internet Ambiente virtual de aprendizagem Comunidade em outros sites de relacionamento Outros _____

Por quê?

- São de uso social, sem vínculo acadêmico
- Promover eventos sociais da turma ou do curso
- Divulgar informações relativas ao curso/universidade
- Facilitar a comunicação entre os estudantes
- Facilitar a troca de conteúdos das disciplinas entre os alunos
- Promover debates sobre os conteúdos das disciplinas do curso
- Realizar atividades acadêmicas em grupo
- Outras _____
- Não sei

9. Normalmente você utiliza o computador/internet em seus estudos para: (Marque todas as opções que utiliza)

- Digitar trabalhos
- Criar apresentações
- Realizar pesquisas na internet
- Pesquisar trabalhos acadêmicos em bases de dados
- Realizar trabalhos em grupo com colegas
- Interagir com professores
- Interagir com colegas
- Usar softwares para determinada disciplina
- Outros _____

ANEXOS

ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIOESTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID EM LETRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: Greice da Silva Castela

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 24161613.6.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 641.130

Data da Relatoria: 24/04/2014

Apresentação do Projeto:

Adequada

Objetivo da Pesquisa:

Claro

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Presentes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante para a área

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem recomendações

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Continuação do Parecer: 641.130

Considerações Finais a critério do CEP:

As solicitações feitas foram atendidas pela pesquisadora.

CASCADEL, 08 de Maio de 2014

Assinador por:
João Fernando Christofolletti
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br