

Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco





**Dulcyene Maria Ribeiro
Greice da Silva Castela
Lourdes Della Justina
Organizadoras**

**Formação de Professores
no Paraná:
o PIBID em foco**



Porto Alegre, 2014

© Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBID/UNIOESTE/UEM/UEPG/UEL/UNICENTRO
Todos os direitos reservados – 2014

Revisão:

Os autores.

Produção Gráfica e impressão:

Evangraf - (51) 3336.2466
evangraf@terra.com.br

Conselho Editorial:

Daniela de Freitas Ledur (UFRGS)
Mauro Meirelles (UNILASALLE)
Paulo Flávio Ledur (PUCRS)
Ribas Vidal (UFRGS)
Valdir Pedde (FEEVALE)
Véra Lucia Maciel Barroso (FAPA)

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Realização:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR
E-mail: pibid@unioeste.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia, dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco / organizadoras:
Dulcyene Maria Ribeiro... [et al]. – Porto Alegre :
Evangraf/UNIOESTE, 2014. (Coleção PIBID).
88 p. ; 15,5 x 21,5cm.

ISBN 978-85-7727-576-2

1. PIBID – Paraná. 2. Políticas Públicas de Formação de Professores. 3. Programa Institucional de Iniciação à Docência. 4. Contribuições do PIBID. I. Título. II. Ribeiro, Dulcyene Maria.

CDU 370.7

CDD 370

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	11
1. INTRODUÇÃO - O PIBID NO ESTADO DO PARANÁ..	13
<i>Lourdes Aparecida Della Justina</i>	
<i>Dulcyene Maria Ribeiro</i>	
<i>Greice da Silva Castela</i>	
2. O PIBID- UNIOESTE: IMERSÃO REFLEXIVA NA PRÁTICA DOCENTE	21
<i>Dulcyene Maria Ribeiro</i>	
<i>Greice da Silva Castela</i>	
<i>Arleni Elise Sella Langer</i>	
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO PIBID/UEPG....	33
<i>Célia Finck Brandt</i>	
<i>Ana Lúcia Pereira Baccon</i>	
<i>Graciete Tozetto Goes</i>	
<i>Maria Odete Vieira Tenreiro</i>	

4. O PIBID/UEL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LONDRINA	53
<i>Sergio de Mello Arruda</i>	
<i>Eliana Aparecida Silicz Bueno</i>	
5. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	61
<i>João Cesar Guirado</i>	
<i>Luciano Carvalhais Gomes</i>	
6. FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: IMPLANTAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA UNICENTRO.....	71
<i>Karina Worm Beckmann</i>	
<i>Gilberto Franco de Souza</i>	
<i>Eliane Prezepiorski</i>	
SOBRE OS AUTORES	85

PREFÁCIO

Ao começar a escrever estas linhas, não posso deixar de registrar a alegria e satisfação de ser convidado a prefaciar esta importante obra, a qual coloca o Estado do Paraná como um dos Estados referência, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), do sul do Brasil.

Como coordenador institucional do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de julho de 2011 a julho de 2013, vivenciei a vontade e o anseio que todos nós professores-colegas, sub-coordenadores dos diversos projetos do PIBID e equipe coordenadora, tínhamos para socializar, junto à comunidade em geral, as experiências e reflexões teóricas que produzíamos ao organizar, desenvolver e avaliar as diferentes atividades realizadas na tensa e produtiva relação universidade e escola, foco de atenção dos programas PIBID, nas nossas instituições de ensino superior.

Se bem essa socialização nos interpelava constantemente a falar de um modo teórico e sistemático. Ao mesmo tempo, num olhar mais distanciado, vejo como ela também nos constituía como sujeitos de uma prática acadêmica na produção de sentidos, de significações, de efeitos do trabalho que constantemente se faz na Universidade como instituição responsável, tanto pela formação de futuros profissionais, como também instituição envolvida com a qualificação da ação pedagógica dos Professores da Educação Básica.

Costumo dizer que, como política pública, o PIBID é constituinte e compositor de docências, isto é, como programa da esfera pública - junto a outros como o de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) - ensina formas de pensar e agir como professor. Longe da busca de fórmulas ou respostas prontas aos problemas da formação de professores e de suas práticas

pedagógicas, o PIBID é um espaço para a produção de ideias em educação.

Nesse sentido, nesta obra que nos apresentam os colegas do Paraná, a escola não cessa de se nos apresentar como o lócus de formação necessário e indispensável à constituição do futuro docente, tomando a produtiva relação teoria e prática como forma de se incidir nos diferentes problemas educacionais e que propicia aos nossos estudantes a reflexão e a ação, em meio aos saberes e as práticas da Universidade e da Escola. Fazer a conexão entre esses dois lugares institucional e historicamente bem demarcados, em meio as divergências por vezes alheias às pessoas que ai estão, é um dos desafios sob os quais nos debatemos, coordenadores, estudantes e supervisores na realização das atividades do nossos programas e projetos. A essas questões, somam-se os desafios de viabilizar práticas educativas interdisciplinares - como formas de se aprender e se formarem bons cidadãos; a Contextualização do Ensino - como maneira de estudarmos e de nos apropriarmos da realidade em que atuamos; e a pesquisa como princípio formativo. Não há nada pronto e definitivo, apenas olhares; modos de pensar a docência.

Os tempos contemporâneos nos trazem diferentes desafios na hora de implementar uma prática escolar. Em um mundo de inclusões, diversidades, desigualdades e lutas por direitos e espaços, a docência não é apenas uma questão de ordem epistemológica; ela necessita ir além das atividades rotineiras e da busca por metodologias. Pensar nos novos sentidos e significações da escola tem demandado um trabalho por parte de professores e estudantes cada vez mais coletivo e compartilhado, como traço do caráter profissional das suas identidades. O ser professor, neste sentido, é compreendido pela ocupação que lhe cabe como profissional e por aquelas que lhe escapam nas esferas do político, social e cultural.

É assim, que o PIBID, como programa e proposta de formação, se torna condizente com este olhar e toma como centro de sua atenção o trabalho do discente, do nosso aluno de graduação, conduzindo-o à produção dessa identidade; porém, deixando-o disponível à produção

de um estilo. Nesse sentido, o ser-professor se localiza nas exigências por novas possibilidades, por novas orientações, por novas maneiras de ver, de pensar e de agir; por novas histórias e novas perspectivas do real a serem pensadas.

É por isso que os capítulos deste livro, ao mesmo tempo que apresentam e capturam o já sabido sobre as necessidades educacionais contemporâneas, as mudanças necessárias e os alcances a uma educação de qualidade, nos desafiam a procurar atentamente elementos que nos lancem à busca por novidades. Mesmo que compreender as relações que perpassam a sociedade; mesmo que relacionar o particular e o geral, o específico e o universal, o objetivo e o subjetivo, sejam da ordem do contemporâneo em educação, não se pode correr o risco de substituímos meramente uma racionalidade de ordem técnica - com especial e central atenção na teoria - por uma inversão, com foco agora na dita “prática”. Obviamente, qualquer que seja a ação do professor, sua forma de saber-fazer, essa deve ser constantemente avaliada, auto-avaliada, autocriticada. Contudo, essa ação não se qualifica sob o crivo do pensamento teórico, e sim de uma crítica que mais do que resolver funda e lança problemas sobre aquilo que insiste a se mostrar evidente, óbvio, apaziguado, recorrente. Isso nos movimenta, isso nos desestabiliza, isso nos ensina a ser professores.

Ao compartilharem seus olhares sobre as atividades pedagógicas e seus processos de criação e experimentação, os coordenadores institucionais dos Programas PIBID Paranaenses trazem consigo o olhar e o trabalho dos coordenadores de área, supervisores e bolsistas dos seus PIBID, contribuindo de um modo bastante valioso e singular na qualificação e a potencialização da profissão docente e da Educação Brasileira.

Samuel Edmundo Lopez Bello

*Professor do Departamento de Ensino e Currículo - FACED/UFRGS,
docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na UFRGS
e Coordenador Institucional do PIBID/UFRGS (2011-2013)*



APRESENTAÇÃO

Esta coletânea é resultado de uma proposta construída coletivamente pelo grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Paraná, participante do evento I Encontro de Coordenadores e Gestores do PIBID no Paraná, ocorrido em 2012 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O intuito é a divulgação de trabalhos realizados no âmbito deste programa nas instituições de ensino superior no estado do Paraná.

Neste sentido, o objetivo principal dessa obra é 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.

Os capítulos que integram esta coletânea foram elaborados a partir das reflexões de coordenadores institucionais do PIBID/PR acerca dos projetos desenvolvidos em suas instituições.

Temos a satisfação de cumprir o objetivo de divulgação mediante a organização e publicação da presente coletânea. Salientamos que esta se destina aos estudantes de licenciatura, aos professores da Educação Básica, professores formadores e demais interessados na formação docente para a Educação Básica.

Agradecemos a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração dessa obra.

As Organizadoras



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO: O PIBID NO ESTADO DO PARANÁ¹

Lourdes Aparecida Della Justina

Dulcyene Maria Ribeiro

Greice da Silva Castela

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID) implementado em 2007 e em desenvolvimento até a presente data, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2010). Acerca dos objetivos do PIBID, destacam-se:

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, proporcionan-

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

do-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013, p.02).

Assim, o PIBID vem colaborar para a superação de lacunas indicadas por pesquisas sobre a formação de professores que apontam para a não integração da universidade com as escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como a falta de interação entre os estudos teóricos e a prática docente. Tais lacunas são apontadas como algumas das causas da ineficiência do processo educativo, por pesquisadores como TARDIF, 1999; FIORENTINI, SOUZA e MELO, 1998; PIMENTA, 1999; CUNHA; KRASILCHIK, 2000; TERRAZZAN, 2007. Estes afirmam que os cursos de formação de professores, tanto aqueles destinados a sua preparação – formação inicial, como aqueles voltados para a sua atualização – formação continuada, vêm sendo considerados insatisfatórios.

Tardif (1999) apresenta aos professores universitários que atuam com a formação de professores algumas possibilidades para romper com a separação entre a produção do conhecimento, a formação relativa a esses conhecimentos e a mobilização dos conhecimentos (prática), indicando:

[...] a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano, seja na introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que constituam os saberes e as trajetórias da carreira no meio universitário, mas que sejam úteis para os pro-

fessores em sua prática, na busca de uma ruptura da lógica disciplinar da universidade que, fragmentando os saberes, impede a socialização profissional e, por fim, considerada pelo autor como a mais urgente, seria a reflexão da sua própria prática de ensino pelo professor universitário de forma a minimizar o abismo existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”. (NUNES, 2001, p.38-39).

Outro fator na formação profissional do professor a ser considerado é o saber trabalhar em grupo. Para Tardif (2002, p. 49-50), a formação e o trabalho docente são de natureza coletiva:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante [...] exigem, portanto [...] a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

A interação em Tardif (2002) se refere a toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função uns dos outros. Há interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função do comportamento dos outros. Em sua estrutura interna, portanto, a ação interativa não é orientada para a manipulação dos objetos ou para controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. Na perspectiva de Bakhtin (2006) é impossível a construção de conhecimento de forma independente dos contextos interativos que tornam o ato de conhecer um processo indiviso por sua natureza coletiva. Assim o ato/instante de criação não é de modo algum uma ação isolada.

Nessa perspectiva de desenvolvimento de formação para o “trabalho coletivo” o PIBID destaca-se pelo seu caráter inovador ao possibilitar 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. As ações têm o

objetivo de discutir e promover práticas pedagógicas diferentes de uma abordagem mais tradicional em processos de ensino e de aprendizagem significativos. 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.

No contexto das treze instituições de ensino superior que acolhem o PIBID no estado do Paraná, conforme exposto na Figura 1, no ano de 2012, havia um total de 4133 bolsas, incluindo todas as modalidades de bolsas: iniciação à docência, coordenação e supervisão (CAPES, 2012).

Quadro 1 – Bolsas do PIBID por instituição paranaense. Fonte: CAPES (2012)

Instituições de Ensino Superior do Paraná	Total de bolsas (2012)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	844
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	720
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	544
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	396
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	368
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	327
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	321
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	278
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	256
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	171
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	114
Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion (ISE-SION)	27
Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA)	23
Total	4133

Salienta-se que além de bolsas, o programa PIBID tem disponibilizado verba de custeio bem como, por vezes, verba de capital. Tal ajuda financeira tem contribuído para a melhoria das condições de formação inicial de professores envolvidos no referido programa e também de alguns aspectos relacionados ao trabalho de docentes formadores. Em longo prazo acredita-se que a mobilização proporcionada pelo programa PIBID contribua para o rompimento, pelo menos parcial, com outras limitações enraizadas no contexto da formação docente, que ainda precisam ser enfrentadas, pois como salienta Terrazzan (2007), há pouca valorização e reconhecimento das licenciaturas nas instituições de ensino superior quando comparadas aos cursos de bacharelado.

Na sequência, apontam-se alguns dos objetivos e relatos do programa ao longo seus primeiros anos de implantação. O intuito é introduzir, de forma breve, olhares, ações e desafios apresentados por coordenadores e gestores institucionais do PIBID, que são aprofundados nos capítulos subsequentes da presente obra. Nesta coletânea contemplam-se relatos e reflexões acerca de Projetos Institucionais do PIBID no Paraná.

No capítulo “O PIBID - Unioeste: imersão reflexiva na prática docente”, de autoria de Dulcyene Maria Ribeiro, Greice da Silva Castela e Arleni Elise Sella Langer, as autoras descrevem a constituição, as características e os resultados obtidos por meio dos dois projetos institucionais do PIBID, vigentes na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). O primeiro, intitulado “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente”, está associado ao edital 02/2009 da CAPES e integra seis subprojetos. E, o segundo, denominado “Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente”, atende ao edital 01/2011 da CAPES, agrupando nove subprojetos.

No capítulo “Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docentes na formação inicial no contexto PIBID/UEPG”, as autoras Célia Finck Brandt, Ana Lúcia Pereira Baccan, Graciete Tozetto Goes e Maria Odete V. Tenreiro da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG apresentam o relato de uma investigação de quais saberes docentes são construídos a partir das vivências

dos bolsistas de iniciação à docência nas ações do PIBID. Tal investigação buscou perceber as representações que cada licenciando elaborou durante a sua participação no programa, em relação a sua inserção na escola, e como a participação no PIBID impactou a sua formação. Foram sujeitos da pesquisa os bolsistas de iniciação à docência, os quais atuaram em escolas públicas do município de Ponta Grossa/PR. Para a coleta de dados, foi aplicado um instrumento na forma de questionário, utilizando-se o programa Google dox. Neste instrumento, o bolsista foi convidado a expressar suas impressões, dificuldades e perspectivas nas ações desenvolvidas no PIBID. Os dados coletados foram organizados com auxílio do software ATLAS TI, a partir de duas categorias elencadas previamente: representação dos bolsistas em relação a sua inserção na escola e como a participação no programa impactou a sua formação docente. A pesquisa permite afirmar que os bolsistas de iniciação à docência reconhecem a participação no PIBID como um importante avanço na sua formação.

O quarto capítulo intitulado “O PIBID/UEL e suas contribuições para a formação de professores de Londrina” é de autoria de Sergio de Mello Arruda e Eliana Aparecida Silicz Bueno. Estes autores relatam que o projeto PIBID teve início em 2010, aprovado nos editais de 2009, 2011 e 2012, passou por considerável ampliação desde então, atingindo atualmente todas as licenciaturas da UEL (15), contemplando 720 bolsistas de iniciação à docência, 90 supervisores e 30 subprojetos. Apresentam um breve histórico do projeto, sua estrutura atual e os principais resultados alcançados em 2012, bem como algumas contribuições que o projeto tem fornecido para a pesquisa no campo da formação de professores.

No quinto capítulo, “Programa institucional de iniciação à docência da UEM: desafios e perspectivas”, de João Cesar Guirado e Luciano Carvalhais Gomes, o foco são os trabalhos desenvolvidos na Universidade Estadual de Maringá, no âmbito do PIBID, por meio de seus catorze subprojetos. Os autores relatam algumas dificuldades encontradas, mas, sobretudo, os sucessos alcançados, frutos da dedicação de cada um dos atores envolvidos, os quais têm primado por estabelecer uma dinâmica que contempla as múltiplas dimensões do ensino, pro-

curando desenvolver, nos participantes, a paixão pela docência, com vistas à melhoria das condições de ensino em nosso país. O PIBID congrega a perspectiva de integração inicial e continuada de professores aos interesses e necessidades educacionais das dezenove escolas públicas envolvidas, sendo a maioria selecionada devido aos baixos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos últimos anos e pelo fraco desempenho de seus estudantes em avaliações externas. Salientam que é preciso investir na educação e isso significa colocar a escola como entidade de destaque nacional, valorizar o professor, aperfeiçoar as condições de ensino e preparar o aluno para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No último capítulo desta obra, intitulado “Formação docente em foco: implantação e contribuições do PIBID na UNICENTRO”, Karina Worm Beckmann, Gilberto Franco de Souza e Eliane Prezepiorski relatam a experiência vivenciada no contexto do PIBID desenvolvido na Universidade Estadual do Centro-Oeste, situada na região de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado do Paraná, como um estímulo concreto ao aprimoramento das práticas de formação de professores para alunos comprometidos com a Educação Básica Pública. Nessa perspectiva, o PIBID vem proporcionando aos estudantes de licenciatura da Universidade a formação de um novo perfil acadêmico, já que o auxílio financeiro oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vem possibilitando que os discentes envolvidos no programa possam se dedicar em tempo integral a sua formação docente, tornando-se licenciados mais seguros para desenvolver suas práticas docentes e portadores de uma visão crítica relacionada ao “ser professor”. Os autores apresentam a evolução do programa desde sua implantação na universidade até o presente momento, os desafios encontrados, a concepção das atividades propostas e os resultados exitosos obtidos com o PIBID.

Ao apresentar os percursos de diferentes projetos PIBID no estado do Paraná, pautados em diversos referenciais teóricos, espera-se que este livro possa contribuir para o aprimoramento da qualidade da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAPES, **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 set. 2013.
- CAPES, **Relação de Instituições de Educação Superior participantes do Pibid DF, 2012**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf>. Acesso em: 05 set. 2013.
- CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: **Anais da 29ª REUNIÃO ANUAL da ANPEd** [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.
- FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, 2001, p. 27-42.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.
- TERRAZZAN, E. A. Inovação escolar e pesquisa sobre a formação de professores. In: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007, v. 1, p. 145-192.

CAPÍTULO 2

O PIBID - UNIOESTE: IMERSÃO REFLEXIVA NA PRÁTICA DOCENTE¹

Dulcyene Maria Ribeiro

Greice da Silva Castela

Arleni Elise Sella Langer

1. INTRODUÇÃO

Nesse capítulo descrevemos a constituição, as características e os resultados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante PIBID, financiado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

2. O PIBID NA UNIOESTE

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná são atualmente dois os projetos institucionais: o primeiro nascido das condições estabelecidas no edital 02/2009 da CAPES e o segundo proveniente do edital 01/2011 da CAPES. Estes projetos têm gestões diferenciadas, cada um com seu coordenador institucional e de gestão. O número de subprojetos vinculados a cada um deles também varia, além da forma de gestão dos recursos: o primeiro é gerido pela Seção de Convênio da Instituição e o segundo por meio do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa - AUXPE.

O projeto construído em 2009 “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente”, envolve um grupo de 90 acadêmicos dos cursos de

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

Licenciatura em Filosofia, Ciências Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras/Espanhol. Esses cursos constituem os seis subprojetos vinculados. Os estudantes bolsistas atuam em onze escolas parceiras, nos municípios de Cascavel e Toledo. São treze os professores supervisores. Cada subprojeto tem seu coordenador de área, e alguns deles contam com professores colaboradores, como é o caso do subprojeto de Matemática e de Ciências Biológicas.

O projeto elaborado em 2011 “Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente”² abrange 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 é desenvolvido em 18 escolas desses municípios e conta com a colaboração de um professor supervisor bolsista em cada uma delas.

Desde o conhecimento dos editais da CAPES foram traçadas algumas metas que orientam a execução do projeto. Elas vão desde a organização do projeto, com a constituição de uma comissão institucional, organização e realização do processo de seleção de bolsistas e realização de orientação para a atuação dos bolsistas e professores supervisores, até à produção de materiais didáticos. As metas comuns aos dois editais são:

a) Inserção dos acadêmicos nas escolas participantes do projeto:

- Inserção dos alunos bolsistas no cotidiano escolar com a observação participativa nas atividades realizadas em sala de aula e nas atividades de organização do trabalho pedagógico, tais como planejamentos dos professores, reuniões com a comunidade, encontros de estudos dos professores, recreios, dentre outras;
- Ações de docência voltadas para a intervenção nos pontos levantados durante o processo, tais como: monitoria de aulas pelos bolsistas e acompanhamento individual a alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula; auxílio aos docentes em atividades didáticas e atuação como professores, realizando experiências de regência;

² Este projeto é comentado com mais detalhes em Castela e Martelli (2013).

- Projetos de ensino de curta duração: 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. Essas tarefas devem contemplar o uso de metodologias alternativas e softwares educativos, contemplando a inclusão digital de toda a comunidade escolar, dentre outras.
- b) Criação de grupos de estudo para organização, acompanhamento e avaliação das atividades:**
- Grupos de estudo com a organização de um cronograma periódico construído consensualmente entre os sujeitos para reflexão e aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológicos;
 - Reuniões de trabalho periódicas com alunos bolsistas e professores supervisores envolvidos nos projetos, com o objetivo de acompanhar, avaliar e reorganizar as atividades, os materiais e recursos utilizados. Nesses encontros, também, realiza-se a preparação de seminários de apresentação das atividades e dos resultados do projeto;
 - Reuniões periódicas da comissão PIBID/Unioeste com os coordenadores dos subprojetos para acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas;
 - Organização e realização de Seminários de socialização das atividades desenvolvidas no PIBID, com a participação de todos os alunos bolsistas, professores das escolas e demais professores e estudantes dos diferentes cursos de licenciatura;
- c) Elaboração de materiais didáticos:**
- Produção e publicação de materiais didáticos que atendam às necessidades educativas das turmas do Ensino Fundamental e Médio, com vistas à elaboração de novas estratégias e recursos didáticos que permitam uma visão mais ampla do processo ensino-aprendizagem e que tornem o trabalho docente mais reflexivo, autônomo e eficiente na sala de aula;

- Análise dos materiais didáticos e do currículo básico com vistas à elaboração de novas estratégias e recursos didáticos que permitam uma visão mais ampla do processo escolar e que tornem o trabalho docente mais interessante e proveitoso dentro da sala de aula.

d) Socialização do projeto e de seus resultados:

- Produção de artigos e de relatos de experiência sobre as ações e resultados do programa;
- Participação dos bolsistas em eventos de natureza técnico-científica, para divulgar os resultados obtidos nos subprojetos e para troca de experiências;
- Criação de espaços de socialização das atividades produzidas pelos alunos nas escolas, com a realização de murais, feiras e mostras, dentre outras;
- Organização de eventos do PIBID na instituição, como o I Encontro do PIBID Unioeste, ocorrido no início de dezembro de 2010 e de eventos envolvendo os projetos PIBID do Estado do Paraná, como o I Fórum Regional do PIBID do Oeste e Sudoeste do Paraná, ocorrido em novembro de 2011, o I Seminário Estadual do PIBID do Paraná, realizado dia 24 e 25 de agosto de 2012 em Ponta-Grossa/PR e o I Encontro com os coordenadores institucionais e de gestão do PIBID no Paraná, ocorrido em novembro de 2012 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
- Criação de espaços de socialização em redes sociais (*blogs e site*), que permitem a divulgação das atividades desenvolvidas nos subprojetos e o intercâmbio de experiências;
- Publicação de livros com relatos de experiências e reflexões sobre os resultados do PIBID/Unioeste.

3. A DIVERSIDADE E AS CONSONÂNCIAS NAS FORMAS DE AÇÃO

Apesar dos subprojetos vinculados aos dois projetos institucionais serem de diferentes áreas, as ações da docência, considerando as suas especificidades, são comuns.

Com os alunos bolsistas são realizados estudos que abordam diferentes dimensões do trabalho docente, tais como: a organização do trabalho e a discussão de conteúdos curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio, enfatizando, neste último, a prática pedagógica, ou seja, as possibilidades de encaminhamentos metodológicos. O efetivo trabalho pedagógico na escola é planejado na forma de atividades de monitoria e regência em sala de aula, produção e análise de materiais didáticos dentre outras.

Durante a elaboração dos projetos uma das preocupações foi a de não cair no mero pragmatismo de modo a gerar um rol de atividades que envolvesse muitas ações sem que as análises e reflexões necessárias pudessem ser realizadas. Não queríamos permitir que a superficialidade favorecesse uma prática desconectada da teoria. Por isso, nos vários subprojetos houve a formação de grupos de estudo periódicos, que são realizados na universidade. Essa é uma das primeiras e principais ações executadas nos subprojetos.

Ao possibilitar a inserção dos bolsistas nas escolas por um longo período de tempo e com um envolvimento muito maior do que no estágio curricular obrigatório, era possível prever de antemão que nos defrontaríamos com inúmeras situações ricas para discussão, análise, reflexão e posterior ação. Então, a criação e consolidação de um grupo de estudo composto pelos bolsistas graduandos, pelos professores supervisores das escolas parceiras e outros professores interessados, além dos docentes formadores da universidade, todos com interesses voltados para questões relacionadas à docência na Educação Básica, se punha como extremamente pertinente e necessária. Entendemos que os saberes experienciais do futuro professor emergem do diálogo entre o que presencia e percebe “na prática escolar e o que sabe, estudou e aprende na interlocução com a literatura educacional e com os outros sujeitos da prática educativa.” (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 126).

Pretendíamos que o envolvimento com o projeto se constituísse em um momento para aprendizagem da profissão docente, construída por relações com o professor supervisor e demais professores, alunos da escola, colegas, orientadores e coordenadores do subprojeto. A nosso ver, essa interação possibilitaria aos licenciados aprenderem com as pessoas que possuem experiência em atividades docentes. Contudo, propúnhamos ainda a existência de outras formas de mediação, entre elas a reflexão e a ressignificação.

Para Fiorentini e Castro (2003, p. 126), a reflexão é parte do processo de formação profissional, pois “Sem reflexão, o professor mecaniza sua prática, cai na rotina, passando a trabalhar de forma repetitiva, reproduzindo o que está pronto e o que é mais acessível, fácil ou simples”. Já a ressignificação, tomada como uma consequência da reflexão, diz respeito ao processo de atribuir novos significados com base no já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto no qual o bolsista está imerso. Conforme Moreira e David,

O conhecimento trabalhado em qualquer processo de ensino é, em si mesmo, educativo e formativo. Isso parece óbvio, mas a aceitação dessa tese implica a necessidade de uma análise cuidadosa das relações entre o tipo de conhecimento que se trabalha no processo de formação do professor da escola e o modo como ele vai “absorver as lições” da prática profissional, ou seja, as formas de inserção no processo de produção de saber e os valores que orientam sua percepção das questões que se colocam na prática. Nesse sentido, é importante pensar a questão da complementaridade entre os saberes da formação e as questões da prática (MOREIRA; DAVID, 2007, p. 45).

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.

Day (1999), em sentido amplo, aborda o desenvolvimento profissional do professor, afirmando que se trata de um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planejadas e conscientes) que lhe trazem benefício direto ou indireto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos. O desenvolvimento profissional envolve sempre alguma aprendizagem e, por consequência, alguma mudança. Essa mudança vem, em grande parte, de dentro de cada um. “Para que ela ocorra, tem de ser desejada pelo próprio. Por outro lado, é necessário que o professor esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações educacionais e a enfrentar a insegurança das novas abordagens.” (SARAIVA; PONTE, 2003, p. 27). É isso que o projeto PIBID tem representado para as escolas, para os professores envolvidos e para os alunos bolsistas.

4. O TRABALHO COLABORATIVO

O PIBID tem proporcionado que os estabelecimentos de Educação Básica e a universidade troquem experiências e conhecimentos, agindo de forma colaborativa.

Muitos autores sublinham a importância do trabalho colaborativo entre professores, para o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, há autores que se referem à utilidade de projetos colaborativos envolvendo professores e investigadores. Trata-se, como afirmam Saraiva e Ponte (2003), de se investigar com os professores, em vez de se investigar sobre os professores.

A colaboração entre professores e investigadores pode contribuir para anular a separação entre a prática profissional do professor e a investigação educacional, bem como a separação entre as escolas e as universidades e, em última análise, a separação da teoria e da prática. (SARAIVA; PONTE, 2003, p. 31)

Embora saibamos que o PIBID não prega que os alunos bolsistas sejam submetidos a um trabalho específico de pesquisa, estamos nos referindo aqui ao processo de investigação da prática profissional, do aperfeiçoamento das ações, da necessidade de conhecimento e de reflexão.

Os alunos bolsistas não exercem somente o papel de observadores/aprendizes. Eles são estimulados a pensarem-se como professores dos estabelecimentos nos quais realizam sua iniciação à docência. Desta maneira, eles estarão em condições de procurar as melhores soluções para os problemas e dificuldades enfrentados no dia a dia destes estabelecimentos de ensino, bem como aptos a aperfeiçoarem aqueles procedimentos que já apresentam bons resultados.

Entender o desenvolvimento profissional dos professores e os fatores que o influenciam é de grande importância para todos os que se interessam pela formação do professor.

Perceber de que modo o professor pode assumir mais integralmente a sua profissionalidade, como pode aprofundar e tornar mais consistente o seu conhecimento e as suas práticas de ensino é uma condição essencial para a criação de estruturas adequadas

de trabalho nas escolas e para a criação de dispositivos de formação mais aperfeiçoados e de maior alcance. [...]. Em vez do semi-profissional dependente das intenções de quem faz os currículos, o professor pode aparecer numa nova luz, como alguém que pensa e age com intencionalidade, com conhecimento próprio e com capacidade para decidir e agir de acordo com as necessidades da sua situação concreta. (SARAIVA; PONTE, 2003, p.26).

É essa perspectiva que se tem adotado no desenvolvimento dos subprojetos do PIBID.

5. RESULTADOS DAS AÇÕES

Como resultados alcançados com a realização das atividades propostas, elencamos alguns em relação às escolas e à Educação Básica, à formação inicial dos bolsistas, aos cursos de licenciatura e ao Ensino Superior.

a) Contribuições para a Educação Básica e escolas participantes

O objeto da formação docente consiste em “processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26). Nessa perspectiva, o PIBID vem contribuindo para o desenvolvimento profissional docente tanto dos acadêmicos bolsistas dos cursos de licenciatura como dos professores supervisores das escolas parceiras.

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.

A participação neste projeto possibilitou uma melhor relação entre teoria e prática e uma melhor vivência com as escolas por parte dos acadêmicos.

Observa-se também a motivação dos professores supervisores que diariamente tentam não só ensinar os acadêmicos, mas também aprender com eles, retornando à universidade para buscar formas de superar algumas dificuldades.

Os alunos das turmas envolvidas esperam pelas aulas, gostam e participam. Percebe-se que após a aplicação dos projetos, os alunos 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. Os projetos desenvolvidos até o presente momento tiveram um impacto positivo, pois além de trazer novas informações, há também uma interação benéfica entre alunos e acadêmicos, o que aprimora a desenvoltura dos futuros professores que precisam, às vezes, achar saídas criativas para os problemas em sala de aula.

Os cursos de formação continuada desenvolvidos com os professores da rede estadual de ensino, realizados por alguns subprojetos, oportunizaram a divulgação e a interação entre os professores em serviço e os bolsistas. Essa interação se mostrou positiva para os professores na direção do incentivo na busca de novas metodologias e, para os bolsistas, por mais uma oportunidade de contato com a “prática pedagógica”, ou seja, a oportunidade de envolver outras escolas nos trabalhos desenvolvidos pelo projeto.

Foram oferecidas atividades de monitoria para alunos com dificuldades nesta disciplina em alguns subprojetos, para complementar o trabalho desenvolvido em sala pelos professores. E atividades diferenciadas para as escolas como, por exemplo, gincanas, teatros, elaboração de jornal, mostras de materiais, atividades recreativas e lúdicas.

b) Impacto em relação à formação dos graduandos

É possível afirmar que o PIBID configura-se em um espaço de reflexão sobre a prática docente, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos. 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.

Quando os PIBIDIANOS realizam os seus estágios, é possível perceber a interferência da experiência realizada no PIBID, tanto na ela-

boração 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 em realizar o estágio nas mesmas escolas envolvidas com o Programa, em função de conhecerem a realidade daquele ambiente de ensino.

Os alunos participantes, que estão se formando, demonstraram um crescimento considerável nas disciplinas do curso. Destacamos os trabalhos apresentados na monografia, pois estes alunos afirmam ter adquirido uma facilidade para o desenvolvimento de ideias e o registro disto. Ao mesmo tempo, constata-se a motivação do grupo em relação à formação docente e ao trabalho desenvolvido nas escolas.

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. Por fim, destacamos o que julgamos relevante ao profissional da educação: o compromisso. Acreditamos que o compromisso com o ensino, com a sala de aula, com a escola e com a sociedade é algo que deve ser formado e estimulado nos cursos de licenciatura. O PIBID contribui sobremaneira para a formação desse “compromisso docente”, porque os bolsistas participam de diversas atividades, além daquelas propostas pelos subprojetos, e, dessa forma, veem-se atores do seu processo de formação.

A Resolução CNE/CP 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, afirma em seu Artigo 12 § 2º que “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. 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.

c) Impacto em relação às Licenciaturas

O projeto interdisciplinar desenvolvido entre o PIBID-Letras e o PIBID-História da Unioeste – campus de Marechal Cândido Rondon também teve efeitos positivos, uma vez que instrumentalizou melhor os graduandos dos dois cursos para questões específicas que os afetam como futuros professores, ou seja: produção e correção de textos e a relação entre literatura e história. Além disso, também demonstrou aos envolvidos as possibilidades da realização de um projeto interdisciplinar.

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.

Como os encontros semanais do PIBID ocorrem em contraturno, fora do período de aulas normais do curso, a presença dos alunos favorece a interação com outros alunos e docentes do curso. Além disso, a participação de acadêmicos de diferentes anos do curso possibilita a troca de experiências e saberes entre eles. Tais interações constituem-se como um “espaço de fomento” de atividades diversas (participação em reuniões e conversas informais, elaboração de projetos, organização de eventos, socialização de experiências, envolvimento com outros projetos), o que contribui para uma vivência no ambiente universitário mais rica e intensa aos pibidianos. Formar melhores alunos na universidade é, em decorrência, formar melhores professores para a Educação Básica.

d) Impacto em relação à Pós-Graduação

Alunos participantes de vários subprojetos, ex-pibidianos, têm se inserido em cursos de pós-graduação. Cremos que os egressos que iniciam na pós-graduação possuem uma visão diferenciada do ensino, possuem interesse em pesquisas na área da Educação e se tornarão futuros professores universitários, com um perfil capaz de contribuir para a melhoria da Educação por meio de sua forma de atuação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID representa um imenso ganho para a qualidade da formação inicial, ao estreitar os laços entre a teoria e a prática, entre a universidade e as escolas, ao possibilitar ações integradas de ensino, pesquisa e extensão e uma imersão desde o início do curso de licenciatura na prática docente.

Diante de tudo isso, nosso anseio é o de que esse Programa venha a se tornar permanente na Universidade, beneficiando a totalidade dos acadêmicos dos cursos de licenciatura da Unioeste, de modo a contribuir para formação inicial desses futuros professores e para prepará-los para os desafios da docência na atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12979&option=com_content&view=article>. Acesso em: 24 nov. 2012.

CASTELA, Greice da Silva; MARTELLI, Andrea Cristina. O projeto institucional do PIBID na UNIOESTE: ações e impactos. _____ (Orgs.). **Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente**. Curitiba: CRV, 2013.

DAY, C. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. Londres: Falmer, 1999.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Quadrante**, v.12, n.2, p. 25-52. 2003.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO PIBID/UEPG¹

Célia Finck Brandt

Ana Lúcia Pereira Baccon

Graciete Tozetto Goes

Maria Odete Vieira Tenreiro

1. INTRODUÇÃO

As mudanças provocadas pelo homem na sociedade contemporânea afetam e refletem não somente na vida pessoal de cada ser humano inserido nesse contexto social, mas também são percebidas e sentidas no contexto educacional.

Podemos destacar, no entanto, que apesar das modificações econômicas, sociais, políticas e culturais, a escola não perdeu o seu lugar na sociedade. Ela continua sendo vista como uma das principais fontes de acesso ao conhecimento, como possibilidade de mudança de vida ou como a alavanca para a realização profissional.

Desta forma, queremos destacar o papel da Educação na sociedade contemporânea, considerando especialmente o processo de formação inicial e continuada de professores, bem como o contexto escolar e o contexto das instituições formadoras, haja vista serem primordiais na forma de pensar e de agir do profissional da educação.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

O presente texto está organizado de forma a revelar quais saberes docentes são construídos a partir das vivências dos bolsistas de iniciação à docência nas ações do PIBID. Para análise, foram definidas duas categorias, quais sejam: as representações que os bolsistas de iniciação à docência elaboraram em relação a sua inserção na escola, e como a participação no programa impactou a sua formação. Inicialmente, descrevemos a relação entre as políticas públicas e a formação de professores; e, ao apresentarmos a contextualização o PIBID na Universidade Estadual de Ponta Grossa, discutimos os saberes docentes na formação inicial e o que os dados revelaram.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CONTEXTO DO PIBID NA UEPG

Nas últimas décadas, a tendência em educação tem buscado pensar e discutir a construção da cidadania, como ferramenta indispensável para a relação do sujeito com o mundo. Cabe à educação garantir a aprendizagem de saberes e habilidades indispensáveis para a vida em sociedade, proporcionando ao aluno capacidade para o desenvolvimento da autonomia, espírito investigativo, dando sentido e significado aos seus conhecimentos.

Pensar a educação como direito universal é atrelá-la à garantia da mobilidade social, para que o ser humano tenha o direito de ocupar o seu espaço na sociedade com condições de exercer a sua cidadania. A Constituição Federal Brasileira de 1988 destaca, no artigo 205, que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Portanto, a Constituição contempla não somente a garantia da qualificação profissional, mas também o “pleno” desenvolvimento da pessoa, incluindo o seu preparo para o “exercício da cidadania”. O artigo 206 da Constituição resguarda ainda a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, é importante destacarmos que não basta garantir o acesso e a permanência à escola, mas, aci-

ma de tudo, que a Educação seja de qualidade, para que todos tenham direitos e condições de ocupar seus lugares na sociedade de forma justa, solidária e democrática. Enfim, que a escola realmente cumpra a sua verdadeira função social: tornar o homem humano, preparando-o para ocupar os seus espaços sociais.

Ao refletir sobre Educação Brasileira como um direito universal e inalienável de fato, é preciso começar com um resgate do lugar da educação, bem como de seus educadores na sociedade contemporânea, para que a escola possa ser, realmente, um instrumento de equidade social.

Dentro dessa perspectiva, os educadores precisam perceber que são eternos aprendizes, educando e sendo reeducados, formando e sendo formados, e se predispondo a acreditar que esse movimento jamais se encerra. Portanto, pensar e investir em políticas públicas de formação de professores, em qualquer nível de ensino, é imprescindível para que a educação como direito universal saia do papel.

A formação de docentes que querem atuar na educação não se dá aleatoriamente, ocorre no ensino superior e é orientada por lei. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9393/96), que fundamenta todas as modalidades de ensino, destaca, no capítulo IV, no artigo 43, que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

Dentro desse contexto e das novas políticas públicas de formação de professores, estamos vivendo um momento histórico na Educação e na formação inicial, com a oportunidade do Programa PIBID no Brasil. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

– CAPES, com o objetivo de incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica.

Hoje, no Brasil, o PIBID é uma ação desencadeada pelo Estado Brasileiro nas escalas federal, estadual e municipal, sendo constituído por mais de 49 mil bolsistas, reconhecido como um dos 50 programas estratégicos da CAPES e já se consolida como uma importante política pública de estado para formação de professores no Brasil.

Em especial, cabe citar a aprovação, em 4 de abril de 2013, da Lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no seu Art. 62,§4 e §5, o texto:

§ 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 (grifo nosso).

Tal alteração na legislação é decorrente das ações já realizadas pela CAPES/DEB voltadas à valorização da formação de professores. Desta forma, é importante traçar uma trajetória histórica dos editais propostos pela CAPES para a implementação e consolidação do PIBID.

No ano de 2007, a CAPES lançou o primeiro edital, nº 01/2007, voltado para instituições federais de ensino superior e com prioridade para as áreas de física, química, biologia e matemática, para atuarem no Ensino Médio.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou sua parceria com a CAPES através do PIBID no ano de 2009, por meio do edital nº 02/2009. Vale destacar que, na UEPG, o PIBID é ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. O projeto “A interlocução entre a formação inicial de professores e a formação continuada de professores em serviço: desafios e possibilidades” reuniu, naquele momento, subprojetos nas áreas de Pedagogia,

Matemática, Física, Biologia, Química e Artes, considerando as áreas prioritárias descritas no edital. Assim, iniciou o trabalho atuando com um coordenador institucional, seis coordenadores de subprojetos, 09 supervisores e 95 bolsistas de iniciação à docência, os quais atuavam diretamente em 8 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica.

O sucesso alcançado por meio das parcerias estabelecidas entre a Universidade e as escolas públicas de educação básica possibilitou que, em 2011, a UEPG pudesse participar de um novo edital lançado pela CAPES. O edital nº 01/2011 foi destinado para as instituições públicas em geral. A proposta do projeto “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores” apresentou, entre seus objetivos, fortalecer e qualificar o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial, por meio da vivência, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho/ensino. Igualmente, objetivou promover novos conhecimentos aos professores da Educação Básica, buscando o desenvolvimento dos saberes de base da profissão.

O desenho do referido projeto, naquele momento, previu atuar em 10 licenciaturas da IES, nas áreas de: Biologia, Artes, Física, Química, Geografia, Educação Física, História, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Letras/Francês, perfazendo um total de 133 bolsistas para atuarem em 11 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica, de diferentes bairros do município.

Com esse novo edital, os números do PIBID/UEPG cresceram significativamente, e a UEPG passou de 6 para 10 subprojetos; de 9 supervisores (professores das escolas) para 17 supervisores; de 8 para 11 escolas públicas municipais e estaduais, e de 95 para 148 bolsistas de iniciação à docência.

Em 2012, a CAPES lançou um novo edital e convidou instituições formadoras públicas e privadas sem fins lucrativos a participarem do PIBID. Esta possibilidade permitiu que a UEPG passasse a participar do PIBID atuando em todas as 13 licenciaturas ofertadas pela UEPG: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Sem dúvida, um grande avanço para a Instituição de ensino superior, que consegue atuar com 100% das licenciaturas que oferta, em um programa de incentivo à formação de professores. Vale ressaltar que, em nossa instituição, os cursos de licenciatura compreendem hoje 31% do total de alunos matriculados em todos os cursos.

Nesse contexto, a formação inicial de professores tem se desenvolvido por meio de aprendizagens teórico-práticas realizadas na UEPG, aliadas a aprendizagens em situações escolares, em que o futuro professor é inserido em ambiente de seu futuro campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional de reconhecida experiência e disposto a partilhar seus saberes. Além disso, as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura ganham relevo se considerarmos que os saberes profissionais desses sujeitos, consolidados em contextos práticos, se tornam objeto de investigação e aprendizagem, por meio de processos reflexivos e interativos ocorridos entre licenciandos e os professores da escola básica.

Para efetivar a proposta do projeto do PIBID/UEPG optou-se pela metodologia da pesquisa-ação, por meio da qual os membros da comunidade estão implicados no processo de pesquisa desde o início. Poderão participar da realização de cada uma das etapas previstas e implicar-se na totalidade do programa proposto (THIOLLENT, 1985). Esse tipo de pesquisa permite resolver problemas peculiares e locais, que poderão, mais tarde, servir de exemplos em outras comunidades. Quando a escola chega até a comunidade com o saber científico e esta, em contrapartida, fornece o saber popular, constrói-se um novo saber, oriundo da experiência, que poderá resolver mais facilmente os problemas detectados no início do processo de pesquisa-ação.

3. OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL

As últimas décadas provocaram mudanças estruturais na sociedade contemporânea e o contexto escolar sentiu diretamente os seus efeitos, provocando alguns questionamentos, inclusive nos aspectos da identidade dos professores (PIMENTA, 1999), bem como na sua formação, no papel social da escola e nas relações desenvolvidas nesse

contexto. Diante de tal impasse para lidar com as exigências crescentes do mundo atual, exige-se um saber e saber-fazer dos professores, diferente, em certos aspectos, dos saberes necessários para educar os estudantes, que eram difundidos em anos anteriores. A situação nos remete às seguintes questões: como preparar, hoje, os professores para enfrentar essa crise de identidade? Como deve ser a sua formação? Qual é o papel da educação e da instituição escolar frente à sociedade atual?

O tema “formação de professores” (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; CHARLOT, 2005; PIMENTA, 1999; ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; PÉREZ GOMEZ, 1995) tem sido foco de muitas pesquisas no Brasil e no mundo. Percebemos que cada nova pesquisa traz contribuições importantíssimas para a formação de professores, tanto inicial como a continuada. No Brasil, nas últimas décadas, essa área de pesquisa com foco na formação de professores foi dominada pelo movimento da prática reflexiva.

Podemos destacar que a autonomia profissional do professor, dentro do contexto de formação de professores, se forma a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida. Nesta perspectiva se dá a formação do professor reflexivo (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1992), na qual o professor reflete na ação, revendo e transformando sua prática, permitindo que as questões geradas por significantes como reflexão, construção do conhecimento, interesse do aluno, relações afetivas e aprendizagem significativa surjam neste contexto.

Dentro desse perfil de professor que está em contínuo processo de formação, Schön (1992) aponta três estratégias para auxiliar o professor a explorar e melhorar os aspectos de sua prática: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nesta mesma linha, Zeichner (1993), além de valorizar a atitude reflexiva do professor, ressalta a importância de se considerarem as condições sociais em que este está inserido. Nóvoa (1992) também propõe essa formação numa perspectiva denominada de crítico-reflexiva, apontando três processos na formação do professor: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

Muitas pesquisas discutem temas relacionados à educação, ao professor, ou às relações advindas da própria educação, mas só é possí-

vel pensar e discutir tais temas a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), caso contrário, ficaria uma grande lacuna para se preencher.

Em suma, Tardif (2002) aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se definem somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói através da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente. Podemos destacar, ainda, que essa relação não é importante somente para o aluno na construção do seu saber, mas também na construção dos saberes docentes do próprio professor. Como nos diz Tardif, “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber” (p. 12) e que:

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002, p. 13).

Dentro da perspectiva da construção dos saberes docentes, Tardif aponta quatro tipos de saberes: *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica – corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); *saberes disciplinares* (saberes que correspondem ao conhecimento adquirido na universidade, etc.); *saberes curriculares* (correspondem aos programas, objetivos, métodos, etc.), e *saberes experienciais* (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, “de saber-fazer e de saber-ser”). Tais saberes podem ser adquiridos através da experiência pessoal, formação recebida em instituição, através do contato com professores mais experientes ou em outras fontes. Tardif também ressalta que o saber dos professores depende, “por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (2002, p. 16).

Como se viu, todos esses saberes estão intimamente ligados com a prática docente e só acontecem nessas interações. Por isso, elas exigem dos professores “não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado, principalmente, para objetivá-la;

mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2002, p. 50). Portanto, parece que existe um saber que vai além das questões pedagógicas.

4. METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Buscamos perceber as representações que cada licenciando elaborou durante a sua participação no Programa, em relação a sua inserção na escola e como a participação no PIBID impactou a sua formação.

Para o levantamento das informações, foi aplicado um instrumento denominado Ficha de Avaliação e Descrição das Ações/Atividades do Projeto PIBID/UEPG para 57 bolsistas de iniciação à docência da Universidade Estadual de Ponta Grossa, participantes do referido programa há, no mínimo, um ano. Para responder a ficha foi utilizado do programa Google dox. Os bolsistas sujeitos da pesquisa serão indicados no texto pelas denominações A1, A2, A3 e assim sucessivamente.

Nesta pesquisa, o bolsista era convidado a preencher o documento, no qual discorria sobre a sua experiência com o Programa, mais precisamente sobre os impactos e as impressões das ações/atividades vivenciadas e que influenciam a sua formação profissional.

De posse dos dados produzidos, utilizou-se o software **ATLAS-TI** para o início do tratamento dos dados. Para esse tratamento, foram elencadas duas categorias, a saber:

- representação dos bolsistas de iniciação à docência em relação a sua inserção na escola.
- representação dos bolsistas de iniciação à docência em relação ao impacto da participação no PIBID em sua formação.

Os dados empíricos foram analisados à luz dos saberes docentes apresentados por Tardif (2002) e em relação aos objetivos do PIBID. A seguir, procederemos às análises de acordo com estas categorias. Para auxiliar no entendimento das questões levantadas, apresentaremos as redes semânticas geradas pelo software ATLAS

TI, que estabelecem a relação entre a fala dos alunos e as categorias a que se referem.

5. ANÁLISES DOS DADOS APRESENTADOS

Representações dos acadêmicos em relação à sua inserção na escola:

As respostas apresentadas pelos acadêmicos a dez questões possibilitaram identificar algumas representações relacionadas à inserção na escola. Serão analisadas apenas duas questões, considerando a quantidade de dados a serem analisados, os quais deram origem às categorias estabelecidas. Essas representações podem ser ilustradas com auxílio do software Atlas ti, que permite a obtenção da rede semântica referente a essa categoria. Essa rede semântica é obtida associando-se extratos de texto à categoria previamente elencada. As figuras 1a, 1b e 1c ilustram a rede semântica que pode ser obtida para essa categoria.

Figura 1a - Rede semântica referente às representações dos alunos sobre a inserção na escola

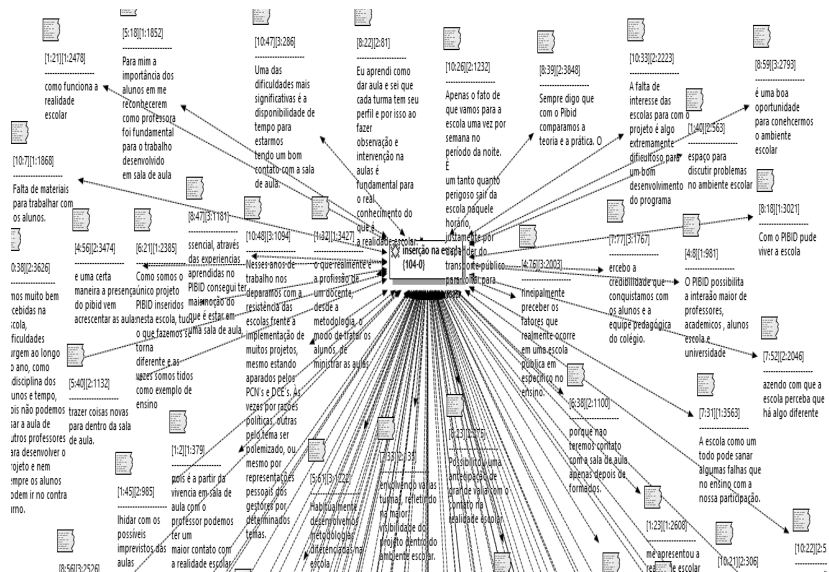


Figura 1b - Rede semântica referente às representações dos alunos sobre a inserção na escola

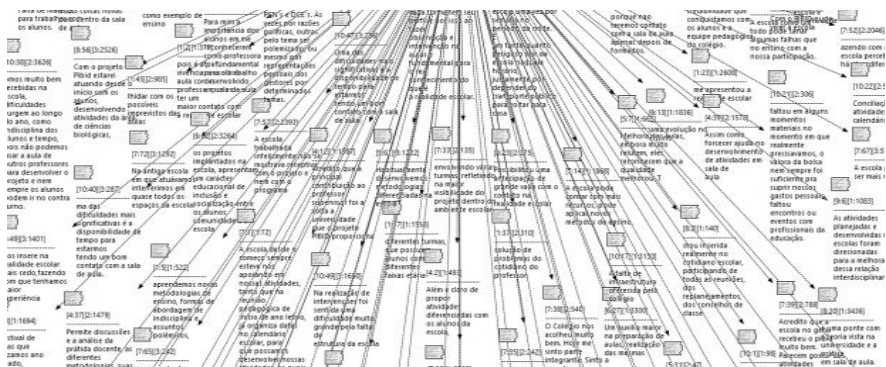
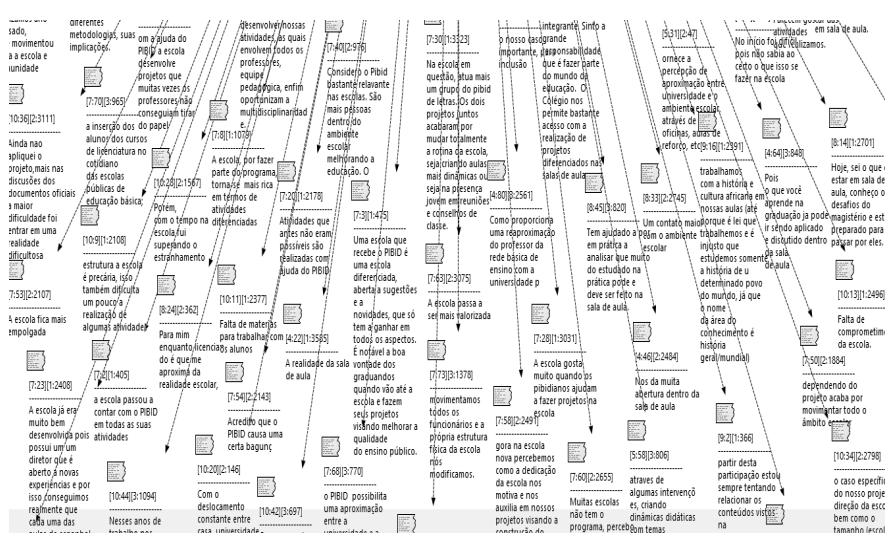


Figura 1c - Rede semântica referente às representações dos alunos sobre a inserção na escola



A partir dessa rede semântica foi possível constituir uma síntese caracterizada pelos elementos comuns capazes de expressar as representações dos acadêmicos. Essa síntese pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 - Síntese das representações dos alunos sobre a inserção na escola



Uma descrição analítica dessa rede semântica pode ser realizada tendo por subsídios os objetivos do PIBID, as possibilidades de reflexão na ação, segundo Zeichner (1995) e Schön (1992), e os saberes docentes de Tardif (2002).

Essas representações incluíram questões relativas ao estranhamento provocado pela inserção do aluno na escola, dentre as quais, dificuldades por parte do aluno e mudança de rotina. Esse estranhamento provocou também resistências da escola frente à implementação do projeto, falta de comprometimento da escola e ausência de receptividade. Cabe ressaltar que a experiência profissional que esses alunos precisam vivenciar tem que contar com condições concretas de trabalho, que lhes possibilitem construir os saberes necessários para a sua atuação profissional futura e presente. Por essa razão, a resistência e a ausência de receptividade constituem fatores inibidores para a vivência plena na escola.

Por outro lado, esses saberes serão construídos se os alunos tiverem a oportunidade de atuarem como pessoas interagindo com outras pessoas. Nesse sentido, as representações dos acadêmicos apontam as possibilidades dessa atuação que lhes permite aprender a dar aulas, conhecer as especificidades das turmas das escolas, conhecer os desafios do magistério, entrar em contato com a sala de aula e, dessa forma, ter

uma noção do que é essa sala de aula, possibilidades de contato com a realidade escolar e, principalmente, disponibilidade para atuar no espaço escolar em processo de formação profissional. Essa vivência lhes permite apontar as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho quando há falta de material, de estrutura da escola ou quando eles se deparam com problemas de indisciplina.

A inserção na escola é apontada pelos acadêmicos em relação às interações possibilitadas com os professores da escola para desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, para auxílio aos alunos nas dificuldades nos momentos da aula, e à escola, para desenvolvimento das atividades e pelas possibilidades de discussões sobre os problemas da escola e, ainda, pelo envolvimento de toda a escola, conforme o caso, nas atividades propostas pelos pibidianos.

Cabe ressaltar que essa inserção, oportunizada pela participação no programa PIBID, reforça o papel da educação para a construção da cidadania, pois instrumentaliza o acadêmico com ferramentas indispensáveis para a atuação profissional, em se tratando da garantia da aprendizagem de saberes e do desenvolvimento de habilidades. São esses saberes que contribuirão para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico do futuro profissional. São eles também que contribuirão para a atribuição de sentidos e significados aos entendimentos sobre as diferentes e diversas ações e manifestações de alunos, professores, equipe pedagógica, equipe gestora, e comunidade, no âmbito da escola. Esses entendimentos basear-se-ão em conhecimentos necessários para o exercício da docência.

A inserção na escola permite a possibilidade de consciência da identidade profissional, revelada pelo reconhecimento, por parte dos alunos da escola, dos pibidianos como professores, e a aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade da educação. Isso é possibilitado também pelo retorno do professor da escola à universidade, o que aproxima a escola da universidade. Isso, na visão dos acadêmicos, contribui para a valorização da escola pública. Os extratos de texto referentes à resposta de A4 e A54 testemunham, respectivamente, esse fato: *“O PIBID possibilita a interação maior de professores, acadêmicos, alunos, escola e universidade”*; *“Como proporciona uma reaproximação do professor da rede básica de ensino com a universidade”*.

Além das contribuições supra-apontadas, é possível o desenvolvimento de projetos que envolvem a escola, universidade e comunidade. São possibilidades para a aprendizagem da docência em ação e de reflexões sobre e na ação. Os extratos de texto referentes às representações dos alunos são testemunhos dessas possibilidades: *“Permite discussões e a análise da prática docente, as diferentes metodologias, suas implicações”* (A24); *“Pois o que você aprende na graduação já pode ir sendo aplicado e discutido dentro da sala de aula”* (A44); *“Principalmente perceber os fatores que realmente ocorre em uma escola pública em específico no ensino”* (A52);

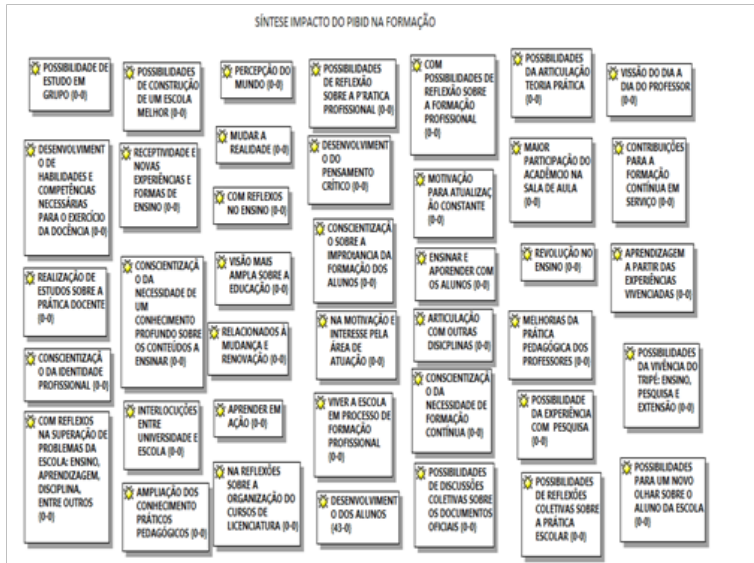
Essas representações permitem inferir que, com suas ações, o programa PIBID concretiza o que apregoa a legislação em relação à formação docente, ao estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. A inserção do aluno na escola, desde o início de seu curso, vai contribuir para que este possa se envolver com a atividade de pesquisa, nesse caso, sobre sua própria prática, de modo a gerar produção de conhecimento científico educacional.

Com essas ações, a escola passa a se organizar para incluir as atividades do PIBID no calendário escolar, dando-lhe maior visibilidade, e ter o PIBID como referência para um processo de formação de professores inicial e continuada em serviço. A inserção do aluno na escola permite que ele visualize a importância da formação contínua, uma vez que passa a interagir com o meio profissional, que é orgânico, dinâmico e, portanto, não passível de receitas a serem seguidas. Alguns extratos de texto permitem ilustrar as representações dos alunos sobre essas questões: *“aprendemos novas metodologias de ensino, formas de abordagem de indisciplina e assuntos polêmicos”* (A3), *“diferentes turmas, que possuem alunos com diferentes faixas etárias”* (A8).

Todas as questões percebidas pelos acadêmicos são reveladoras de possibilidades de acesso a um saber profissional e, como consequência, uma aprendizagem da docência, que inclui não somente saberes de conteúdos e saberes pedagógicos de conteúdos.

A síntese da rede semântica apresentada na Figura 3, construída com auxílio do Atlas ti, contribui para a visualização das representações dos alunos em relação ao impacto do PIBID em sua formação profissional.

Figura 3 - Representações dos alunos em relação ao impacto do PIBID em sua formação



Os impactos na formação já são percebidos pelos alunos pibidianos, o que significa uma tomada de consciência da identidade profissional e do campo de atuação profissional, com suas dificuldades, desafios e perspectivas de mudanças, tanto a nível macro como micro sistêmico. As adjetivações possibilitadas, apontadas na síntese da rede semântica, permitem essa interpretação inferencial, a exemplo da vivência da escola em processo de formação profissional, das possibilidades de superação de problemas da escola relacionados ao ensino, aprendizagem disciplina, de reflexões sobre a organização do curso de formação, de discussões coletivas sobre documentos oficiais, de construção de uma escola melhor, de reflexão sobre a formação e prática profissional, de uma visão mais ampla sobre a educação e de revolucionar o ensino.

A identificação dessas representações confirma o alcance dos objetivos dos projetos PIBID da UEPG, que se voltam para fortalecer e qualificar o desenvolvimento profissional dos professores, e também priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais

de trabalho/ensino. Isso acontece porque os alunos encontram na escola um espaço para essa formação centrada na escola e seus problemas, em situações reais de ensino e em situações educacionais. Alguns extratos de texto são testemunhos dessa conclusão: *“Nas discussões acadêmicas, em geral, fala-se muito sobre abordagens de ensino, metodologias, o como se trabalhar o conteúdo [...]”* (A9); *“como funciona a realidade escolar e o que devemos fazer como professores”* (A12); *“elaboração de planos de aulas, e todas as atividades que envolvem na escola”* (A13); *“reflexão acerca das metodologias utilizadas por ela, seja positiva ou negativamente, e a oportunidade de, desde a graduação, possa pensar sobre as práticas docentes que porventura venha a desenvolver quando atuar de maneira efetiva na profissão”* (A18); *“passei a perceber de uma maneira diferenciada o que realmente é a profissão de um docente, desde a metodologia, o modo de tratar os alunos, de ministrar as aulas e, principalmente, o preparo, a busca por querer cada vez mais adquirir mais conhecimentos”* (A19).

Outras representações referentes ao impacto na formação são de natureza individual, por meio das quais o pibidiano reconhece seu crescimento pessoal e as possibilidades de atuar com maior eficácia na prática educativa. Essas representações puderam ser adjetivadas de modo a compor a síntese da rede semântica. Elas podem ser identificadas na afirmação da possibilidade de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, ou mesmo de sentir-se capaz de olhar de forma diferente o aluno, de articular teoria e prática, de tomar consciência da necessidade de um conhecimento profundo dos objetos a ensinar, de obter uma formação que terá reflexos no ensino e, como consequência, na aprendizagem, e de aprender a partir de experiências vivenciadas, aprender em ação, de ter a possibilidade de vivenciar novas experiências e formas de ensino que ampliem os conhecimentos práticos pedagógicos.

Essas representações são indicativas das mudanças que estão ocorrendo nos espaços formativos, necessárias para atender as necessidades e demandas da sociedade contemporânea, que se refletem na percepção do papel social que terão que cumprir como futuros profissionais da educação. É uma percepção dos saberes necessários para o exercício da docência que inclui o próprio saber e vai além, exigindo

um saber fazer. Com essas representações, vislumbra-se um caminho sobre as formas de preparar os professores para enfrentar os desafios do dia a dia da escola e da natureza dessa formação, que irão se refletir nas formas de entender qual é o papel da educação e da escola frente às necessidades e demandas da sociedade atual, contemporânea e futura.

São indicadoras também das possibilidades de desenvolvimento da autonomia profissional do professor, haja vista a vivência da reflexão sobre a sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida. A reflexão na ação e as possibilidades de transformação da prática a partir da reflexão permite a construção de um conhecimento específico para o desenvolvimento da docência, pautado nas relações afetivas e nas aprendizagens significativas que emergem deste contexto.

Outras representações dos pibidianos remetem a reflexões sobre o trabalho em grupo, coletivo e cooperativo. As adjetivações possibilitadas e apresentadas na Figura 2 testemunham essa afirmação. Dentre elas, podemos destacar a identificação da interlocução entre universidade e escola, da identificação de possibilidades sobre reflexões coletivas sobre a prática escolar, e de realização de estudos em grupo sobre a prática docente. O testemunho de A 22 é fundamental para dar visibilidade às percepções dos pibidianos sobre o processo de formação contemplado com ações do PIBID:

Enquanto profissional em formação, percebo que o programa em si é parte sumária de uma formação de qualidade. A oportunidade de poder estudar a teoria na universidade, aplicá-la na prática com a supervisão de uma profissional experiente e a possibilidade de poder discutir os resultados novamente na universidade é algo único. O PIBID acaba por mudar completamente a visão que o acadêmico tem de seu curso, da sua profissão e do funcionamento de uma escola.

E, ainda, representações sobre o impacto do PIBID na formação docente que incluem a percepção da importância do aprendizado e vivência da pesquisa tal como apontado pelas adjetivações: possibilidade da vivência do tripé: pesquisa, ensino e extensão e possibilidade da experiência com pesquisa.

Alguns extratos de texto das falas dos pibidianos confirmam o impacto das ações do PIBID na sua formação: *“preparo a busca por querer cada vez mais adquirir mais conhecimentos”* (A19); *“Experiências adquiridas sobre metodologia e solução de problemas do cotidiano do professor entre outros”* (A21); *“Possibilita uma atitude reflexiva se sua prática docente”* (A28); *“Permite discussões e a análise da prática docente”* (A40); *“estar realizando estudos sobre a prática docente é muito importante e gratificante, na carreira de professor”* (A1); *“Fui sempre instigado a refletir sobre todas as atividades desenvolvidas no projeto”* (A9); **“Creio que o PIBID é o diferencial na minha formação. É o marco do tripé ensino, pesquisa e extensão tão fundamental na formação profissional»** (A9).

As representações supracitadas incidem nas formas dos bolsistas de iniciação à docência de perceberem o mundo, contribuem para uma maior motivação e interesse pela área de atuação e para atualização constante, e têm reflexo direto no desenvolvimento da formação do pensamento crítico. Elas se refletem na capacidade de se perceber autor de mudanças necessárias para a melhoria da educação, que passa pela possibilidade de maior participação do licenciando em sala de aula, durante seu processo de formação, pelas melhorias da prática pedagógica dos professores, pela possibilidade de ensinar e aprender com os alunos e de articulação com outras disciplinas. Elas se refletem na conscientização da necessidade de formação contínua e da importância dessa formação.

Cabe ressaltar que a identidade profissional só será alcançada num processo de formação em que seja possível a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, segundo nos aponta Zeichner (1993). No entanto, é necessário que existam condições, tanto econômicas e estruturais como sociais, que contribuam para a valorização dessa atitude reflexiva. A participação dos bolsistas de iniciação à docência no programa PIBID consolida tanto o espaço como as condições necessárias para essa reflexão e contribui para uma formação crítico-reflexiva, conforme apontada por Nóvoa (1992). São condições concretas que se voltam tanto para o desenvolvimento pessoal como para o desenvolvimento profissional do futuro professor e do professor que já exerce a docência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos repensar a formação de professores, levando em conta os saberes docentes e a realidade do contexto escolar em que este está inserido. São questões que encontram espaço dentro dessa nova proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. O licenciando, futuro professor, inserido desde o início da sua formação acadêmica, no contexto PIBID, acolhido e orientado pelo professor supervisor, tem a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas, bem como experimentar momentos que possibilitam a construção de seus saberes docentes. Dessa forma, o professor supervisor (professor regente) contribui não somente para que os objetivos do Programa sejam atingidos, mas principalmente para que o licenciando possa construir seus saberes docentes, além dos bancos das Universidades, mas a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor e do lugar de onde exerce de fato o seu ofício. É importante destacarmos que todo o processo ocorre em uma via de mão dupla, pois o professor-supervisor, ao exercer o seu papel, inserido nesse contexto, também tem a oportunidade de construir seus saberes, bem como ajudar a arquitetar essa ponte que vai além dos muros da escola, além dos muros da universidade, rumo à construção de uma Educação literalmente sem fronteiras.

Essa conscientização é de suma importância, pois garante um processo de formação no qual a educação é discutida em relação aos seus efeitos na vida do cidadão e na realidade.

Os resultados encontrados apontam que o PIBID tem contribuição fundamental nessa formação, no sentido de possibilitar a construção dos saberes docentes e do ato de ensinar num espaço que privilegia a vivência da relação professor-aluno pelos bolsistas de iniciação à docência. Essa relação é essencial para a construção de saberes docentes, por meio de interações e de relações com o outro. Tais saberes são voltados para a atuação profissional e são de diferentes tipos: disciplinares, curriculares e experienciais. O PIBID contribui para que esses saberes adquiram significação, visto que são construídos em processo de formação por meio de experiências pessoais ou por meio de interações com

outras pessoas com maior experiência (os supervisores e os professores da universidade).

São saberes construídos em estreita relação com a prática docente, que vão exigir não somente um saber sobre um objeto de conhecimento ou um saber para objetivar uma prática, mas principalmente – e essencialmente – o desenvolvimento da capacidade de se atuar em interação com pessoas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, 20109. Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio: Lei 11.788/2008. Disponível em: http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/cartilha_lei_estagio.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 13. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394 de 1996. Brasília, 1996.
- CHARLOT, B. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PÉREZ-GÓMEZ A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVIA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1992.
- PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- SCHÖN, D. A. La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós, 1992.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.
- ZEICHNER, K. Reflections of a teacher educator working for social change. In: KORTHAGEN, F.; RUSSEL, T. (Eds.) Teachers who teach: reflections on teacher education. Londres: Falmer Press, 1995.
- ZEICHNER, K. . A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 4

O PIBID/UEL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LONDRINA¹

Sergio de Mello Arruda

Eliana Aparecida Silicz Bueno

1. INTRODUÇÃO

Há muitos anos a UEL tem desenvolvido projetos sobre formação em serviço de professores nas mais diversas licenciaturas. A área de Ensino de Ciências e Matemática tem sido uma das mais beneficiadas, inclusive por editais da própria CAPES, como o Pró-Ciências, um programa que também previa uma pequena bolsa para a participação dos professores nas atividades. Entretanto, ainda não havíamos tido experiência de participação em um projeto amplo e com foco específico na formação inicial, tal como o PIBID.

A aprovação deste projeto está sendo considerada pela nossa equipe como uma oportunidade ímpar para a realização de ideias que anteriormente nunca tinham sido postas em prática de forma satisfatória em nossa universidade. A principal delas talvez seja a que toma o professor do ensino médio como coformador do futuro professor. Ou seja, o PIBID, em sua concepção, é talvez o único programa institucional federal que levou a sério a ideia de que a formação de professores deveria ser desenvolvida de forma colaborativa².

1 Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

2 Havíamos tido uma experiência prévia desse tipo de colaboração em anos recentes (descrita em PASSOS *et al.*, 2008), mas não com tamanha amplitude.

2. DESCRIÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL

Na UEL, o PIBID foi aprovado nos editais de 2009, 2011 e 2012, tendo passado por uma considerável ampliação nesses anos, conforme mostra o Quadro 1.

PIBID/UEL	2010	2011	2012
Licenciaturas	6	10	15
Subprojetos	6	16	30
bolsistas de iniciação	122	232	720
Supervisores	14	36	90
Escolas	4	14	36

Quadro 1 – Evolução do PIBID na UEL

Atualmente, o PIBID envolve todas as licenciaturas atuais da UEL: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química. O projeto é gerenciado por um Comitê constituído pelos coordenadores de área, de gestão e institucional, além de diversos funcionários da UEL e membros da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação de Londrina.

De um modo geral, as atividades desenvolvidas pelo PIBID/UEL podem ser agrupadas em:

- atividades formativas, que visam complementar a formação acadêmica dos bolsistas e supervisores por meio da realização de cursos, seminários, discussão de textos, preparação de experimentos etc., em conteúdos específicos;
- atividades desenvolvidas na escola, tais como grupos de estudo, montagem de exposições, produção de aulas diferenciadas, realização de palestras, oficinas, aulas temáticas, atividades não formais, jornadas, minicursos, aulas de reforço, atendimentos a alunos com necessidades especiais, visuais e com transtornos leves de aprendizagem etc.

- produção de materiais didáticos diversos, como experimentos, jogos, *posters*, *banners*, unidades de aprendizagem, textos, livros;
- realização de atividades de pesquisa em ensino e formação de professores. Temos 15 mestrados e doutorados em andamento;
- realização e participação em eventos locais, regionais e nacionais; publicação de *blogs* etc.

Com relação aos resultados quantitativos, no ano de 2012 foram produzidos: 1.051 itens em produção didático-pedagógica (*blog/site*, *banners*, textos em ppt/pdf/doc, relatórios, cursos e atividades formativas, atividades didático-pedagógicas, materiais instrucionais diversos, disseminações, participações e realizações de eventos etc.); 194 itens em produção bibliográfica (artigos em periódicos, capítulos de livros, trabalhos em eventos, dissertações e teses etc.); 56 itens em produção artística e cultural; 18 itens em produção desportiva e lúdica; 04 itens de produção técnica; tendo sido atendidos 19.417 estudantes, das 36 escolas envolvidas.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

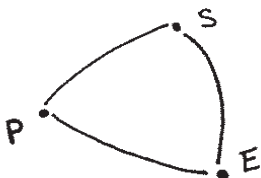
Independentemente de ser um espaço adequado para a formação inicial, o PIBID também tem demonstrado sua potencialidade como *locus* de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem e a formação de professores em todas as áreas. Estão em andamento no projeto diversas dissertações e teses, ligadas principalmente a dois programas de pós-graduação *stricto sensu*: o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM³) e o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, ambos da UEL, envolvendo cerca de 15 dissertações e teses concluídas ou em andamento. Neste trabalho trataremos das investigações e resultados de pesquisas relacionadas ao PECEM apenas.

Com relação a alguns pressupostos teóricos, compreendemos o PIBID como uma configuração particular de aprendizagem docente que visa essencialmente proporcionar aos professores em formação experiências sobre as relações de saber que ocorrem em uma sala de aula.

3 <<http://www.uel.br/pos/mecem/>>.

Uma sala de aula é o que Chevallard denominou de sistema didático, conforme mostrado na Figura 1, onde P é o professor, E os estudantes e S o saber envolvido:

Figura 1 – Sistema didático (CHEVALLARD, 2005, p. 26)



As atividades formativas do PIBID devem permitir, essencialmente, que os estudantes das licenciaturas desenvolvam um conhecimento a respeito do gerenciamento das relações de saber no interior de sistemas didáticos (ARRUDA *et al.*, 2011), sem esquecer que eles estão imersos em uma escola (ou seja, em um conjunto de sistemas didáticos) e sujeitos a influências externas provenientes da sociedade. Além disso, por relações com o saber, estamos entendendo com Charlot que elas podem ser de três tipos (CHARLOT, 2000, p. 68-74):

A relação epistêmica com o saber, que diz respeito à relação com o saber enquanto um objeto do mundo a ser apropriado e compreendido; um saber dotado de objetividade, consistência e estrutura independentes.

A relação pessoal com o saber que envolve a “relação de identidade com o saber”; o saber enquanto objeto pessoal, que faz sentido, que desperta desejo; o saber que o sujeito “gosta” e que o faz mobilizar-se à sua procura.

A relação social com o saber: diz respeito ao saber como um objeto social; um saber que possui valores dados pela comunidade em que o sujeito vive, recebendo o impacto das expectativas e aspirações de outros com relação a ele.

Com base nesses pressupostos e nos demais referenciais teóricos da formação de professores, propusemos uma questão geral norteadora das pesquisas vinculadas ao PIBID: quais os impactos do PIBID nos bolsistas de iniciação, nos supervisores, escolas e alunos do ensino básico?

Com base nessa questão saímos em busca de um conjunto de categorias gerais que pudéssemos utilizar como instrumentos para identi-

ficar e caracterizar tais impactos. Criamos então o que estamos denominando de focos da aprendizagem docente (FAD), apresentados a seguir:

Foco 1 [interesse pela docência]. O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.

Foco 2 [conhecimento prático da docência]. A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana in actu.

Foco 3 [reflexão sobre a docência]. Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão a posteriori sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.

Foco 4 [comunidade docente]. O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo uma reflexão coletiva.

Foco 5 [identidade docente]. O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão. (ARRUDA et al., 2012)

Tais focos podem ser utilizados para buscar evidências da aprendizagem docente em diversas configurações, como: na formação inicial, nos cursos de licenciatura; no estágio supervisionado; na formação em serviço, continuada; nos cursos de capacitação de professores; em situações informais do dia a dia, na família, no trabalho; em ambientes planejados de educação informal, como os museus, centros de ciências etc.; e em programas especiais de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que é o nosso principal interesse, atualmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O II ENCONTRO DO PIBID/UEL E OS IMPACTOS DO PIBID

Os Encontros do PIBID/UEL são eventos anuais, realizados desde 2011 no mês de novembro. Os encontros duram um dia todo, onde todas as equipes têm oportunidade de trocar experiências e conhecer os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em todas as licenciaturas. A segunda edição deste evento, ocorrida em 2012, teve dois objetivos: (i) apresentar as atividades e os resultados alcançados no âmbito de cada subprojeto e (ii) discutir os impactos dessas atividades nos alunos das escolas, nos supervisores, nos demais professores da escola e nos estudantes das licenciaturas (bolsistas de iniciação). O item (i) foi apresentado por meio de *banners*, que ficaram à exposição durante todo o evento. O item (ii) foi discutido em GTs que agruparam as ações desenvolvidas em várias escolas.

Apresentamos a seguir os impactos do PIBID/UEL, conforme síntese produzida em cada um dos seis GTs do II Encontro:

- a) **Impactos nos bolsistas de iniciação à docência (BIDs).** De um modo geral, os bolsistas de iniciação têm demonstrado, nas diferentes áreas e em diferentes intensidades, maior envolvimento com a docência, interesse pela carreira docente e um olhar positivo sobre o que é ser professor e seu campo de trabalho. Também foi relatado que o PIBID tem proporcionado a eles desenvolvimento profissional, tanto acadêmico/disciplinar quanto no que diz respeito à formação inicial para a docência, por meio da experiência concreta das situações e interações no/do cotidiano escolar, elaboração de planos de aula, de materiais didáticos e uso de tecnologias inovadoras etc. De um modo geral, as pesquisas em andamento têm revelado que o aprendizado docente para os BIDs incide principalmente nos focos 1 (desenvolvimento do interesse pela docência) e 2 (desenvolvimento do conhecimento prático da docência).
- b) **Impactos nos supervisores.** Os supervisores relataram que a participação no PIBID e a experiência como supervisor está

permitindo que eles deixem o papel de espectadores e com isso se tornem atores participantes do processo de formação docente, servindo de modelos aos estudantes das licenciaturas. Isto está proporcionando a eles um “novo gás” para a sala de aula, crescimento profissional, renovação e aperfeiçoamento da sua prática, além de maior empenho no planejamento de aulas e na busca de conhecimentos. A aproximação com universidade, participação em eventos científicos e culturais e publicações científicas tem sido um incentivo para a formação continuada. Em algumas áreas os supervisores relatam que o contato com os BIDs e a comunidade universitária tem sido fonte de aprendizado docente.

- c) **Impactos nos alunos da escola.** Os supervisores e bolsistas relataram que foram observados também impactos nos alunos da escola, produzindo mudanças de comportamento dos mesmos, que demonstraram: maior participação e interesse nas aulas, mais atenção e curiosidade pelas atividades desenvolvidas, maior identidade em relação à disciplina e mais respeito e valorização da figura do professor. Em algumas áreas os bolsistas e supervisores também relataram uma possível melhora do desempenho escolar dos alunos da escola e que eles vislumbram uma perspectiva futura de avançar por meio da inserção na universidade. Citamos em especial matéria publicada pela Agência UEL de Notícias, onde a direção do Colégio de Aplicação credita o bom resultado de seus alunos no ENEM ao trabalho desenvolvido pelas equipes do PIBID/UEL naquele colégio⁴.
- d) **Outros impactos.** Outros impactos percebidos pelos participantes do II Encontro foram: (i) os professores da escola, não participantes do PIBID, aparentam curiosidade e interesse pelas atividades do projeto, participando e colaborando eventualmente em algumas atividades, principalmente as de caráter interdisciplinar; (ii) a escola como um todo está percebendo que o PIBID

4 Matéria publicada pela Folha de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=15294>.

trouxe um movimento novo na escola, resgatando o seu papel como lugar para a discussão de ideias. Com isso, a escola está olhando de forma positiva para as atividades do PIBID, procurando redefinir espaços na própria escola para trabalhos com o PIBID, proporcionando maior abertura e aproximação da escola com as IES; (iii) de um modo geral o PIBID tem permitido a interação com outras configurações de aprendizagem: museus, observatórios, planetários, bibliotecas e outros, o que tem sido positivo para proporcionar aos alunos da escola outras experiências de aprendizagem; (iv) nas licenciaturas foi relatado que talvez haja necessidade de adequação curricular dos cursos de licenciatura devido aos resultados dos projetos PIBID.

Em resumo, podemos afirmar que o projeto PIBID na UEL tem produzido resultados que confirmam impacto positivo do projeto em todos os atores envolvidos, tanto no que diz respeito à formação inicial dos estudantes das licenciaturas e na formação em serviço dos professores supervisores, quanto na aprendizagem dos alunos da escola.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, p. 139-160, 2011.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. **Focos da aprendizagem docente**. Alexandria (UFSC), v. 5, p. 25-48, 2012.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; PRINS, S. A.; CARVALHO, M. A. 'Memórias': uma metodologia de coleta de dados – dois exemplos de aplicação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 8, p. 1-18, 2008.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS¹

João Cesar Guirado

Luciano Carvalhais Gomes

1. INTRODUÇÃO

O “Programa Institucional de Iniciação à Docência da UEM: desafios e perspectivas” iniciou-se em 2010, tendo sido contemplado pelo Edital 002/2009 – CAPES/DEB com oito subprojetos das licenciaturas do *campus* sede (Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, Química) e um subprojeto da licenciatura do *campus* regional de Goioerê (Ciências). Em 2012, a CAPES aprovou a prorrogação dos subprojetos arrolados e a ampliação do PIBID/UEM com mais três subprojetos das licenciaturas do *campus* sede (Ciências Sociais, Educação Física e História), um subprojeto da licenciatura do *campus* regional de Cianorte (Pedagogia) e um subprojeto da licenciatura do *campus* regional de Goioerê (Física). Desse modo, atualmente, o PIBID/UEM conta com 1 coordenador institucional, 1 coordenador de área de gestão de processos educacionais, 14 coordenadores de área, 30 supervisores, 275 bolsistas de iniciação à docência (ID) e 11 professores colaboradores.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

O PIBID-UEM tem por objetivo a melhoria da qualidade de formação dos licenciandos e a consequente melhoria no aprendizado dos conteúdos inerentes às disciplinas da Educação Básica. Para o alcance desse importante objetivo, uma das metas é garantir a permanência bem sucedida desses acadêmicos nos respectivos cursos de graduação, tendo em vista a enorme evasão e o desinteresse pela docência, fruto de inúmeros fatores, dentre os quais a desvalorização da profissão. Para que a melhoria do ensino na Educação Básica seja alcançada, o primeiro passo é garantir uma formação de qualidade e buscar mecanismos para a valorização dos profissionais que atuam em Educação, não perdendo de vista a justiça social, a inclusão, a diversidade e a igualdade.

Para que um professor obtenha êxito em seu trabalho docente ele precisa conhecer não somente os conteúdos de sua disciplina, mas também os demais campos do saber, os temas transversais que devem perpassar todos eles e, fundamentalmente, é preciso conhecer o aluno e ter o aparato teórico que dará suporte às suas ações. Acima de tudo, o professor deve ser um educador, ou seja, aquele que conhece o universo do educando, permitindo-lhes o desenvolvimento da autonomia.

O PIBID/UEM prima por desenvolver nos licenciandos, supervisores e coordenadores, a paixão pela docência. Deseja-se que cada um vibre com as conquistas dos alunos das escolas parceiras, atuando como cidadãos ativos na sociedade, opinando sobre questões relevantes de modo a conduzi-los a um processo de crescimento humano.

A grande responsabilidade para a construção de uma educação cidadã está nas mãos do professor. Por mais que a direção e a equipe pedagógica tenham boa intenção, nenhum projeto será eficiente se não for acolhido pelos professores, pois é com eles que os alunos têm maior contato.

Os processos educativos e os resultados dos estudantes do Ensino Superior no ENADE, bem como os resultados dos alunos da Educação Básica em avaliações nacionais, devem estar em consonância com ações concretas, visando à democratização dos processos de organização e gestão, o que implica a inserção dos bolsistas em estudos e discussões sobre as práticas curriculares, os processos formativos, o planejamento pedagógico e os processos de avaliação. Dessa forma, vislumbra-se o su-

cesso escolar dos estudantes dos diferentes níveis de ensino, bem como sua formação, o que vem ao encontro das demandas apontadas em relatórios técnicos apresentados por órgãos federais e estaduais.

2. RELATO DO PROJETO INSTITUCIONAL

As atividades desenvolvidas pelos subprojetos foram pensadas tendo como foco principal o reconhecimento de que a qualidade da educação, tanto a básica como a superior, deve alicerçar-se em uma formação sólida, crítica e ética, que atenda às políticas públicas. O desenvolvimento dessas atividades ocorre por meio da reflexão-ação.

Nos subprojetos, são realizadas diversas atividades diferenciadas, algumas específicas e outras coletivas de natureza interdisciplinar. Isso permite a satisfação e o engajamento ativo dos professores supervisores dos subprojetos e, sobretudo, dos bolsistas de ID, na medida em que vivenciam diretamente o processo político-pedagógico, e, também, a complexidade por detrás do processo de ensino e de aprendizagem. Tais fatos são de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e para o sucesso do acadêmico como futuro profissional da educação.

Ao formular as ações a serem implementadas, tomou-se como princípio, o pensamento de que é difícil, senão impossível, educar para a autonomia, a criatividade e a autoconfiança, se o modelo estiver pautado em um ensino conteudista, em que a ênfase se dá na memorização e na qual os conteúdos são tratados em compartimentos estanques, ou seja, de modo fragmentado.

A vivência dos bolsistas de ID foi sempre orientada no sentido de possibilitar: o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano, tendo como eixo central a ética; a ampliação do universo cultural; as ações coletivas alicerçadas no ambiente que prima pela não-violência no ambiente escolar e fora dele; o reconhecimento e aceitação das diferenças, de modo a eliminar qualquer possibilidade de discriminação e preconceito.

As atividades desenvolvidas somente alcançam a dimensão almejada se a formação dos profissionais para a Educação Básica estiver ancorada no desenvolvimento de uma sólida formação teórica e inter-

disciplinar, na unidade entre teoria e prática, no trabalho como centro do processo educativo e desde que a vivência dos bolsistas de ID nas escolas parceiras atenda aos princípios democráticos e aos compromissos social, político e ético.

As propostas contempladas pelos subprojetos trazem a concepção de educação como processo construtivo e foram elencadas levando-se em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos professores, permitindo uma vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática relativa à Educação Básica. Assim, a formação complementar permitida aos acadêmicos, por meio desse programa, possibilita-lhes a garantia de um espaço para reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, como intenção de desenvolver nos alunos da Educação Básica a criatividade e a criticidade.

Os resultados já alcançados revelam que alicerçar a formação inicial do futuro professor, pautada na epistemologia prático-reflexiva, é condição para que ele exerça a capacidade dialógica, a compreensão e a superação dos problemas educacionais. De acordo com Schön (2000), a reflexão é uma forma de solucionar os problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais da educação. Nessa mesma linha de pensamento, podemos destacar que

A produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, pois envolve reflexão, análise, problematização, assim como o enfrentamento de dúvidas e incertezas. Trata-se do movimento dialético do conhecimento, que compreende o momento da ação (prática constituída), da reflexão (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da ação refletida (prática modificada) (MIRANDA, M. G. de, 2006).

Outra questão relevante a ser destacada é que os cursos de formação docente não podem estar presos aos currículos, mas devem ser entendidos como “[...] espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 36).

Por mais que o licenciando tenha vivenciado inúmeros momen-

tos dentro de uma instituição de ensino, a experiência oportunizada pelo PIBID é inquestionavelmente muito mais enriquecedora, uma vez que no contexto escolar há situações inesperadas ou mesmo inusitadas. Inicialmente, o trabalho consiste em observar e registrar suas percepções acerca do ambiente escolar em suas múltiplas e facetadas imagens, procurando estabelecer as relações ou correlações ali firmadas. Num segundo momento, quando se estabelece o contato mais direto com os alunos participantes, aflora sua bagagem teórica recebida/construída pelas disciplinas pedagógicas, todavia, muitas vezes, isso não é suficiente, pois as situações até então vivenciadas são, de modo geral, hipotéticas e não reproduzem o dinamismo presente intra ou extraclasses, na presença dos alunos.

Não se aprende a resolver os embates criados nas escolas, simplesmente sendo figurante no processo, mas sim atuando como ator, utilizando os recursos teóricos apreendidos, a fim de analisar com propriedade os problemas e/ou desafios e apontar soluções. Nesse sentido, cabe destacar que a prática não pode prescindir da teoria e para que o licenciando busque meios para compreender e resolver problemas vivenciados no ambiente escolar, é preciso articulá-las, de modo a promover a aprendizagem. Tais considerações são manifestadas por Kuenzer (2004, p. 75-76) ao mencionar que: “[...] os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata [...]”.

Dessa forma, no âmbito das atividades PIBIDianas na escola, não se pode deixar de destacar as leituras sobre o processo educativo, o conhecimento acerca de experiências de ensino bem sucedidas, a reflexão sobre a prática exercida pelos supervisores dos subprojetos, de modo a não dissociar a teoria da prática.

2.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Apresentamos, a seguir, a síntese das atividades desenvolvidas, bem como alguns resultados já alcançados:

- **Eventos promovidos institucionalmente:**

- Palestra: “Formação de professores e exercício docente no Brasil: análise e perspectivas” (Prof. Dr. Dermeval Saviani);
- Mesa Redonda: “As drogas no ambiente escolar: reflexões e caminhos para a busca de soluções” (Prof. Dr. Celso Ivan Conegero / Prof^aMaricelmaBregola / Prof^aDr^a Amália Regina Donegá / mediada pela Assistente Social Silvana Maria Ribeiro Borges);
- Mesa Redonda: “A inclusão na Educação Básica no Estado do Paraná: resultados e perspectivas” (Prof^aWalkiriaOneteGomes –SEED-Pr / Prof^aDr^aNerli Nonato Ribeiro Mori / medida pelo Prof. João Cesar Guirado);
- Palestra: “Aprendizagem escolar e desenvolvimento cognitivo” (Prof^aDr^a Marta Sueli Faria Sforzi).
- Palestra: “Formação de professores: tendências e perspectivas” (Prof. Dr. Álvaro Lorencini Junior);
- Palestra: “O papel das licenciaturas e sua mediação nos processos de elaboração de conhecimentos” (Prof. João Cesar Guirado).

- **Eventos promovidos pelos coordenadores dos subprojetos:**

- Seminários apresentados pelos bolsistas ID seguidos de debates e trocas de experiências: Biologia (10); Ciências (32); Ciências Sociais (3); Filosofia (37); Física-Sede (54); Letras (52); Matemática (52); Pedagogia-Sede (16); Química (10); os demais subprojetos não quantificaram, mas também realizaram essas atividades;
- Seminários/Minicursos/Palestras proferidas por professores dos Departamentos da UEM e/ou convidados de outras IES: Biologia (2); Filosofia (12); Física-Sede (4); Letras (18); Matemática (32).

- **Participação em eventos científicos com a apresentação de trabalhos nas diferentes formas: comunicação oral, relato de experiências, mesa-redonda, oficinas/mini cursos, pôsteres/painéis:**
 - Artigos em anais de eventos científicos: Biologia (9), Física-Sede (6); Letras (12); Matemática (5); Pedagogia-Sede (8); Química (16).
 - Resumos em anais de eventos científicos: Biologia (22); Ciências (5); Física-CRG (2); Matemática (1); Pedagogia-Sede (3); Química (11).
 - Relatos de experiência/Comunicações orais: Biologia (6); Ciências (1); Filosofia (8); Física-Sede (3); Geografia (5); História (9); Letras (29); Matemática (29); Pedagogia-Sede (16); Química (7).
 - Pôsteres/Painéis em eventos: Ciências (7); Física-CRG (2); Física-Sede (16); Geografia (21); Letras (3); Matemática (1); Pedagogia-Sede (7); Química (2).
 - Mesa-redonda: Pedagogia (1).
 - Oficinas/Mini cursos: Física-Sede (4); Pedagogia (1); Química (19).
- **Artigos publicados em periódicos**
 - História (1).
- **Livros/Apostilas**
 - Letras (2); Geografia (1).
- **Capítulos de livro**
 - Pedagogia-Sede (3).
- **Trabalhos de Conclusão de Curso**
 - Física-Sede (3); Pedagogia-Sede (10).

A partir dessas atividades mencionadas, e de outras também desenvolvidas, constata-se que os maiores beneficiários foram os bolsistas de ID, uma vez que, vivenciando o cotidiano da realidade escolar pu-

deram realizar profundas reflexões teóricas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Percebeu-se que os envolvidos manifestaram mudanças de concepção, em relação à indisciplina escolar, ao processo de avaliação, à escolha de livro didático e, também, quanto à importância do trabalho com materiais didáticos inovadores e motivadores.

O aprofundamento das questões pedagógicas inerentes ao trabalho docente possibilitou a melhoria do desempenho dos alunos em diversas disciplinas curriculares, o incremento da autoestima, a vontade de seguir os caminhos da docência, sempre vislumbrando a qualidade de ensino tão sonhada. Nesse sentido, cabe destacar que a evasão nos cursos de licenciatura reduziu entre os bolsistas de ID. Além disso, constatou-se que ex-alunos das escolas parceiras optaram pela licenciatura e alguns deles estão atuando no PIBID.

O grande envolvimento de professores voluntários dos departamentos nas atividades do PIBID representou um avanço significativo quanto à valorização da licenciatura, o que há muito não se via. Além disso, o enriquecimento nas discussões provenientes dos encontros semanais e nos encontros coletivos proporcionou mudanças nos encaminhamentos didáticos nas disciplinas curriculares, o que culminará na melhoria da qualidade do ensino.

Em relação aos supervisores, percebe-se uma maior interação com a universidade, mediante a participação em grupos de estudos. Nesse caso, nota-se o incremento no interesse em discutir as questões educacionais para subsidiar e assessorar o trabalho com os bolsistas de ID, uma maior facilidade em redigir textos, uma ampliação do rol de metodologias de sua área de atuação e, também, uma ampliação do interesse em ministrar a disciplina sob outros enfoques pedagógicos.

Quanto aos coordenadores de área, é inquestionável que o PIBID tem proporcionado a sistematização dos trabalhos, por meio de sugestões de metodologias inovadoras, bem como uma maior interação entre as licenciaturas, possibilitando, inclusive, a atuação em outros projetos, a exemplo do Prodocência.

Algumas contribuições do projeto puderam ser aproveitadas por outros cursos de licenciatura, como espelho e motivação. Destacam-se

as produções de materiais e jogos produzidos, os quais têm possibilitado o enriquecimento desses cursos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao congregar a formação inicial, por meio dos bolsistas de ID, e a formação continuada, por meio dos professores supervisores das escolas parceiras, o PIBID contribui para minimizar os aspectos dicotômicos da formação docente, além de possibilitar a participação conjunta de estudos teóricos de conteúdos específicos e pedagógicos, reflexões, discussões e troca de experiências, planejamento de ações na realidade escolar, sob a coordenação dos professores coordenadores dos subprojetos e da coordenação institucional.

A Educação Básica está continuamente em processo de mudanças e a concretização de alterações significativas exige a atuação ativa de profissionais capacitados, para que possa promover a verdadeira revolução nesse sistema de ensino. Desse modo, acreditamos que os bolsistas de ID do PIBID serão os protagonistas pelo aumento de qualidade nas escolas brasileiras.

A sistemática de trabalho adotada pelos diferentes subprojetos possibilitou aos alunos das escolas parceiras e também aos alunos bolsistas de ID um trabalho coletivo rico em aprendizagens. Salienta-se que o aprendizado, fruto desse trabalho, é também dos supervisores e coordenadores de área que, por meio do projeto, produzem e transformam suas práticas pedagógicas.

O percurso já trilhado pelo PIBID/UEM confirma que o programa se concretiza a cada dia na busca de uma escola pública de qualidade por meio de importantes mecanismos: ao inserir os alunos bolsistas nas escolas da Educação Básica; ao envolver alunos dessas escolas em atividades enriquecedoras; ao permitir aos supervisores a proposição de atividades nem sempre possíveis em sala de aula; ao exigir dos coordenadores a busca constante de projetos inovadores que possibilitam a todos trilhar os caminhos da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer normativo n. 009/2001**, Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciaturas, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. Seção 1, p. 21.

KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; MARINS, P. L.; ROMANOWSKI (Org.). **Conehecimento Local e Universal**: Pesquisa, Didática e Ação Docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 5ª Ed. 2006, p. 129-143.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: IMPLANTAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA UNICENTRO¹

Karina Worm Beckmann

Gilberto Franco de Souza

Eliane Prezepiorski

1. INTRODUÇÃO

Reconhecida por Decreto Estadual em 1997, a UNICENTRO atua nas grandes áreas das Ciências Agrárias e Ambientais, das Ciências Exatas e de Tecnologia, das Ciências Humanas, Letras e Artes, das Ciências da Saúde e das Ciências Sociais e Aplicadas, com ações de Ensino, Pesquisa e Extensão em três campi universitários, dois em Guarapuava e um em Irati.

Grandes mudanças na área de ensino ocorreram nos últimos anos, refletindo os esforços do corpo docente e discente da instituição. Em 2005, a UNICENTRO iniciou a oferta de cursos de Graduação na modalidade de Educação à Distância – EAD. Em 2008, passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, do Governo Federal, e intensificou os seus empreendimentos em EAD com produção de material, formação docente para a modalidade e ampliação das ofertas abrangendo novas graduações, além de pós-graduações e cursos

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

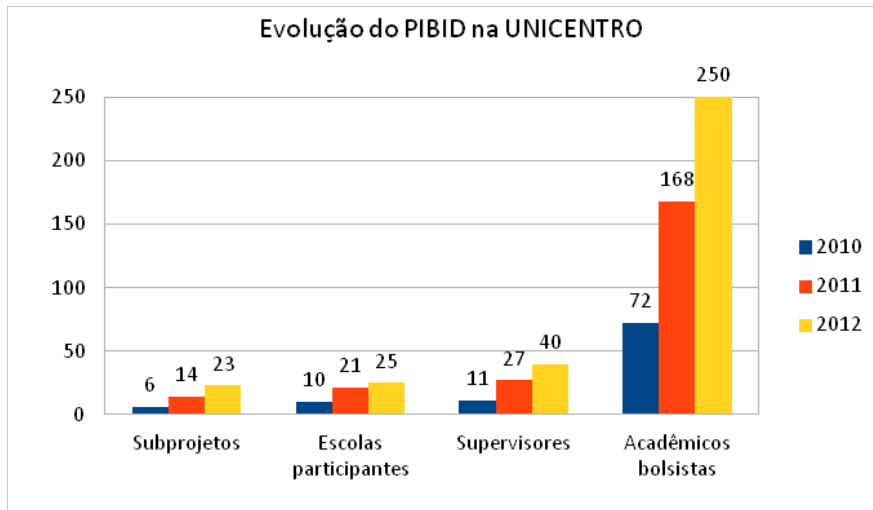
de aperfeiçoamento, em fluxo contínuo, de acordo com as demandas da comunidade, disponibilidade e interesse dos Setores e Departamentos Pedagógicos da Instituição. Em 2010 foram aprovados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA. Em 2011 a Instituição foi contemplada com o Programa Novos Talentos e a partir de 2012 conta com o Programa Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE, todos financiados pela CAPES.

Entendendo, então, o espaço universitário como *locus* privilegiado para a compreensão e estabelecimento de ações no que diz respeito aos desafios e inquietações que permeiam a educação superior, a UNICENTRO busca pensar o tempo de graduação como tempo de formação, no qual o PIBID vem ao encontro das expectativas dos cursos de licenciatura.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi implementado na UNICENTRO em abril de 2010, através do projeto institucional “Formação docente em diálogo: a Escola Pública como parceira ativa da formação de profissionais de licenciatura de nível superior”, contemplado pelo Edital 002/2009-CAPES/DEB e constituído de seis subprojetos pertencentes aos seguintes cursos de licenciatura: Matemática, Pedagogia, Química, Física e Arte-Educação no *campus* de Guarapuava e Letras Português no *campus* de Irati. Este projeto é constituído de 72 bolsistas de Iniciação à Docência, 11 supervisores e 6 Coordenadores de Área.

Em agosto de 2011, um novo projeto institucional “Vivenciado a prática pedagógica: a escola como espaço de formação profissional e cidadã” foi contemplado no Edital 01/2011-CAPES/DEB proporcionando a participação de mais 8 subprojetos, sendo: Matemática, Pedagogia, Química, Física e Letras Português no *campus* de Guarapuava e Matemática, Geografia e Letras Espanhol no *campus* de Irati. Este novo grupo é constituído de 96 bolsistas de Iniciação à Docência, 16 supervisores e 8 Coordenadores de Área. O quadro de bolsistas foi ampliado em agosto de 2012 pela inclusão dos subprojetos: Biologia, História, Letras Inglês, Filosofia e Geografia no *campus* de Guara-

puava e História, Pedagogia, Letras Inglês, Educação Física e História no *campus* de Irati, com 82 bolsistas de Iniciação à Docência, 13 supervisores e 9 Coordenadores de Área.



Atualmente, o grupo de 315 pibidianos da UNICENTRO, tem como objetivo comum o fortalecimento dos cursos de licenciatura, quer seja no ambiente universitário, através do trabalho conjunto de coordenadores e acadêmicos, os quais procuram criar novas práticas pedagógicas, quer seja no ambiente das escolas de educação básica através dos supervisores que proporcionam aos acadêmicos o aprimoramento das técnicas de ensino-aprendizagem estudadas.

2. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO INSTITUCIONAL

A educação na atualidade vive um momento de grande efervescência. Os pressupostos que sustentavam a escola tradicional, não dão mais conta de elucidar a realidade que se apresenta ao observador. Nesse momento de ressignificação do cotidiano, imposta pelos novos contornos que o atual meio técnico-científico-informacional vem

adquirindo, tem causado profundos reflexos em todas as áreas do conhecimento.

Novas exigências são impostas ao professor na contemporaneidade, tanto pela pluralidade epistemológica que dá forma ao conhecimento, quanto também pela complexidade que atualmente caracteriza o mundo do qual a escola faz parte, num ambiente onde cada vez mais o volume de informações disponíveis ao estudante é maior, fazendo com que a escola progressivamente deixe de possuir o monopólio da informação sobre os elementos que de seu programa de ensino são objeto.

Diante deste cenário, a construção do conhecimento necessita de ampla análise para que os conceitos científicos tenham um significado válido para o aluno, buscando dentre os seus modelos cognoscitivos um que lhe é correspondente (Ausubel et al., 1980).

Uma vez que a construção do conhecimento científico na escola está atrelada diretamente ao conjunto das ideias e concepções que os alunos já trazem consigo, a diversidade reinante na escola, que é um produto da forma como se estruturam os grupos sociais na contemporaneidade, exige um esforço constante do professor para reconhecê-las e considerá-las como fundamentais dentro do processo educativo.

Nesse sentido, a utilização de diferentes linguagens pelo professor durante as aulas, é uma ferramenta muito importante para a valorização da diversidade, pois inaugura possibilidades mais amplas de canais de comunicação com os estudantes, valorizando assim as potencialidades e preferências de cada um. Além de ampliar as possibilidades de comunicação na aula, as diferentes linguagens, representadas pela música, cinema, literatura, jogos pedagógicos, experimentos, jornais, mapas, dentre outras, tornam-se importantes ferramentas para a construção do pensamento conceitual na escola, e dessa forma, contribuem para a formação de indivíduos críticos e capazes de compreender o mundo de forma ampla e consciente.

Segundo Miranda (2006), a produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, pois envolve reflexão, análise, problematização, assim como o enfrentamento de dúvidas e incertezas. Por esta razão, os projetos institucionais desenvolvidos no âmbito da UNI-

CENTRO, buscam oferecer, ao acadêmico bolsista, situações de contato com a docência na escola básica, onde ele é convidado a pensar em metodologias para sua prática pedagógica, fundamentadas na inovação e na criatividade, fazendo-o refletir sobre a utilização das diferentes e possíveis linguagens didáticas para a construção estrutural do conhecimento pelos alunos.

Ao se pensar em ações voltadas a uma formação docente efetiva nos cursos de licenciatura, não se pode planejá-las sem ater-se aos seguintes aspectos: de um lado, alunos de licenciatura que frequentemente abandonam os cursos de graduação antes de sua conclusão. E de outro lado, formados das áreas de licenciatura que se sentem despreparados para o ingresso na atividade de docência em sala de aula, apesar da boa fundamentação percebida na sua formação. Sendo assim o programa busca trabalhar com os alunos bolsistas de forma que possam vivenciar a docência na concretude do espaço escolar, e proporcionar discussões nos cursos de licenciatura acerca das situações e experiências ali vividas, com vistas ao seu amadurecimento e dos demais alunos do curso, oportunizando-lhes a efetiva participação e criação de experiências metodológicas que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, numa via de mão dupla, em que o professor da escola é coformador deste profissional.

2.1. A CONCEPÇÃO DOS SUBPROJETOS

O subprojeto de **Arte-Educação** visa incentivar os estudantes a optar pela carreira docente e participar do processo de efetivação da música enquanto conteúdo curricular. As ações desenvolvidas no âmbito do grupo envolvem a Educação Musical Escolar em seus aspectos teórico-práticos visando a valorização e qualificação do ensino de arte na educação básica e ainda a efetivação do ensino de música nas escolas. Para tanto o subprojeto investiu na oferta de oficinas: a oficina “Dos fios de cabelo à ponta dos pés” proporciona aos aprendizes experimentações de novas formas de arte por meio de tecnologia, uso de softwares de edição de áudio e vídeo, em vivências visuais, corporais e sonoras; a

oficina “Jogos teatrais/musicais” aborda o planejamento, a metodologia, a fundamentação das propostas que tem como base a utilização de jogos e as características do som para a construção de cenas musicais; a oficina “Hip Hop” enfatiza as características que norteiam este movimento musical, principalmente as que compõem o Rap, com objetivo de proporcionar uma ampliação de repertório cultural e artístico para os participantes; e, finalmente, a oficina “Fazendo música com tudo” foi elaborada com o objetivo de proporcionar a ampliação e trocas de repertório cultural e artístico entre participantes da oficina, através do contato com diferentes formas do fazer musical.

O grupo PIBID/Arte vê na oferta das oficinas um campo de exploração dos desafios do profissional de ensino no aspecto da Arte e Tecnologia.

Os subprojetos de **Matemática** pensam sua prática como uma forma de reverter os altos índices de retenção dos alunos nesse campo do conhecimento. As avaliações propostas pelo MEC – Ministério da Educação, constataam um baixo desempenho discente na disciplina, fruto da formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e pela mecanização de processos sem compreensão. A função da Matemática na escola vai além, busca propiciar ao aluno o acúmulo de conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, desenvolver valores e atitudes de investigação e reflexão, que contribui para uma formação mais integral, humana e crítica do estudante. Para que isso aconteça, torna-se fundamental que a escola deixe de ser o lugar de transmissão de conteúdos fragmentados e sem significados e passe a ser espaço de trabalho conjunto, de geração e difusão de conhecimento vivo e de tomada de decisões. A partir desse cenário os subprojetos buscam em oficinas e em jogos, oferecer aos licenciandos a vivência de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador.

A oficina de “Incorporação de novas tecnologias na Educação Webquest” tratou do desafio que a escola encontra para integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos de ensino e aprendizagem, as facilidades na utilização de webquest estão em esti-

mular o aluno para a aprendizagem, facilitar a compreensão e aquisição de conceitos, contribuir para o desenvolvimento de competências associadas aos espírito investigativo, à autonomia, criatividade e capacidade de síntese, tão necessárias na sociedade atual. A oficina “Explorando o software JCLIC no processo de ensino e aprendizagem de Matemática” estimula o raciocínio lógico envolvendo operações fundamentais com números inteiros e decimais, leitura de números e operações inversas. A ferramenta permite ao professor trabalhar atividades e explorar conceitos de forma mais atraente para os alunos.

A utilização das tecnologias computacionais tem sido cada vez mais difundida e empregada nos ambientes educacionais pela sua gama de benefícios e funcionalidades. No contexto da Educação Matemática, os ambientes gerados por aplicativos informáticos dinamizam os conteúdos curriculares e potencializam o processo pedagógico (Borba, 1999).

Por sua vez, o uso de jogos em sala de aula permite ao educando construir seu conhecimento matemático por meio da interação com professores, colegas e materiais manipuláveis. Trabalhar com o lúdico possibilita o desenvolvimento da criatividade e o raciocínio lógico, enriquece o relacionamento entre os alunos, reforça os conteúdos já aprendidos, possibilita que o indivíduo faça suas próprias descobertas por meio do brincar. Por esta razão os grupos de PIBID/MATEMÁTICA criaram cerca de 37 materiais didáticos para utilização nas aulas de apoio realizadas nas escolas como forma de superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

Os subprojetos de **Química, Física e Biologia** objetivam a integração dos alunos de graduação com os professores supervisores contribuindo na formação prática dos licenciandos além de estimular o interesse dos alunos pela Física, pela Química, pela Biologia e o fascinante mundo da Ciência. A inclusão digital no ensino destas áreas promove o conhecimento através do desenvolvimento de atividades nos laboratórios de informática das escolas com a utilização e/ou elaboração de softwares didáticos. Os subprojetos de Física propõe aos universitários que levem para a sala de aula métodos alternativos para se ensinar física e química, uma vez que a parte experimental é pouco utilizada nas

escolas da rede pública. A metodologia adotada consiste na introdução dos conteúdos, sendo aplicados de forma teórica conjuntamente com a demonstração experimental, fabricando os experimentos com materiais de baixo custo. Ao buscar a comprovação da eficiência dos recursos experimentais e sua inserção no cotidiano da sala de aula diagnosticou-se uma melhoria significativa para a aprendizagem dos alunos.

Os subprojetos de Química enfatizaram a pesquisa para confecção do “Varal da história da Química” abordando as principais descobertas e biografias de grandes cientistas. A equipe de Biologia investiu na elaboração de materiais didáticos e organização de Feiras de Ciências como ferramentas didáticas para aproximar os alunos do conhecimento científico, contextualizar conteúdos ecológicos trabalhados e proporcionar uma aprendizagem significativa dos mesmos.

Todas estas atividades diferenciadas promovem uma aprendizagem de forma eficaz com melhor compreensão dos conceitos necessários e das práticas a serem adotadas pelos futuros professores.

Os pibidianos de **História e Filosofia** tem no PIBID um campo de investigação que procura perceber como ocorre a aprendizagem, e para tanto busca apreender as ideias prévias que os sujeitos possuem. Nesta perspectiva a utilização de fontes históricas é uma condição fundamental, pois essas podem e devem ser exploradas pelos professores no cotidiano de suas aulas. O conhecimento do saber e do fazer histórico/filosófico, a problematização do objeto a ser abordado, presente na formação docente, articula dois eixos importantes: o Ensino e a Pesquisa. Tal articulação contribui para o aprendizado do aluno, uma vez que ao realizar a crítica às fontes, desenvolve o pensamento sobre o tempo, o espaço e sobre os diferentes sujeitos importantes na prática pedagógica. Nesse sentido os subprojetos buscam intervir propositivamente na clarificação e na efetivação de soluções didaticamente inovadoras, metodologicamente relevantes e criativamente estimulantes para o ensino-aprendizagem desta importante área do conhecimento, com base em ações teóricas e praticamente integradas que vão desde a realização de oficinas de tradução ou transposição didático-pedagógicas até a formação de clubes de leitura, discussão e alegorização envolvendo os participantes.

O subprojeto de **Educação Física** tem como objetivo central promover a formação docente na área, fundamentada na concepção de Educação Física escolar como área de conhecimento que trabalha pedagogicamente com os conteúdos da cultura corporal de movimento. O debate acadêmico na Educação Física brasileira se desenvolveu significativamente nas últimas décadas, de modo que a discussão crítica sobre o papel desta disciplina no contexto escolar tem apontado para a cultura corporal de movimento como concepção epistemológica para a área. Expressões como “cultura física” (Betti, 1992), “cultura do movimento” (Kunz, 1994) e “cultura corporal do movimento” (Bracht, 1999) tem sido utilizadas no campo acadêmico da Educação Física para designar os elementos culturais compreendidos como objeto de estudos da área, como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. Estes elementos são conteúdos culturais produzidos historicamente e socialmente, de modo que são os seus sentidos e significados que legitimam o seu tratamento pedagógico como conteúdo escolar.

Nessa perspectiva, os conteúdos “aptidão física” e “esporte” são tratados pedagogicamente e ressignificados pelo grupo, superando o viés exclusivamente tecnicista que os tem conformado. Com isso, os futuros docentes de Educação Física poderão estar capacitados para o ensino da cultura de movimento em sua totalidade.

Os subprojetos de **Letras**, desenvolvidos nas linhas da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola buscam fornecer aos futuros professores uma preparação mais efetiva para as diversas realidades escolares.

O subprojeto de Letras Espanhol acredita que os saberes de uma língua estrangeira estão no mesmo patamar que os saberes que se desenvolvem nos estudos em língua materna, bem como em outras disciplinas curriculares. Mais do que cotejar o ensino de espanhol apenas pautado por seu elemento curricular, existe a necessidade de construir experiências significativas do uso da língua, as quais extrapolam exercícios mecânicos de leitura e escrita e ampliam os saberes e domínios das práticas linguísticas. Para tanto o grupo empenha seu trabalho na construção de unidades didáticas sobre temas diversos, para então, sub-

metê-las a população escolar e, com estas, proporcionar não apenas aquisição de vocabulário, mas permitir reflexões e debates sobre assuntos contemporâneos e interdisciplinares.

Os subprojetos de Letras Inglês compreendem o papel preponderante da linguagem para a construção de saberes e capacidades dos alunos, fazendo uso das sequências didáticas. A transposição didática parte da confluência dos “saberes a ensinar” (Hofstetter; Schneuwly, 2009) com base em gêneros textuais e das transformações necessárias para torná-los ensináveis. A transposição em nível interno é destinada à análise do contexto escolar e das metodologias de ensino realizada por meio da observação participativa a fim de planificar o trabalho por meio da construção de sequências didáticas; a transposição em nível externo é destinada à fase das regências onde o aluno assume a posição de professor como mediador para transformar o “objeto a ensinar” em “objeto ensinado” e avaliar os resultados de aprendizagem alcançados durante o processo de construção de conhecimentos. Com este processo de transposição e de reflexividade o PIBID/Inglês busca inserir os licenciados num vasto campo de ações do qual o professor pode fazer uso em suas práticas.

Os grupos de Letras Português trabalham em linhas de ação diversas; uma delas busca tornar o estudante da licenciatura um aprendiz de técnicas de comunicação no uso de aparelhagem midiática para divulgação de assuntos pertinentes às situações desencadeadas no momento do planejamento e produção das aulas nas escolas, considerando que toda a comunidade escolar precisa saber trabalhar com a captação e a produção cultural, além de transitar entre as tecnologias facilitadoras do conhecimento. Estas ações levam os licenciandos a pensar na passagem de uma preparação de aula oral e escrita para uma aula oral, escrita e aparelhada, facilitando a reflexão teórico-metodológica, paralela à prática de atividades pedagógicas. Outra linha de ação consiste no uso de sequências didáticas para trabalhar questões relacionadas à formação humana dos alunos, pautadas nos gêneros discursivos e nas práticas de leitura, escrita e oralidade, pois acredita-se que é por meio da leitura crítica que se podem formar professores reflexivos e ativos que questionam a realidade em busca de uma transformação.

Os subprojetos de **Pedagogia** atuam na busca da melhoria do processo de formação do docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sabe-se que o processo de ensino da leitura e da escrita requer um professor melhor preparado para a prática docente, além disso, deve ser considerada a prática alfabetizadora na perspectiva da prevenção do fracasso e/ou do surgimento de dificuldades de aprendizagem, bem como numa perspectiva inclusiva. A convivência com a diversidade, a dificuldade de aprendizagem e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, permeiam o planejamento das ações do PIBID/ Pedagogia.

Outra linha de ação consiste em trabalhar metodologias diferenciadas que propiciem ao professor ampliar conhecimentos e sua prática pedagógica e conseqüentemente possibilitar à criança se apropriar de conceitos matemáticos de forma prazerosa, desenvolvendo suas capacidades intelectuais por meios lúdicos como os jogos, brinquedos e brincadeiras. Dinamizar as práticas pedagógicas e o ensino da matemática, numa perspectiva de formação de conceitos científicos é imprescindível para que ocorra a aprendizagem no ambiente escolar dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Na concepção dos subprojetos de **Geografia**, a educação ocorre na interlocução entre os sujeitos, em diversos momentos e lugares. Neste contexto, a escola é um espaço que possui especificidades, pois nele se pensa, se reflete e se produz conhecimento sobre o mundo físico e social, para ler/compreender o lugar onde se vive, se situar no mundo e agir sobre ele. O ensino de Geografia pode colaborar para tornar o aluno um sujeito crítico, politizado e comprometido com o grupo social ao qual pertence e com a sociedade de maneira geral, o que implica a construção de conhecimentos, atitudes e valores éticos pelo indivíduo na sua interação com a natureza.

O conceito de espaço geográfico, como ressalta Suertegaray (2001), é amplo. Sua compreensão está intimamente relacionada à concepção das categorias a ele inerentes: as de espaço, tempo, sociedade e natureza. Baseando-se nestes pressupostos teórico-metodológicos, o PI-

BID/Geografia desenvolve ações específicas de interação entre universidade-escola (construção de materiais pedagógicos e científicos a partir das demandas levantadas pelos professores quanto aos conteúdos, conceitos e metodologias próprias à área), num trabalho colaborativo de melhoria na formação inicial dos futuros professores e na formação continuada do professor da educação básica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sistemáticas de trabalho adotadas pelos vários subprojetos do PIBID na instituição permitem aos bolsistas de iniciação à docência uma rica aquisição de formas de pensar e desenvolver suas práticas docentes pelos mais variados ângulos do processo ensino-aprendizagem. A oferta e a busca conjunta por novas possibilidades de ensino propicia aos bolsistas uma almejada formação integral para os profissionais das diversas áreas do conhecimento envolvidas no programa, estimulando-os a ingressarem na carreira docente após o término da licenciatura, e apresentando ao sistema público de ensino, docentes altamente comprometidos com a elevação dos níveis de aprendizagem.

De acordo com Tardif (2002), um professor de profissão não é somente um sujeito, alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta.

Como uma forma de subsidiar as ações desenvolvidas por todos os subprojetos da instituição enquanto um programa de fortalecimento das licenciaturas e formação de educadores o PIBID/UNICENTRO realizou eventos institucionais com mesas redondas para o debate de questões inerentes ao “ser professor” e palestras com temas que permeiam a profissão, tais como: “Avaliação da aprendizagem escolar” proferida pelo Prof. Dr. Celso dos Santos Vasconcelos (2010); “Ser pro-

fessor: do discurso à prática docente” proferida pelo Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan(2011) e “Ensino e práticas: em que Estágio estamos?” proferida pelo Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (2012).

Vale ressaltar que o efetivo envolvimento dos bolsistas de iniciação à docência nas inúmeras atividades a ele ofertadas no transcórre de sua caminhada no programa, somente é possível a partir de um sujeito voltado em tempo integral à sua formação docente, sem a necessidade do envolvimento com outros meios de subsistência financeira. O apoio financeiro fornecido pela CAPES, permite ao aluno da licenciatura manter-se focado na reflexão da prática docente e nas transformações necessárias para a elevação da qualidade da Educação Básica.

Três anos após a implantação do programa na universidade é possível verificar o aumento significativo de alunos de licenciatura que fortalecem dia-a-dia a sua produção científica, que aprimoram sua capacidade de leitura e escrita, que buscam a participação em eventos ligados a sua área de conhecimento como forma de compartilhamento das experiências vividas no âmbito escolar e que se sentem valorizados pela escolha da profissão docente: “Estou aprendendo muito com essa experiência de estar e viver a sala de aula, e posso dizer que isso fará a diferença na minha formação” (Bolsista de ID).

No caminho percorrido pelo PIBID/UNICENTRO desde sua implantação, verifica-se a tradução para o cotidiano da sala de aula, da produção do conhecimento na universidade e, simultaneamente, das necessidades pedagógicas das escolas públicas para a produção de novas pesquisas no ambiente acadêmico.

A interlocução das diferentes áreas do conhecimento presentes nos projetos institucionais contribui no enriquecimento deste processo inovador de formação docente definido como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BETTI, M. **Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para que?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, v. 13, n. 2, 1992, p. 282-287.

BORBA, M.C. **Tecnologia informáticas na educação matemática e reorganização do pensamento.** In: Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999, p.285-295.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** EditoraUnijuí, 1999.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. **Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation.** Bruxelles: De Boeck, Coll. RaisonsÉducatives, 2009, p. 7-40.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Editora Unijuí, 1994.

MIRANDA, M.G. de. **O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores.** In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 5ª Ed. 2006, p. 129-143.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Ana Lúcia Pereira Baccon: Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialização em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (1996). Possui graduação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (1994). Professor Adjunto na Universidade Estadual de Ponta Grossa no Departamento de Matemática e Estatística. Professora Permanente do Programa de Pós- Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2012). Professora de Matemática na Rede Pública no Estado do Paraná (1994-2012). Coordenadora Institucional do PIBID/UEPG [Edital 2009] - 2013. Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais PIBID/UEPG [edital 2009] – 2012.

E-mail: ana.baccon@hotmail.com

Arleni Elise Sella Langer: Licenciada em Ciências – Matemática pela Fundação Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel/Unioeste), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Matemática na Unioeste. Ex-coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Unioeste) e ex-coordenadora projeto PIBID – Matemática/Unioeste.

E-mail: arleni.sella@unioeste.br

Célia Finck Brandt: Possui graduação em Licenciatura Em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (1976), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1997) e doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Atualmente é - professor adjunto a da Universidade Estadual de Ponta Grossa e coordenadora institucional do Projeto PIBID /UEPG edital .

E-mail: brandt@bighost.com.br

Dulcyene Maria Ribeiro: Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP/São Paulo). Mestre em Educação Matemática (UNESP/Rio Claro). Professora do Curso de Matemática na Unioeste – *campus* de Cascavel. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Unioeste)

E-mail: dulcyenemr@yahoo.com.br

Eliana Aparecida Silicz Bueno: possui graduação em Química Industrial pela Universidade de Ribeirão Preto (1977), mestrado em Química pelo Instituto Militar de Engenharia (1981) e doutorado em Química Orgânica pela Universidade de São Paulo (1987). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: silicz@uel.br

Eliane Prezepiorski: Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (1986), especialização em Aplicações da Informática na Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (1989) e mestrado em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná (2003). Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual do Centro-Oeste e Coordenadora de Gestão de Processo Educacionais do PIBID desde 2012.

E-mail: eliane.pibid@yahoo.com.br

Gilberto Franco de Souza: possui graduação em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (1985), especialização em Aplicações da Informática na Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (1988) e especialização pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava (1992). Atualmente é professor da Universidade Estadual do Centro Oeste.

E-mail: gilberto.unicentro@hotmail.com

Graciete Tozetto Goes: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1984) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1992). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ocupa o cargo de Pró-reitora de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: gracieteg@uepg.br

Greice da Silva Castela: Licenciada em Letras (Português-Espanhol) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) na UFRJ. Professora do curso de Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), do Programa de Pós-Graduação em Letras (nível de mestrado e doutorado) na Unioeste e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Unioeste. Coordenadora do subprojeto PIBID/Letras-Espanhol/Unioeste (edital 02/2009- CAPES), Coordenadora do PROFLETRAS na Unioeste e ex-Coordenadora Institucional do PIBID- Unioeste (edital 01/2011-CAPES).

E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

João Cesar Guirado: Professor Adjunto D do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Maringá. Exerceu diversos cargos na UEM, tendo sido consultor da Secretaria de Estado e Educação do Paraná para a reestruturação do Currículo do Ensino Médio e desde a implantação do PIBID na UEM exerce o cargo de Coordenador Institucional.

E-mail: jcguirado@gmail.com

Karina Worm Beckmann: Possui graduação em Licenciatura Em Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1995) e mestrado pela Universidade Federal do Paraná (2003). Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual do Centro-Oeste e Coordenadora Institucional do PIBID da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

E-mail: karina@unicentro.br

Lourdes Aparecida Della Justina: Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unioeste. Ex-Coordenadora de área do Subprojeto PIBID/Ciências Biológicas/Unioeste e Coordenadora Institucional do PIBID – Unioeste (Edital 2011-CAPES).

E-mail: lourdesjustina@gmail.com

Luciano Carvalhais Gomes: Atuou como professor de Física no Ensino Médio por cinco anos. Atualmente, é professor adjunto A do Departamento de Física da Universidade Estadual de Maringá, fazendo pesquisas na área de Ensino de Física. É o Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais do PIBID e professor colaborador do subprojeto PIBID-Física da UEM.

E-mail: carvalhaisgomes@yahoo.com.br

Maria Odete Vieira Tenreiro: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1986), especialista em Alfabetização, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação da UEPG e Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/UEPG.

E-mail: motenreiro@yahoo.com.br

Sergio de Mello Arruda: Bacharel em Física (USP, 1976), Mestre em Ensino de Ciências (USP, 1994) e Doutor em Educação (USP, 2001). Professor da Universidade Estadual de Londrina desde 1978. Coordenador institucional do projeto PIBID/UEL [edital 2009 e edital 2011] desde 2009.

E-mail: sergioarruda@sercomtel.com.br