

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES: POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CURSOS  
DE LICENCIATURA E SUBPROJETOS PIBID/CAPES NA  
UFSM**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**LIDIANE LIMANA PUIATI**

**SANTA MARIA, RS, BRASIL**

**2014**



**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES: POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CURSOS  
DE LICENCIATURA E SUBPROJETOS PIBID/CAPES NA  
UFSM**

por

**Lidiane Limana Puiati**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como  
requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PUIATI, Lidiane Limana

Iniciação à docência na formação inicial de professores: possíveis relações entre Cursos de Licenciatura e Subprojetos PIBID/CAPES na UFSM / Lidiane Limana PUIATI.- 2014.

283 p.; 30cm

Orientador: Eduardo A. Terrazzan

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Iniciação à Docência 2. Curso de Licenciatura 3. PIBID 4. Política Educacional 5. Escola de Educação Básica I. A. Terrazzan, Eduardo II. Título.

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:  
POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CURSOS DE LICENCIATURA E SUBPROJETOS  
PIBID/CAPES NA UFSM**

Elaborada por

**LIDIANE LIMANA PUIATI**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan - UFSM**

(Presidente/Orientador)



---

**Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes - UNESP**



---

**Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti - UFSM**



---

**Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto – USP; Fundação Carlos Chagas**

Santa Maria, 25 de março de 2014



## AGRADECIMENTOS

*Ao finalizar mais uma etapa de minha vida, é hora de lembrar com carinho das pessoas que estiveram presentes nesse momento e agradecer.*

*Agradecer...*

*Ao meu orientador, professor Eduardo, por todos os ensinamentos acadêmicos desde a época da Iniciação Científica. Receba os meus agradecimentos por toda a orientação recebida, pelo olhar crítico dos escritos e pela disponibilidade em discutir os trabalhos acadêmicos, em especial, àqueles referentes a esta Dissertação.*

*Aos colegas de estudo e pesquisa do Gepi INOVAEDUC, pelos momentos de discussão e reflexão. A todos aqueles que passaram pelo Gepi e auxiliaram-me a crescer profissionalmente, desde a Iniciação Científica. Com certeza aprendi muito nesse grupo.*

*Aos sujeitos desta pesquisa, alunos e professores da UFSM, pela disponibilidade, atenção e contribuição para este trabalho.*

*Às professoras, membros da banca examinadora deste trabalho, Elba, Elisete e Maria José, pela disponibilidade, atenção e contribuições recebidas para a melhoria da Dissertação.*

*À minha família, Neri e Carmen, Patrícia e Letícia, pelos ensinamentos recebidos, pelo apoio, pelo incentivo e pela compreensão das ausências dos últimos anos. Levarei para sempre os ensinamentos e a vontade de lutar sempre.*

*Ao meu companheiro, Estevan, que me acompanha, me incentiva e me apoia desde o início deste trabalho.*

*À CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante a realização deste trabalho.*

*Cada um de vocês contribuiu, de diferentes formas, para a realização e a finalização deste trabalho. A vocês, os meus sinceros agradecimentos.*





## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE CURSOS DE LICENCIATURA E SUBPROJETOS PIBID/CAPES NA UFSM

Autora: Lidiane Limana Puiati  
Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan  
Santa Maria, 25 de março de 2014

A pesquisa aqui relatada teve como *objetivo* Compreender as relações que se estabelecem entre a organização e o desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES e a organização e o desenvolvimento de Cursos de Licenciatura (CL) na UFSM, considerando que nesses dois espaços formativos são desenvolvidas ações de “iniciação à docência”. Nesse sentido, procuramos responder o seguinte problema de pesquisa: *De que formas as ações realizadas pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM se relacionam com a organização e o desenvolvimento das atividades/disciplinas em Cursos de Licenciatura da UFSM?* Essa pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa na qual tomamos como fontes de informação: 1) Coordenadores de Área responsáveis pelos Subprojetos do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSM (10 coordenadores entrevistados); 2) Bolsistas de Iniciação à Docência dos diversos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM (28 participantes de 04 grupos focais); 3) documentos de dois tipos: a) textos completos dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM (10 textos analisados mediante roteiro próprio); b) textos relativos à programação de eventos realizados no âmbito dos CL envolvendo o PIBID (05 textos analisados). Em relação aos CL, a análise das informações coletadas permite afirmar que: a) há lacunas históricas que ainda estão presentes nos dias atuais, sendo mais frequente a falta de mecanismos institucionalizados de interação entre universidade e escola; b) as atividades desenvolvidas em escolas por alunos de CL são pontuais e restritas à atuação em sala de aula; parece não haver atividades de inserção em ambiente escolar para conhecer a instituição “escola” como um todo, de forma mais abrangente, ou seja, para além da sala de aula; c) O Estágio Curricular Pré-Profissional, apesar de proporcionar inserção na escola por um período maior do que as atividades pontuais desenvolvidas anteriormente a esse componente curricular, também apresenta problemas, dentre eles, a falta de momentos de discussão durante o seu desenvolvimento para refletir coletivamente com os colegas sobre as práticas realizadas e falta de tempo para poder acompanhar mudanças decorrentes de suas práticas. Em relação aos Subprojetos analisados, podemos afirmar que: a) há diversas atividades previstas para e desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência no âmbito de Subprojetos PIBID/UFSM; a mais comum entre elas refere-se ao planejamento e à implementação de atividades didáticas nas escolas. Essas atividades variam desde oficinas com temas diversos, porém isolados entre si, até um conjunto de atividades didáticas sequenciadas sobre determinado assunto para realização em aulas; b) para os sujeitos investigados, a iniciação à docência deve contemplar tanto ações de natureza teórica como também ações de natureza prática; c) os alunos de CL procuram os Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM para conhecer a escola durante um período mais prolongado e ter vivências em sala de aula como típicos professores de Educação Básica; eles veem nos Subprojetos a oportunidade para desenvolver a *parte prática do curso*, já que as disciplinas que cursam nas Licenciaturas desenvolvem, em sua maioria, *somente a parte teórica*; d) as relações que os bolsistas estabelecem entre CL e Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM são de compensação: o PIBID parece estar suprimindo lacunas dos CL; a mais importante dessas lacunas refere-se ao desenvolvimento de atividades práticas em escolas. Portanto, não há articulações explícitas entre esses dois espaços formativos que são âmbitos de desenvolvimento de ações de iniciação à docência. As poucas associações estabelecidas ocorrem de maneira individualizada: ou mediante iniciativa de um Bolsista de Iniciação à Docência ou, no máximo, por um pequeno grupo deles, no âmbito de um Subprojeto.

**Palavras-chave:** 1. Iniciação à Docência; 2. Curso de Licenciatura; 3. PIBID; 4. Política Educacional; 5. Formação Inicial de Professores; 6. Escola de Educação Básica.



## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **INITIATION TO TEACHING IN INITIAL TEACHER TRAINING: POSSIBLE RELATIONSHIP BETWEEN COURSES OF DEGREE AND SUBPROJECTS PIBID/CAPES IN UFSM**

Author: Lidiane Limana Puiati  
Adviser: Eduardo Adolfo Terrazzan  
Santa Maria, march 25<sup>th</sup>, 2014

This research aimed to understand the relationships established between the organization and development of subprojects PIBID/CAPES and the organization and development of Degree Courses (CL) in UFSM, considering that these two formative spaces actions "initiation to teaching" are developed. Accordingly, we seek to answer the following research problem: That ways the actions performed by Subprojects PIBID/CAPES/UFSM relate to the organization and development of activities/subjects in Degree Courses UFSM? This research is characterized as a qualitative nature in which we take as sources of information: 1) Area Coordinators responsible for the Institutional Project Subprojects PIBID/CAPES/UFSM (10 coordinators interviewed) 2) Initiation to Teaching Scholars of several subprojects PIBID/CAPES/UFSM (28 participants from 04 focus groups), 3) two types of documents: a) complete texts of Subprojects PIBID/CAPES/UFSM (10 texts analyzed using own script) b) texts for event scheduling conducted within the CL involving PIBID (05 texts analyzed). Compared to CL, the analysis of the collected information allows saying that: a) there are historical gaps that are still present today, with often a lack of institutionalized mechanisms of interaction between university and school; b) the activities developed in schools by students of CL are punctual and restricted to performance in the classroom; seems no insertion in the school environment activities to meet the institution "schools" as a whole, a more comprehensive way, other words, besides the classroom; c) The Pre-Professional Curricular Training although providing insertion in school for a longer period than the specific activities earlier this curricular component, also presents problems, among them the lack of moments for discussion during its development to reflect collectively with classmates about the practices realized and lack of time to be able to monitor changes caused by their practices. Compared to subprojects analyzed, we can affirm that: a) there are several activities planned for and developed by the Teaching Scholars of Initiation to teaching under Subprojects PIBID/UFSM, the most common among them refers to the planning and implementation of educational activities in schools. These activities varying from workshops with different themes, but isolated from each other, until a set of sequenced learning activities on a particular subject to accomplishment in classes; b) for the investigated subjects, the initiation to teaching should cover both actions theoretical nature but also practical nature of actions; c) students of CL looking for Subprojects PIBID/CAPES/UFSM to know the school for a longer period and have experiences in the classroom as teachers typical of Basic Education; they see us Subprojects the opportunity to develop the practical part of the course, since disciplines who study in the Undergraduate develop, mostly only the theoretical part; d) relationships established between CL scholars and Subprojects PIBID/CAPES/UFSM are of compensation: the PIBID seems to be filling gaps of CL, the most important of these gaps relates to the development of practical activities in schools. Therefore, no explicit links between these two formative spaces which are areas of development actions initiation to teaching. The few associations carried occurring on an individual basis: or initiative upon a Scholar of Initiation to Teaching or, at most, a small group of them, under a Subproject.

**Keywords:** 1. Initiation to Teaching 2. Degree Courses 3. PIBID 4. Educational Policy, 5. Initial Training of Teachers 6. Basic School.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: FONTES DE FINANCIAMENTO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	63
QUADRO 2: FOCOS DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	65
QUADRO 3: ESPECIFICIDADES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	66
QUADRO 4: REQUISITOS E ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA PIBID, DE ACORDO COM A PORTARIA NORMATIVA 16/2009 .....	74
QUADRO 5: PANORAMA DE DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS, VALORES, REQUISITOS E ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA PIBID ATUALMENTE.....	78
QUADRO 6: QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES DE BOLSISTAS PREVISTOS PARA OS PROJETOS INSTITUCIONAIS PIBID/CAPES/UFMS – EDITAIS 2007, 2009, 2011 E 2012 .....	84
QUADRO 7: FONTES E INSTRUMENTOS PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	91
QUADRO 8: CARACTERIZAÇÃO DOS COORDENADORES DE ÁREA DE SUBPROJETOS PIBID PARTICIPANTES DESTA PESQUISA.....	100
QUADRO 9: QUADRO-SÍNTESE SOBRE A ORGANIZAÇÃO GERAL DOS SUBPROJETOS INVESTIGADOS .....	103
QUADRO 10: CATEGORIAS DE ANÁLISE DEFINIDAS PARA AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS MEDIANTE A PARTICIPAÇÃO DOS ACADÊMICOS EM DISCIPLINAS REGULARES DE SEUS CURSOS DE LICENCIATURA.....	106
QUADRO 11: QUADRO-SÍNTESE DAS AÇÕES PREVISTAS (PARA) E DESENVOLVIDAS PELOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, POR SUBPROJETO .....	114
QUADRO 12: CATEGORIAS DE ANÁLISE DEFINIDAS PARA ATIVIDADES PREVISTAS PARA E DESENVOLVIDAS PELOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS .....	118
QUADRO 13: CATEGORIAS DE ANÁLISE DEFINIDAS PARA DIFICULDADES E LIMITES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES NOS SUBPROJETOS.....	121
QUADRO 14: CATEGORIAS DE ANÁLISE DEFINIDAS PARA MODIFICAÇÕES QUE TIVERAM QUE SER REALIZADAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO .....	122
QUADRO 15: CATEGORIAS DE ANÁLISE DEFINIDAS PARA “INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” SUBJACENTES À ORGANIZAÇÃO E AO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DOS SUBPROJETOS PIBID/UFMS .....	124
QUADRO 16: QUADRO-SÍNTESE SOBRE EVENTOS INTEGRADOS ENTRE CURSO DE LICENCIATURA E SUBPROJETO PIBID .....	132
QUADRO 17: QUADRO-SÍNTESE SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS SUBPROJETOS PIBID/UFMS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNOS DE CURSOS DE LICENCIATURA PARTICIPANTES DO PROGRAMA .....	145
QUADRO 18: CATEGORIAS DE ANÁLISE DEFINIDAS PARA CONTRIBUIÇÕES DOS SUBPROJETOS PIBID/UFMS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNOS DE CURSOS DE LICENCIATURA PARTICIPANTES DO PROGRAMA .....	150



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARME	Área de Referência para a Matéria de Ensino
BID	Bolsista de Iniciação à Docência
BS	Bolsista Supervisor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CL	Curso de Licenciatura
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIPIED	Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Gepi IE	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPAM	Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura
OE	Observatório da Educação
PAC	Periódico Acadêmico-Científico
PCC	Prática como Componente Curricular
PEIES	Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria





## LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1: LISTA DOS PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS SELECIONADOS PARA BUSCA DE ARTIGOS SOBRE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	171
APÊNDICE 2: PROGRAMAS DO MEC VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	175
APÊNDICE 3: QUADRO DE FONTES E INSTRUMENTOS PREVISTOS PARA RESPONDER QUESTÕES DE PESQUISA.....	187
APÊNDICE 4: ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFMS.....	193
APÊNDICE 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	199
APÊNDICE 6: ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS.....	205
APÊNDICE 7: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 01.....	209
APÊNDICE 8: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AO GRUPO FOCAL COM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 01.....	215
APÊNDICE 9: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 02.....	219
APÊNDICE 10: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AO GRUPO FOCAL COM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 02.....	227
APÊNDICE 11: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 03.....	233
APÊNDICE 12: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AO GRUPO FOCAL COM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 03.....	241
APÊNDICE 13: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 04.....	247
APÊNDICE 14: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AO GRUPO FOCAL COM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 04.....	251
APÊNDICE 15: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 05.....	257
APÊNDICE 16: SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AO GRUPO FOCAL COM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO QUESTÃO DE PESQUISA 05.....	265
ANEXO 1: INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARTICIPANTES DO PIBID.....	275



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>27</b>
<b>1. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA</b> .....	<b>31</b>
1.1. A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO.....	31
1.2. EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA.....	36
1.3. CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE LICENCIATURA .....	43
1.4. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA .....	49
<b>2. O PIBID COMO POLÍTICA EDUCACIONAL</b> .....	<b>61</b>
2.1. POLÍTICAS RECENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	61
2.2. POSSÍVEIS ORIGENS DO PROGRAMA PIBID .....	68
2.3. EVOLUÇÃO DO PROGRAMA PIBID .....	70
2.4. O PIBID NA UFSM.....	82
<b>3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>85</b>
3.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	85
3.2. NATUREZA DA PESQUISA.....	86
3.3. FONTES DE INFORMAÇÃO .....	88
3.4. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	88
3.5. PROCEDIMENTOS PARA COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.....	92
<b>4. RELAÇÕES ENTRE SUBPROJETOS PIBID E CURSOS DE LICENCIATURA: RETORNANDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA</b> .....	<b>99</b>
4.1. O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (COORDENADORES DE ÁREA E BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA) E DOS SUBPROJETOS ENVOLVIDOS .....	99
4.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, POR ALUNOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM, NO ÂMBITO DE SUAS PARTICIPAÇÕES EM DISCIPLINAS/ATIVIDADES REGULARES DESSES CURSOS - (1ª QUESTÃO DE PESQUISA).....	105
4.3. AÇÕES ORGANIZADAS E DESENVOLVIDAS POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARTICIPANTES DE SUBPROJETOS PIBID/UFSM - (2ª QUESTÃO DE PESQUISA) .....	113
4.4. ENTENDIMENTOS DE “INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” SUBJACENTES À ORGANIZAÇÃO E AO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DOS SUBPROJETOS PIBID/UFSM - (3ª QUESTÃO DE PESQUISA) .....	124
4.5. RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ENTRE DISCIPLINAS/ATIVIDADES DE CURSOS DE LICENCIATURA E AÇÕES EM SUBPROJETOS PIBID/UFSM - (4ª QUESTÃO DE PESQUISA) .....	131
4.6. CONTRIBUIÇÕES DOS SUBPROJETOS PIBID/UFSM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNOS DE CURSOS DE LICENCIATURA PARTICIPANTES DO PROGRAMA - (5ª QUESTÃO DE PESQUISA).....	137
4.7. RELAÇÕES ENTRE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SUBPROJETOS PIBID/UFSM E EM ATIVIDADES/DISCIPLINAS DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM - (PROBLEMA DE PESQUISA).....	151
<b>5. CONCLUSÕES</b> .....	<b>157</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>161</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>169</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>273</b>



## APRESENTAÇÃO

Início esta “Apresentação” fazendo um breve relato sobre minha trajetória escolar e acadêmica. Ao final, apresento uma síntese de cada um dos capítulos desta Dissertação.

Ingressei na 1ª série do Ensino Fundamental, próximo de completar 7 anos de idade, em uma escola multisseriada perto de minha casa, na zona rural do município de Jaguari/RS. Lá estudei até a 5ª série do Ensino Fundamental. Após, estudei em uma escola localizada na zona urbana da cidade, onde cursei as três últimas séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio.

Aos 17 anos ingressei no Curso de Pedagogia da UFSM, através do processo seletivo PEIES (Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior)<sup>1</sup>. Na época, a escolha pelo curso de graduação não me era muito clara; somente sabia que queria “ensinar crianças”.

Quando eu cursava o 3º semestre do curso, fui selecionada para participar como bolsista do Projeto de Pesquisa DIPIED (Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores), coordenado pelo professor Eduardo Terrazzan, no âmbito do NEC (na época, Núcleo de Educação em Ciências, hoje, Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura) e do Gepi IE (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores), sediados no Centro de Educação da UFSM.

O projeto de pesquisa DIPIED teve como objetivo contribuir para uma melhor compreensão da organização das atuais configurações curriculares de Cursos de Licenciatura, tanto da UFSM como de outras Instituições de Educação Superior. Eu, particularmente, me dedicava à pesquisa sobre as configurações curriculares do Curso de Pedagogia da UFSM.

A participação no grupo de pesquisa e nesse projeto foi muito importante para minha formação acadêmica, pois foram nesses espaços que aprendi os princípios da pesquisa em educação e que percebi algumas das lacunas que os Cursos de Licenciatura apresentam, dentre elas, a precária preparação para os licenciandos

---

<sup>1</sup> Programa semelhante ao vestibular, hoje extinto. Era ofertado pela UFSM como alternativa de ingresso ao Ensino Superior; as provas eram realizadas em três etapas, cada uma ao final de cada série do Ensino Médio.

atuarem em escolas de educação básica. Na época, não discutíamos diretamente sobre implicações dessas lacunas para a iniciação à docência na educação básica, mas sabíamos que essas lacunas refletiriam na atuação futura do aluno que estava cursando uma licenciatura.

Concluí o Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena em quatro anos (2005-2008). No final da graduação, participei da seleção para Especialização em Educação Física Escolar na UFSM, por a componente curricular *Educação Física* ter me chamado atenção durante a realização do Estágio Curricular Pré-Profissional, realizado no último semestre do curso.

Também no final da graduação prestei concurso público para a prefeitura de uma cidade vizinha de Santa Maria, chamada Restinga Sêca/RS, para o cargo de professor de 1ª a 4ª série/1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Fui aprovada tanto na especialização quanto no concurso. A partir daquele momento, comecei a vivenciar uma realidade nova: a escola. Parece estranho falar que a escola é uma realidade nova quando, na verdade, passei 11 anos dentro dela, como aluna. No entanto, naquele momento, como professora, o olhar era diferente. Era um olhar de observação, de tentar conhecer a dinâmica da escola, a organização dela, sua cultura escolar, os alunos que frequentavam aquela escola. E, além de tudo isso, era a hora de eu ensinar... sozinha.

Exercer a docência foi desafiador e muito gratificante. Aquele “mundo novo” me fez aprender muito, como profissional e como pessoa. Por vezes me senti sozinha, pois não tinha com quem discutir problemas que aconteciam na sala de aula, desde a indisciplina de alunos até em relação aos conteúdos conceituais que tinha de trabalhar. Nesse momento, comecei a ler alguns escritos sobre aprendizagem da docência e comecei a “me ver” neles, principalmente em relação aos problemas que os iniciantes enfrentam. Porém, não pensava que poderia ser uma temática de pesquisa para eu investigar.

Durante o período em que trabalhei na escola sempre mantive vínculo com a UFSM, seja na especialização que eu cursava, seja no grupo de pesquisa que eu participava. Terminada a especialização no início de 2010, me dediquei mais ao grupo de pesquisa. Em meados de 2010 fui convidada a ser bolsista no projeto de pesquisa em rede IEPAM (Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil), na modalidade de Professor de Educação Básica, para pesquisar sobre uma Política Educacional que vinha

surgindo como temática de pesquisa do projeto: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

O projeto IEPAM, aprovado no Edital CAPES/INEP/SECAD n.001/2008, do Programa do Observatório da Educação, desenvolve-se em rede, articulando ações de grupos de pesquisa vinculados a três Instituições de Educação Superior, a saber, 1) Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, que também tem a Coordenação geral do projeto, 2) Universidade Federal do Paraná/UFPR e 3) Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. O objetivo geral do projeto IEPAM é compreender como as políticas educacionais incidem no contexto de Escolas de Educação Básica e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas.

Em especial, o projeto centra suas ações investigativas nas seguintes temáticas de pesquisa: 1) políticas de avaliação da Educação Básica, 2) políticas de materiais didáticos para Educação Básica, 3) políticas de reestruturação curricular e de avaliação do Ensino Médio e 4) políticas de formação de professores para a Educação Básica.

Dessa forma, colaborei, desde meados de 2010, com a pesquisa sobre a temática “políticas de formação de professores para a Educação Básica”, particularmente, realizando estudos e pesquisas sobre o programa PIBID tanto em âmbito nacional quanto em âmbito local (UFSM).

Como bolsista da modalidade Professor de Educação Básica elaborei uma monografia intitulada “A organização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Maria: orientações, atividades previstas e expectativas de escolas com a participação no programa”, que teve por objetivo estudar a organização do programa PIBID/CAPES na UFSM. Com a vontade de aprofundar os estudos sobre esse programa na UFSM, participei, no final de 2011, da seleção para o curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, seleção essa em que fui aprovada.

Como eu tinha de trabalhar em outra cidade todos os dias, tive de me afastar do trabalho, para poder me dedicar ao Mestrado. Assim, solicitei Licença Interesse à prefeitura e assumi uma bolsa de Mestrado (Demanda Social/CAPES). Dessa forma, desde abril de 2012 venho me dedicando integralmente ao Mestrado e à pesquisa que agora apresento.

Inicialmente, na Introdução, discutimos brevemente sobre a temática de pesquisa, trazendo a essa discussão aspectos principais da Formação de Professores no Brasil. Ao final do capítulo apresentamos o objetivo da pesquisa.

No capítulo 1 discorremos sobre a docência como profissão, apresentando breve histórico sobre o processo de reconhecimento da docência como profissão e nosso entendimento sobre elementos constitutivos da docência nos dias atuais. A seguir, discutimos sobre exigências para a docência hoje. Discutimos, também, sobre as configurações curriculares de Cursos de Licenciatura, enfocando dois componentes curriculares: Prática como Componente Curricular e Estágio Curricular Pré-Profissional. Por fim, discutimos sobre o processo de aprendizagem da docência.

No capítulo 2 apresentamos um panorama das atuais políticas de formação de professores em desenvolvimento no Brasil. Após, trazemos as possíveis origens do programa PIBID, seguido da evolução desse programa desde que foi instituído, em 2007, até os dias atuais. Para finalizar o capítulo, trazemos a contextualização do programa na instituição em estudo: a Universidade Federal de Santa Maria.

No capítulo 3 apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, expondo o problema e as questões de pesquisa, definindo a natureza desta pesquisa, detalhando as fontes de informações utilizadas, instrumentos para coleta de informações, bem como os procedimentos para coleta e tratamento das informações.

O capítulo 4 apresenta, primeiramente, o perfil dos sujeitos da pesquisa: Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES/UFMS e breve caracterização dos Subprojetos investigados. Após, discutimos as constatações e os resultados da pesquisa desenvolvida referente a cada uma das questões de pesquisa. Ao final do capítulo, como resultado da articulação das respostas a cada questão de pesquisa, discutimos e respondemos o problema de pesquisa.

No capítulo 5 apresentamos, como síntese de toda a pesquisa realizada, as conclusões.

Após, apresentamos as referências. Primeiramente, citamos as referências bibliográficas citadas ao longo do texto da Dissertação; após, as referências dos artigos analisados sobre “Iniciação à Docência” encontrados em Periódicos



Acadêmico-Científicos e as referências dos documentos utilizados para elaboração do histórico do Programa PIBID.



## INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em tempos de transformação social, econômica e cultural. A principal característica dessa nova sociedade é que o conhecimento tem valor primordial para o cidadão, para a economia, para a sociedade. Esse conhecimento acompanha a transformação da sociedade e está sendo permanentemente alterado e superado, levando-nos a repensar nossa competência profissional, bem como a aprendizagem e a formação constante. Essa situação tem alterado o contexto escolar e o trabalho docente (MARCELO GARCIA, PRYJMA, 2013).

Essa transformação gera novas demandas para a educação e, em consequência, para o professor: o professor precisa estar preparado para atender a essas demandas e para acompanhar o processo de transformação da sociedade (MARCELO GARCIA, PRYJMA, 2013).

As novas demandas para o professor exige uma formação profissional de qualidade, tanto na Formação Inicial quanto na Formação Continuada de Professores. De acordo com Marcelo Garcia (1999), a formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso da Formação Inicial) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento (no caso da Formação Continuada) da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação; a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente (ainda que seja o principal) de sala de aula.

No entanto, os Cursos de Licenciatura, ao longo da história, foram caracterizados por configurações curriculares que privilegiam os conhecimentos conceituais associados às matérias de ensino e deixavam as disciplinas referentes aos conhecimentos pedagógicos em segundo plano. Além disso, nos Cursos de Licenciatura, as disciplinas relativas aos conhecimentos pedagógicos, incluindo os estágios curriculares e as disciplinas com parte da carga horária destinadas à prática, ficam alocadas no final dessa matriz curricular.

Junto a esses problemas, os Cursos de Licenciatura vêm desenvolvendo atividades fragmentadas, de forma aligeirada e distantes da realidade escolar (FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2011), o que provoca certo choque dos licenciandos ou dos professores em início de carreira quando se deparam com a realidade escolar.

Da mesma maneira, a Formação Continuada de professores em serviço enfrenta dificuldades, pois os programas têm-se mostrado ineficientes para

promover mudanças na prática docente, uma vez que, geralmente, desconsideram as práticas desenvolvidas pelos professores no seu cotidiano e não possibilitam a reflexão da sua prática e, conseqüentemente, a produção de novos saberes e de novas práticas (GRIGOLI et al, 2010).

Apesar de todos esses problemas, as exigências profissionais dos professores aumentaram e se complexificaram com o passar do tempo, principalmente após o período de reformas educacionais. Essas reformas, segundo Oliveira (2004), não acontecem somente nas escolas, mas em toda a rede, repercutindo em mudanças na natureza de seu trabalho e regulando o trabalho do professor.

Nesses últimos anos, de acordo com a mesma autora, é possível identificar uma nova regulação nas políticas educacionais, que repercute diretamente na composição, na estrutura e na gestão das redes públicas de educação básica. Essa regulação iniciou, no Brasil, na década de 1990 em consequência do ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais.

Particularmente na metade da década de 90 ocorreu um grande marco para a educação brasileira: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), a qual vinha sendo discutida há quase uma década. Com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores e de melhorar a qualidade da educação básica, a partir dessa legislação, várias políticas educacionais vêm sendo elaboradas e implementadas.

Porém, como nos ilustra Scheibe,

o diagnóstico que temos hoje da formação dos professores da educação básica no país mostra "a fragmentação das ações nas políticas públicas, o rebaixamento das exigências de formação, o seu aligeiramento, investimento não suficiente de recursos, questões que se chocam na busca pela valorização dos profissionais da docência. Ao persistirem como soluções preferenciais, podem aprofundar o quadro de desprofissionalização dos docentes. As condições de natureza estrutural precisam ser transformadas, mas não se pode dispensar ainda alternativas emergenciais, cuja implementação necessita de constante avaliação, como grande parte dos programas hoje desenvolvidos, tais como programas de complementação pedagógica e de conteúdo específico, de licenciaturas em serviço (SCHEIBE, 2011, p.823).

Parte das políticas educacionais implementadas referem-se a políticas de formação de professores para atuar na Educação Básica. Essas políticas, apresentadas em forma de programas, são numerosas, porém, algumas não se

referem diretamente à atuação na Educação Básica, como pode ser observado com maiores detalhes no capítulo 1 desta dissertação.

Alguns desses programas de formação de professores implicam o estabelecimento de relações entre a universidade e a escola, concebendo essa última como importante local para a aprendizagem da docência ainda na formação inicial. Essa concepção de que a escola é coformadora do futuro professor está expressa em legislação específica para os Cursos de Licenciatura no país (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica).

Esses programas que têm como objetivo a aprendizagem da docência ainda são poucos. Particularmente no Brasil, percebe-se certa ausência de políticas dessa natureza até meados da década de 2000, o que certamente provocou muitas lacunas na formação dos professores.

Um dos programas criados na segunda metade da década de 2000 e que vem ganhando espaço na formação de professores por promover a iniciação à docência é o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). O referido programa visa tanto a melhoria da formação de professores quanto da Educação Básica e apresenta proposta de parceria entre Instituições de Educação Superior e Escolas Públicas de Educação Básica. Criado em 2007, ele vem ganhando espaço, maiores investimentos financeiros a cada ano, bem como um maior número de pessoas estão envolvidas em ações desse programa, seja como alunos de Cursos de Licenciatura, seja como professores de escola ou como professores de universidade.

Dessa maneira, tendo como foco de estudo as relações entre Subprojetos PIBID e Cursos de Licenciatura em Instituições de Educação Superior, propomos, como objetivo da pesquisa, **compreender as relações que se estabelecem entre a organização e o desenvolvimento de Subprojetos PIBID e a organização e o desenvolvimento de Cursos de Licenciatura da UFSM.**



# 1. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Neste capítulo discorreremos sobre a docência como profissão, apresentando breve histórico sobre o processo de reconhecimento da docência como profissão e nosso entendimento sobre os elementos constitutivos da docência nos dias atuais. A seguir, discutimos sobre exigências para a docência hoje. Na seção seguinte discutimos sobre as configurações curriculares de Cursos de Licenciatura, enfocando dois componentes curriculares presentes nesses cursos e que apresentam elementos mais propícios à iniciação à docência: Prática como Componente Curricular e Estágio Curricular Pré-Profissional. Por fim, discutimos sobre o processo de aprendizagem da docência.

## 1.1. A Docência como profissão

A profissionalização docente, no Brasil, é uma luta histórica do movimento docente, caracterizada por inclusões, exclusões, promessas, negações, avanços e retrocessos. Porém, continua como agenda importante na disputa contemporânea entre os diferentes aspectos sociais e educativos (HYPÓLITO, 1999).

Nesta seção apresentamos o histórico do processo de reconhecimento da profissionalização docente e discutimos o que é “docência” nos dias atuais.

### **Breve retrospectiva sobre o processo de reconhecimento da profissionalização docente**

O trabalho de ensinar iniciou pela Igreja. As escolas funcionavam especialmente nas igrejas e nos conventos e o ensino era ministrado pelo clero. Conforme Nóvoa (1991, p.12), “A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*”.

O movimento de questionar qual deveria ser o perfil do professor e de reconhecer a docência como profissão iniciou na Europa. Foi nesse contexto também que, de acordo com Nóvoa (1991), as congregações religiosas foram fixando um corpo de saberes e técnicas (mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental), bem como um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Os professores tiveram de aderir a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos.

Com o processo de urbanização, houve a necessidade de ampliar a oferta escolar. O clero não era mais suficiente para atender a demanda, por isso, chamaram-se leigos (que fizessem juramento de fidelidade aos princípios da Igreja) para ensinar. Essa ideia de *docência como sacerdócio* remonta a esse período e está, ainda, presente entre nós como forma discursiva, pois, embora aparentemente sofra alterações, não tem mudado sua essência (HYPÓLITO, 1999).

Com a ascensão do liberalismo e a consolidação do Estado republicano, as contradições entre visão sacerdotal e visão profissional de docência ficaram ainda mais evidentes. A Igreja atacava os princípios liberais e reafirmava os seus, assentados no sacerdócio e na vocação (HYPÓLITO, 1999).

Com a evolução capitalista, constituiu-se um movimento de estatização do ensino, movimento que consistiu na substituição de um corpo de professores religiosos (sob controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (sob o controle do Estado). Foi nesse momento que a profissão passou a ser organizada mediante processo de funcionarização do professorado, que incluiu: (1) assimilação pelo Estado de parte de reivindicações dos professores (organização e reconhecimento de uma carreira docente, organização de curso de formação de professores etc); (2) aumento do controle do Estado sobre o exercício docente. Apesar dessa alteração, não se produziu mudanças significativas nas normas e valores originais da profissão docente. Ou seja, o modelo do professor continuava muito próximo do modelo do padre (NÓVOA, 1991; HYPÓLITO 1999).

No início do século XVIII, na Europa, já havia uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como *ocupação principal*, exercendo, por vezes, a tempo inteiro. Também a partir desse século não é mais permitido ensinar sem ter uma licença ou autorização do Estado, a qual era concedida mediante exame, que poderia ser requerido por indivíduos que preenchessem certos requisitos: habilitações, idade, comportamento moral etc. Esse documento torna-se importante para o processo de profissionalização da atividade docente, pois facilita a definição de um perfil de competências técnicas e legitima oficialmente essa atividade (NÓVOA, 1991).

No século XIX criam-se instituições de formação para professores: as Escolas Normais. Mais do que formar professores, essas escolas produziram a formação docente em nível coletivo, o que contribuiu para a socialização dos formandos e, em consequência, para a criação de uma *cultura profissional*. Nos séculos XIX e XX os



professores reivindicam melhorias nas Escolas Normais, em relação à seleção de ingresso no curso, ao currículo e ao nível acadêmico. A indefinição do estatuto e o relativo isolamento social dos professores provocaram a criação de um *movimento associativo* e a emergência de uma *identidade profissional*. Essas associações foram muito importantes para a tomada de consciência dos interesses como grupo profissional. Suas reivindicações pautavam-se em melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira (NÓVOA, 1991).

Conforme esse mesmo autor, o Movimento da Escola Nova foi a consequência de uma lenta evolução, que resultou em um contributo para a configuração do *modelo do professor profissional*.

A profissionalização docente continuou se desenvolvendo com processos contraditórios, marcado por lutas e recuos. Conforme Nóvoa,

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igrejas, famílias, etc) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/ internacionalistas, católicos/laicos, etc). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam (NÓVOA, 1991, p.18).

Tanto na Europa quanto no Brasil o modelo de professor, criado pela Igreja, se manteve presente por muito tempo, mesmo após a estatização do ensino. A luta pelo reconhecimento da docência como profissão é antiga e ainda está presente hoje.

Vejamos, a seguir, que funções as legislações nacionais brasileiras atribuem ao professor e o que defendemos que seja a “docência”.

### **A Docência nos dias atuais**

A palavra ‘docente’ vem do latim (*docere*) e significa “que ensina, que diz respeito a professores” (CUNHA, 2007, p.274); “relativo a ensino, a professor ou a professorado (...); que ensina” (SACCONI, 2010, p.706).

A ‘docência’ foi e, por vezes, ainda é entendida como atuação do professor em sala de aula. Essa concepção de que a docência se restringe a ministrar aulas faz com que o professor desenvolva um trabalho solitário, individual e realizado somente com aqueles que são seus alunos.

A profissão docente já não pode mais ser reduzida ao domínio dos conteúdos de sua área disciplinar e à técnica de transmiti-los, pois o trabalho do professor, hoje, é complexo e exige a mobilização de vários conhecimentos/saberes. As mudanças ocorridas nas últimas décadas na sociedade exigem novas demandas para a educação: uma educação para a cidadania, para a superação das desigualdades sociais, para a vida em coletividade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, ao estabelecer a organização da educação nacional, amplia a compreensão de docência para outras dimensões, além da sala de aula:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art.13).

Essa legislação também propõe que o professor faça parte do modelo de gestão democrática. Esse modelo refere-se à participação do professor em outras atividades escolares, tais como elaboração do projeto político-pedagógico, conselhos escolares etc (BRASIL, 1996).

Conseqüentemente, a Resolução CNE/CP 1/2002, ao Instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Curso de Licenciatura, também apresenta uma visão ampliada de docência:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002a).

Percebe-se que em ambas as legislações citadas acima, o trabalho docente compreende a elaboração da proposta pedagógica/projeto político-pedagógico, aspectos relacionados ao planejamento, à execução e à avaliação de atividades que desenvolvam a aprendizagem dos alunos, aspectos relacionados à gestão da escola, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo etc.

De acordo com Oliveira (2004, p.1132), hoje, o trabalho docente amplia seu âmbito de compreensão, na medida em que ele não é mais definido apenas como atividade realizada em sala de aula; agora o trabalho do professor compreende “a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”.

Hagemeyer (2004), ao discutir a natureza do trabalho do professor, afirma que a elaboração de planejamentos individuais e coletivos, a participação em comissões, o contato com os pais dos alunos, a participação em reuniões, a elaboração de relatórios etc compõem um mosaico de atividades que, na vivência de cada professor, se organiza e ganha significado. Para a autora, o professor, ao exercer seu trabalho, vivencia todos esses aspectos, tanto na sua formação inicial quanto na sua trajetória profissional.

Santos (2011) também defende uma visão ampliada de docência na medida em que afirma existir três instâncias que definem a atuação dos docentes: sala de aula, escola e rede de ensino. Logo, o docente é um profissional formado para atuar em todas as instâncias do sistema de ensino e para participar ativamente da construção de propostas educacionais maiores. Assim, sua formação deve garantir saberes/conhecimentos que lhe permita atuar em sala de aula, da mesma forma que na gestão escolar e nos setores que compõem a administração de uma rede escolar.

Nesse sentido, tomando por base as discussões acima, entendemos que o exercício da *docência* envolve atividades que não se restrinjam à sala de aula, embora essa seja a principal. E que, portanto, participação nas instâncias deliberativas das escolas, organização e operacionalização do projeto político-pedagógico, planejamento e execução de planos de ensino, organização e desenvolvimento das reuniões pedagógicas, participação em Conselhos de classe, reunião de pais, reunião de professores, reuniões com secretarias de educação etc fazem parte do trabalho do professor.

## 1.2. Exigências para a Formação Profissional para a docência

Na literatura da área educacional tem-se discutido recorrentemente sobre as exigências para a docência na atualidade. Fala-se de novas demandas para a educação e para a formação de professores. Nesse sentido, discutimos nesta seção as exigências para a formação profissional para a docência apresentadas na literatura da área e em legislações sobre o ensino e sobre a formação de professores.

Sabemos que a sociedade está sempre em processo de mudança e, conseqüentemente, a educação também passa por esse processo. Isso exige que os professores também se adaptem a essas mudanças. De acordo com Reali e Mizukami (2002), nos dias atuais, exige-se que o professor lide com um conhecimento em construção e analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. Assim como a educação está em mudança e há a necessidade do professor se adaptar a essas mudanças e acompanhar todo esse processo, a formação inicial de professores também deve se adaptar a essas constantes transformações.

Na literatura da área, vários autores vêm discutindo sobre os saberes ou os conhecimentos necessários à docência. Dentre esses autores, podemos destacar Shulman (1986; 1987); Gauthier et al (1998); Tardif (2002), pela recorrência em que são utilizados em pesquisas sobre o assunto. Cada um desses autores apresenta uma tipologia de saberes/conhecimentos. Assim, apresentamos a seguir as tipologias de saberes/conhecimentos docentes propostos por esses autores.

Iniciamos com o precursor da temática *Saberes Docentes*: Lee Shulman. Ele discute sobre a *base de conhecimentos* específicos à profissão docente (Knowledge base). Para esse autor, os conhecimentos próprios da docência são:

- 1) **Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada** (*subject knowledge matter*): um professor deve entender a estrutura do conteúdo e os princípios da organização conceitual. Refere-se ao conteúdo conceitual a ser ensinado. Implica saber o conteúdo e os aspectos históricos e filosóficos da natureza desses conteúdos.

- 2) **Conhecimento pedagógico da matéria** (*pedagogical knowledge matter*): está diretamente relacionado à capacidade que o professor tem de transformar o conhecimento da matéria a ser ensinada em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis a adaptações às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.
- 3) **Conhecimento curricular** (*curricular knowledge*): Conhecimento do currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos em um dado nível.
- 4) **Conhecimento Pedagógico Geral** (*general pedagogical knowledge*): refere-se às teorias de ensino e de aprendizagem, gestão e organização de sala de aula que transcendem o conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada.
- 5) **Conhecimento dos alunos e suas características** (*knowledge of learners and their characteristics*): refere-se às concepções e pré-concepções que estudantes trazem para a aprendizagem e às dificuldades específicas da aprendizagem dos alunos.
- 6) **Conhecimento dos contextos educacionais** (*Knowledge of educational contexts*): envolve o conhecimento de grupos de trabalho ou de sala de aula, administração escolar, características das comunidades e das culturas e de gestão de classe.
- 7) **Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica** (*knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds*): refere-se ao reconhecimento de aspectos históricos e filosóficos que foram sendo desenvolvidos ao longo da história e as finalidades, os objetivos e os valores que foram definidos e adotados pelas instituições de ensino de acordo com o momento sociocultural.

Clermont Gauthier et al falam sobre um *reservatório de saberes* em que os professores se abastecem para responder às exigências específicas do ato de ensinar. Esse reservatório é composto por seis saberes:

- 1) **Saber Disciplinar**: aquele saber que cientistas e pesquisadores produziram sobre as diversas disciplinas científicas e que se encontram

sob a forma de disciplinas nas universidades. O professor não produz esse saber, mas utiliza-o para ensinar.

- 2) **Saber Curricular:** uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre transformações para se tornar programa de ensino. A escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pela ciência e transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, geralmente, funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. Assim, o professor deve 'conhecer o programa'.
- 3) **Saber da Ciência da Educação:** são conhecimentos profissionais que o professor adquire durante sua formação ou seu trabalho. Não ajudam diretamente a ensinar, mas informam-no a respeito de facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. É um saber profissional específico que permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.
- 4) **Saber da Tradição Pedagógica:** refere-se às experiências discentes do professor que influenciam no saber-ensinar, pois cada professor tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade.
- 5) **Saber experiencial:** a experiência própria torna-se a regra e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Pode ser um momento único ou repetido inúmeras vezes. Tanto um como outro não deixa de ser pessoal e, acima de tudo, privada, ficando confinado ao segredo da sala de aula.
- 6) **Saber da Ação Pedagógica:** saber experiencial que se torna público e é testado por pesquisas realizadas em sala de aula, ou então, quando há discussão com um grupo de professores, cada um contando sua experiência. É o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes docentes e também o mais necessário à profissionalização do ensino.

Maurice Tardif, mediante pesquisas que realizou com professores primários e secundários do Canadá, afirma que os professores, ao ensinar, mobilizam saberes plurais. São eles:

1. **Saberes da Formação Profissional (das Ciências da Educação a da Ideologia Pedagógica):** saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Esses saberes são produzidos pelas ciências da educação destinados à formação científica ou erudita dos professores.
2. **Saberes disciplinares:** Saberes selecionados pela instituição universitária que correspondem aos diversos campos do conhecimento. Ex.: matemática, história, geografia etc. São saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; saberes que a sociedade dispõe, tais como se encontram hoje integrados na universidade sob forma de disciplina.
3. **Saberes Curriculares:** Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar seleciona como modelo da cultura erudita e de formação para essa cultura. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.
4. **Saberes experienciais (ou práticos):** Saberes específicos baseados no seu trabalho cotidiano. Brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam experiência individual e coletiva, sob forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Em outra obra de Tardif, publicada juntamente com Lessard (2005), os autores defendem a docência como profissão de interações humanas. Para eles, a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, uma atividade em que o trabalhador (professor) se dedica ao seu “objeto” de trabalho (aluno), que é outro ser humano; ou seja, é um trabalho sobre, para e com o outro.

Porém, o trabalho sobre, para e com seres humanos não é exclusivo do professor:

(...) em diversas outras ocupações socialmente centrais (educação, serviços terapêuticos, psicólogos, médicos, trabalhos de enfermagem, de polícia e carceragem, serviços sociais onde os funcionários trabalham na presença de pessoas...), as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas (...). O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a

“matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores (TARDIF, LESSARD, 2005, p.19-20).

Nesse sentido, de acordo com os autores, não podemos reduzir esse trabalho apenas para uma transformação objetiva, técnica e instrumental do objeto; esse trabalho envolve, também, questões de poder, de afetividade e de ética, que são inerentes à interação humana.

Após breve caracterização de cada um desses saberes/conhecimentos, podemos afirmar que alguns desses apresentam proximidade, não só pelo seu rótulo, mas também pela explicitação do que constitui tal saber. Uma aproximação que podemos fazer refere-se aos saberes disciplinares (Tardif), saber disciplinar (Gauthier) e conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada (Shulman), os quais dizem respeito àqueles conhecimentos produzidos por cientistas e que foram adquiridos na formação inicial, sob forma de disciplinas.

Saberes curriculares (Tardif), saber curricular (Gauthier) e conhecimento curricular (Shulman) também apresentam semelhança. Esse saber/conhecimento refere-se a conhecimentos que a instituição escolar seleciona como modelo da cultura erudita e que os professores têm de trabalhar.

Os saberes da formação profissional (Tardif), saber das ciências da educação (Gauthier) e conhecimento pedagógico geral (Shulman) são semelhantes, na medida em que são produzidos pelas ciências da educação e destinados à formação científica dos professores, que é desconhecido por outros cidadãos. Esses conhecimentos não estão diretamente relacionados com sua ação pedagógica, mas permeiam a maneira de o professor existir profissionalmente.

Os saberes experienciais (Tardif) e o saber experiencial (Gauthier) também apresentam certa semelhança, na medida em que ambos referem-se àqueles saberes específicos dos professores em exercício, no seu trabalho cotidiano. Porém, para Tardif, esses saberes podem ser individuais e coletivos e para Gauthier esses saberes são pessoais e privados.

Quanto aos demais saberes/conhecimentos explicitados por Shulman, Gauthier e Tardif, não foi possível estabelecer aproximações. Isso não significa que eles têm menor importância no rol de saberes/conhecimentos necessários à docência. Apenas significa que em uma primeira leitura, não percebemos semelhanças, o que pode vir a acontecer se aprofundarmos a análise.



Portanto, as exigências para a formação profissional para a docência discutidas na literatura referem-se a saberes e/ou conhecimentos necessários à docência, não somente para a sua prática, mas também para seu planejamento, para o entendimento da estrutura do ensino e para a compreensão de como o aluno aprende. E, além dos saberes/conhecimentos específicos do professor, há aqueles que dizem respeito às profissões de interações humanas, como por exemplo, questões de ética, de afetividade, de respeito, de comunicação.

Vejamos, agora, o que as legislações sobre o ensino e sobre a formação de professores entendem como necessário para a docência. Para isso, utilizamos como fontes de informações basicamente duas legislações: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.9.394/96), que fixa as diretrizes e bases da educação nacional e 2) Resolução CNE/CP 01/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica.

No que se refere à atual LDB, encontramos, no artigo 13, elementos que indicam, de forma superficial, algum tipo de exigência para a docência. Esse artigo refere-se às incumbências dos docentes e já foi citado, na íntegra, na seção anterior dessa Dissertação quando discutimos sobre o que essa legislação entende por “docência”.

Identificamos, também, no artigo 61, alguns elementos que indicam exigência para a formação profissional para a docência:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, art.61).

Esse artigo evidencia que aspectos como conhecimento dos fundamentos científicos e sociais e relação entre teoria e prática constituem os fundamentos da formação de professores.

Por fim, identificamos no artigo 67 uma indicação referente à experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de outras funções do magistério, tais como direção de escola e coordenação pedagógica.

§ 1o A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2o (...) são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996, art.67).

Evidencia-se nessa legislação a importância dos saberes/conhecimentos experienciais docentes para o exercício de outras funções docentes que não de sala de aula, como por exemplo, direção de escola e coordenação pedagógica.

A Resolução CNE/CP 01/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, fala em “competências profissionais”. Toda a legislação trata, de algum modo, dessas exigências para a formação docente. Entretanto, os artigos 3º e 4º demonstram essas competências com maior clareza:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, art.3 e 4).

Dessa forma, o que se percebe nessa legislação é a ênfase no termo “competência”: competência no ensino e na avaliação de conteúdos e na pesquisa;

competências para mobilização de conhecimentos e para a compreensão do processo de construção do conhecimento. Essas últimas competências (mobilização de conhecimentos e compreensão do processo de construção do conhecimento) assemelham-se aos saberes/conhecimentos de algumas categorias elencadas pelos autores da literatura apresentados anteriormente.

### **1.3. Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura**

A história dos Cursos de Licenciatura no país evidencia que eles foram, geralmente, marcados por Configurações Curriculares que privilegiaram os conhecimentos disciplinares conceituais associados às matérias de ensino, ainda que trabalhados de maneira muito restrita, em prejuízo dos conhecimentos pedagógicos. Além disso, nesses cursos, as disciplinas relativas ao conhecimento disciplinar conceitual para matéria de ensino costumam ocupar a grande parte da sua matriz curricular e estar concentradas nos anos iniciais da sequência prevista, enquanto as disciplinas relativas aos conhecimentos pedagógicos ficam alocadas no final dessa matriz, normalmente no último ano dessa sequência. Esse desenho curricular ainda hoje está fortemente presente em nossos Cursos de Licenciatura.

A sequência prevista nos Cursos de Licenciatura supracitada faz com que o futuro professor estabeleça contato tardiamente com situações reais de sala de aula e o tempo destinado à sua atuação como professor, através do estágio curricular, é pouco, o que compromete a relação entre teoria e prática (REALI e MIZUKAMI, 2002).

A fim de divulgar um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino são homologadas as Resoluções CNE/CP 1/2002<sup>2</sup> e 2/2002<sup>3</sup>. A Resolução CNE/CP 1/2002, em especial, orienta que a prática, nos Cursos de Licenciatura, não se restrinja a um determinado momento, ou seja, orienta que ela deve ser desenvolvida durante todo o curso de graduação, articulada com as disciplinas que compõem o mesmo:

---

<sup>2</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

<sup>3</sup> Institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p.5).

Assim, o Curso de Licenciatura proporcionaria ao licenciando meios de contato com sua futura área de atuação antes do Estágio Curricular Pré-Profissional. Além disso, a componente curricular 'prática' permearia todo o curso e não ficaria restrita a poucas disciplinas.

A referida resolução confere à escola e aos professores que nela atuam o papel de coformadora do licenciando, implicando maior integração entre Instituição de Educação Superior e Escola de Educação Básica. Assim, essa diretriz propõe uma formação compartilhada entre escolas e universidades e, em consequência, a responsabilidade pela formação de futuros professores passa a ser também da escola de educação básica.

Essa formação compartilhada oportuniza o estabelecimento e a consolidação de mecanismos institucionalizados de interação entre Instituições de Educação Superior e Escolas de Educação Básica. Esses mecanismos devem ser estabelecidos no sentido de reconhecer que as unidades escolares também são locais necessários e privilegiados para o desenvolvimento de ações de formação docente e, portanto, sua atuação como instituição coformadora capaz de contribuir para a melhoria dos Cursos de Licenciatura deve ser promovida e consolidada; ao mesmo tempo, as Instituições de Educação Superior podem contribuir para a formação continuada dos professores em serviço envolvidos, promovendo momentos de reflexões sobre a docência (TERRAZZAN et al, 2012).

De acordo com Marcelo Garcia (1999), considerar a escola como unidade de formação, responsável, também, pelas práticas de ensino, pode contribuir para superar o tradicional individualismo que tem caracterizado o aprender a ensinar e contribuir para estreitar laços entre universidades/centros de formação e as escolas.

Assim, é necessário repensar o modelo de configuração curricular de Cursos de Licenciatura explicitado anteriormente, na medida em que é nas disciplinas que possuem os componentes curriculares "prática" e "estágio" que apresentam elementos mais propícios para a iniciação à docência. Não defendemos que essa

iniciação aconteça somente nesses dois momentos, nem que ela aconteça de forma estanque. Defendemos sim que os Cursos de Licenciatura devem promover a iniciação à docência de seus alunos desde o início do curso, já que esse tem por objetivo a formação de professores. Porém, entendemos que a iniciação à docência acontece, de forma privilegiada, naquelas disciplinas que têm parte de sua carga horária reservada à “prática”. Esse componente está alocado em disciplinas que tem carga horária total ou parcial nos componentes referentes à prática, aqui denominado “prática como componente curricular” e naquelas disciplinas relativas ao estágio curricular, aqui denominado “estágio curricular pré-profissional”. Assim, percebe-se a relevância de estabelecer relações entre teoria e prática nos Cursos de Licenciatura ao longo de seu percurso.

Entendendo a importância desses dois componentes curriculares para o processo de aprendizagem da docência, optamos por apresentar resultados de pesquisas decorrentes de um projeto de pesquisa intitulado “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores - DIPIED”, já mencionado na Apresentação dessa Dissertação. Do projeto DIPIED<sup>4</sup> destacamos três grandes produções: uma Dissertação de Mestrado sobre a Prática como Componente Curricular (DUTRA, 2010) e duas Dissertações de Mestrado sobre Estágio Curricular Pré-Profissional (AGOSTINI, 2008; WINCH, 2009). A seguir, relatamos os principais resultados dessas pesquisas, a fim de apresentar um panorama de como esses dois componentes curriculares estão organizados em Cursos de Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior em particular: a UFSM.

### **A Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciatura**

O desenvolvimento de atividades que buscam promover a articulação entre teoria e prática, na formação inicial de professores, pode trazer diferentes contribuições para a atuação do futuro professor da educação básica: desenvolvimento da capacidade de trabalhar com a chamada “transposição

---

<sup>4</sup> TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores – DIPIED**. Santa Maria: Gabinete de Projetos, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Out.2006-Mar.2009, 89p. (CNPq, Edital Universal 02/2006. Processo 486440/2006-0).

didática”; conhecimento de espaços reais de trabalho ainda no decorrer da formação inicial; possibilidade de desenvolver, em um ambiente escolar, um trabalho diferente do que ele vivenciou quando aluno da educação básica; estímulo à reflexão sobre o tipo de profissionais que eles podem ser e possibilidade de tornarem-se professores pesquisadores, que agem, refletem e pesquisam sobre a própria prática docente (DUTRA, 2010).

Essa autora realizou uma pesquisa, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, intitulada “Formas de articulação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura”, cujo objetivo era compreender as formas de articulação entre teoria e prática propostas e desenvolvidas em Cursos de Licenciatura. O estudo abrangeu todos os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria na época, totalizando dezenove cursos. As fontes de informação foram documentos (normativas legais nacionais sobre formação de professores para a educação básica e Projetos Político-Pedagógicos dos cursos analisados) e sujeitos (vinte e sete docentes desses cursos, que estavam envolvidos diretamente em atividades ou disciplinas que tratavam e/ou favoreciam, explicitamente, a articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação de professores).

A partir da análise das normativas legais nacionais, a autora constatou que esse documento orienta que a articulação entre teoria e prática ocorra tanto em disciplinas que tenham carga horária dedicada à Prática como Componente Curricular, distribuídas ao longo do curso, como em disciplinas referentes aos Estágios Curriculares Pré-Profissionais, que devem iniciar a partir da segunda metade do curso. Para esse conjunto de disciplinas, está previsto o cumprimento de um mínimo de horas durante todo o curso. No entanto, segundo a autora, essas normativas não indicam formas para a operacionalização dessa articulação, ou seja, elas tratam apenas da definição de carga horária.

Quanto à análise dos Projetos Político-Pedagógicos, a autora constata que a maioria dos textos introdutórios reafirma a importância de articular teoria e prática na formação de professores, concordando, portanto, com as normativas legais analisadas. No entanto, esses projetos apenas fazem referência à necessidade de se relacionar teoria e prática, mas também não apresentam mecanismos para a sua operacionalização.

Os depoimentos dos docentes entrevistados permitiram à autora entender que as atividades didáticas por eles realizadas atendem parcialmente às orientações

das normativas legais, pois na maioria dos relatos desses professores predomina a ideia de que as atividades práticas servem apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial. As ideias manifestadas por esses sujeitos sobre teoria e prática constituem visões que variam desde uma posição de dicotomia entre essas duas dimensões até uma posição de articulação entre elas. No entanto, quando solicitados a analisarem a situação dos cursos de formação de professores atuais, são quase unânimes em julgar que estão majoritariamente embasados numa visão dicotômica entre essas dimensões. Mais especificamente, julgando os próprios cursos em que atuam, ainda a grande maioria avalia que tais cursos favorecem a reafirmação dessa dicotomia. Porém, quando solicitados a refletir sobre suas próprias ações docentes todos esses professores dizem procurar sempre desenvolver um trabalho que promova a articulação entre essas duas dimensões.

Diante desses resultados, podemos inferir que há certa lacuna na normativa nacional que orienta os Cursos de Licenciatura (Diretrizes Curriculares Nacionais) e nos documentos norteadores dos Cursos de Licenciatura analisados (Projetos Político-Pedagógicos), uma vez que não indicam formas de operacionalizar relações entre a teoria e a prática. Da mesma forma, há certo problema também no entendimento das relações entre essas duas dimensões no que se refere aos professores responsáveis por proporcionar essa relação dos Cursos de Licenciatura, uma vez que eles apresentam concepção de dicotomia entre teoria e prática. Portanto, parece que a relação entre teoria e prática nos Cursos de Licenciatura analisados ainda precisa ser melhor discutida e desenvolvida de forma mais aprofundada e contínua.

### **O Estágio Curricular Pré-Profissional em Cursos de Licenciatura**

Agostini (2008) realizou a pesquisa intitulada “A organização e o desenvolvimento de Estágios Curriculares em Cursos de Licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores” no âmbito do Curso de Mestrado em Educação pela UFSM. Sua pesquisa teve como objetivo contribuir para uma melhor compreensão das formas de organização e desenvolvimento dos Estágios Curriculares em Cursos de Licenciatura. Para isso, utilizou como fontes de informações documentos (normativas legais nacionais para formação de professores

e Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura investigados) e sujeitos (estagiários e professores orientadores de estágio curricular).

A autora constatou que os treze Cursos de Licenciatura investigados estão em acordo com as normativas legais nacionais no que se refere às horas previstas para o desenvolvimento do estágio. No entanto, as formas de organização das atividades de estágio são variadas: alguns cursos oferecem as disciplinas de estágio curricular apenas nos dois últimos semestres enquanto outros alocaram essas disciplinas a partir da metade do curso; alguns cursos apresentam como campo de estágio espaços não formais enquanto que outros apresentam espaços formais (escolas) como campo de atuação de estágio.

De acordo com os estagiários, tanto as disciplinas relacionadas ao conhecimento conceitual da matéria de ensino quanto as disciplinas relativas ao conhecimento pedagógico do conteúdo contribuíram para o desenvolvimento das atividades de estágio curricular. Entretanto, declararam enfrentar problemas no decorrer do estágio curricular, tais como: falta de orientações individuais, falta de acompanhamento e de auxílio no decorrer do processo de estágio.

Pela análise das informações coletadas com os professores orientadores de estágio, a autora pôde concluir que não existem propriamente modelos de orientação que sejam adotados por um conjunto de orientadores, há apenas formas peculiares de preparar os estagiários para a realização do estágio.

Outra pesquisa sobre o componente curricular “estágio curricular” intitulada “Formação da identidade profissional de orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional: marcas de um possível coletivo” (WINCH, 2009) teve por objetivo caracterizar o processo de construção da identidade profissional de professores orientadores de estágio em Cursos de Licenciatura da UFSM.

Mediante entrevistas com professores orientadores de estágio de quinze Cursos de Licenciatura da UFSM, a autora pôde concluir que o processo de formação da identidade desses professores orientadores de estágio caracteriza-se pelo individualismo. Sua formação de identidade tem por base a descoberta de como desempenhar tal função a partir de sua própria atuação ou então a partir do momento em que as ações desses orientadores se desvinculam de modelos que vivenciaram na condição de alunos, em seus cursos de formação inicial. Esses professores entendem que seu papel é de estar presente no desenvolvimento do



estágio a fim de oferecer subsídios em termos de conhecimento, experiências, materiais e recursos para o estagiário desenvolver suas aulas.

Por fim, a autora afirma que o fato de identificar concepções comuns aos docentes orientadores de estágio sugere a possibilidade de que eles formam um coletivo. Entretanto, a formação de um coletivo depende de interações entre esses sujeitos, interações essas que não acontecem, pois sua identidade está sendo formada no individual, não sendo evidenciadas interações de caráter institucional.

A partir dos resultados dessas duas pesquisas, percebe-se que o componente curricular Estágio também apresenta certas lacunas quanto à sua organização e também quanto ao seu desenvolvimento nos Cursos de Licenciatura analisados, tanto em relação aos documentos quanto em relação aos professores que orientam o estágio. Isso reflete em lacunas para a formação do licenciando, conforme explicitado na pesquisa de Agostini (2008). Esses resultados indicam a necessidade de maior discussão sobre esse componente curricular nos Cursos de Licenciatura.

Diante dos resultados apresentados nas três pesquisas aqui relatadas, percebemos que há lacunas nos dois componentes curriculares entendidos por nós como aqueles que mais propiciam (ou deveriam propiciar) a aprendizagem da docência na formação inicial. Essa lacuna reflete também na prática profissional docente, principalmente nos primeiros anos de exercício da docência. A seção seguinte discute o processo de aprendizagem da docência.

#### **1.4. O processo de aprendizagem da docência**

O processo de formação do professor não acontece de forma isolada nem de forma estanque. É um processo ao longo da vida profissional, que inicia, segundo Tardif (2002) ainda quando aluno. Para o autor, ensinar implica aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores viveram em seu futuro local de trabalho (sala de aula e escola) e essa imersão é necessariamente formadora, pois leva esses futuros professores a adquirirem crenças, valores, representações e certezas sobre a prática profissional docente, bem como sobre o que é ser aluno. Muitas pesquisas afirmam que o saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte e persiste através do tempo, mesmo passando pela formação acadêmica (TARDIF, 2002).

Tardif e Raymond (2000) ressaltam que esses saberes não são inatos, mas produzidos pela socialização, tanto da família quanto de grupos, de escolas etc.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.218-219).

Assim, no momento da formação inicial de professores, alguns saberes são reforçados e outros são incorporados. Porém, as bases dos saberes profissionais dos professores parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Tardif (2002) apresenta alguns autores da literatura para descrever o processo de aprendizagem da docência no início da carreira. Ele aponta que os estudos de Eddy se tornaram clássicos para descrever as etapas/fases do início da docência. Para Eddy (apud Tardif, 2002), há três fases/etapas nesse processo. A primeira fase refere-se à *transição do idealismo para a realidade*; é um rito de passagem da condição de estudante para a condição de professor. A segunda fase diz respeito à *iniciação no sistema de normas* não acadêmicas, passadas informalmente aos novatos e na hierarquia das posições ocupadas na escola. É nessa fase que os novatos compreendem que estão na parte mais baixa da hierarquia, sujeitos ao controle de outros. A terceira fase refere-se à *descoberta dos reais alunos*, os quais não correspondem com a imagem desejada/esperada por esses professores novatos.

Huberman; Vonk; Vonk e Schras; Griffin; Feiman-Nemser e Remillard; Ryan et al são outros autores apontados por Tardif (2002). Eles assinalam que os cinco ou sete primeiros anos constituem o período crítico de aprendizagem da profissão. Para esses autores, é um período determinante para sua permanência ou não na profissão.

Autores como Lortie; Gold; Zeichner e Gore interessados em discutir aspectos da socialização profissional docente apontam duas fases durante os primeiros anos de carreira. A primeira fase é de *exploração*; fase inicial da profissão (de uma a três anos) em que o novato experimenta a profissão. A segunda fase é de *estabilização*

*e de consolidação*; fase em que o professor investe na sua profissão, os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades e o professor adquire maior confiança em si; compreende dos três aos sete primeiros anos de carreira (TARDIF, 2002).

Dessa forma, considerando que o tempo é um fator importante na construção dos saberes que servem de base ao trabalho docente, Tardif e Raymond (2000); Tardif (2002) defendem que os saberes dos professores são adquiridos mediante socialização e aprendizagem, que acontece desde a infância até quando ele está na carreira do magistério, ou seja, perpassa toda sua história de vida.

Dissertando sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1995) afirma que há diversas maneiras de estruturar esse ciclo. Ele opta por apresentar esse ciclo por uma perspectiva clássica: a da “carreira”. Ele alerta que as fases profissionais da carreira docente que ele apresenta não são sequências fixas, ou seja, não são sempre vividas pela mesma ordem. Alerta, também, que para alguns o processo de desenvolvimento profissional pode parecer linear, mas para outros não; podem viver, inclusive, momentos de regressão ou de descontinuidades.

Huberman (1995) apresenta sete fases constitutivas do ciclo de vida profissional dos professores. São elas: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; desinvestimento.

A primeira fase, a *entrada na carreira*, acontece até o segundo ou terceiro ano de ensino. É nessa fase que o professor principiante tem o contato inicial com as situações de sala de aula. Desse contato resulta o choque com a realidade, o confronto com a complexidade da sua situação profissional, a distância entre o ideal e o real, mas também resulta a descoberta, a experimentação, a exaltação por estar com uma responsabilidade e por fazer parte de um corpo de profissionais.

A segunda fase é a da *estabilização*. Ela acontece em decorrência da exploração e das vivências dos primeiros anos na docência. Nessa fase, o professor apresenta um “comportamento definitivo”, uma “estabilização” e uma “tomada de responsabilidades” (HUBERMAN, 1995, p.39). O professor tem um sentimento de competência pedagógica e se sentem mais confiantes diante do ato de ensinar; os professores começam a se preocupar menos consigo e mais com os objetivos didáticos.

Na terceira fase, chamada de *fase de diversificação*, o professor sente-se ainda mais seguro em relação ao ato de ensinar e começa a diversificar seu material didático, as formas de avaliação, as sequências do programa, a forma de agrupar os alunos etc. Também é nessa fase que o professor sente uma ambição pessoal e procura mais autoridade, mais responsabilidade, maior prestígio mediante acesso a postos administrativos. Ele também busca novos desafios, novos estímulos para continuar na profissão, comprometer-se com atividades coletivas. Implicitamente, essa busca por novos desafios e compromissos responde a um receio de cair na rotina (HUBERMAN, 1995).

A quarta fase, denominada de *pôr-se em questão*, é caracterizada pelo questionamento que o professor faz de si mesmo e sobre a continuidade na profissão. Os sintomas para tais atitudes podem ser desde a constatação de que seu trabalho calhou em rotina até uma crise existencial efetiva face à continuação na profissão, por diversos motivos, entre eles, desencanto, fracasso das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente. Huberman (1995) faz um alerta de que não há nenhuma indicação, na literatura da área, de que a maioria dos professores passa por essa fase.

A fase seguinte, denominada de *serenidade e distanciamento afetivo*, é mais um estado “de alma” e menos uma fase distinta da progressão na carreira. Nem todos chegam a essa serenidade. Aqueles que chegam, alcançam-na por vias diversas, sendo a mais comum uma sequência de questionamentos. A sensação de serenidade é adquirida pela seguinte idéia: “me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” (HUBERMAN, 1995, p.44), ou seja, a ideia de que elas não precisam provar nada para os outros e nem para si mesmas.

*Conservantismo e lamentações* é a próxima fase do ciclo de vida profissional docente. É a fase em que os professores lamentam-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, etc), apresentam uma atitude negativa do ensino, da política educacional e dos seus colegas mais jovens.

O *desenvestimento*, última fase do ciclo de vida, é caracterizado por recuos e interiorizações no final da carreira. Os professores libertam-se do investimento no trabalho para dedicar mais tempo para si, a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. Porém, nem todos os professores param de investir na carreira somente em seu final. Alguns professores desiludem-se com os resultados

de seu trabalho ou com reformas empreendidas à educação e param de investir no meio de sua carreira.

Pela descrição dessas fases do ciclo de vida profissional de professores, podemos perceber que a aprendizagem a docência acontece nas diferentes fases desse ciclo, dependendo do quanto o professor vai investir em sua carreira. Portanto, a formação de professores é um processo contínuo e o período inicial da docência é parte importante desta busca do tornar-se professor.

Como bem lembra Marcelo Garcia e Pryjma (2013, p.40), “o processo para tornar-se professor deve ser construído durante a longa trajetória da história profissional de cada um. É um processo lento, contínuo, permanente e deve ter como critério principal o compromisso individual e institucional para esse fim”. De acordo com Day,

A aprendizagem profissional inclui, por isso, quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem (sic) a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e extremamente organizadas (DAY, apud MARCELO GARCIA e PRYJMA, 2013, p.40).

Assim, percebe-se que a aprendizagem profissional da docência envolve diferentes tempos - desde que é aluno da educação básica até quando está em serviço - e diferentes espaços de formação, sejam esses espaços advindos da sua experiência, sem orientação, sejam espaços de discussão e de formação contínua.

De acordo com Marcelo Garcia (2006), a inserção profissional docente é um período de tempo que abarca os primeiros anos em que os professores têm de realizar a transição de estudantes a professores. Não é um salto no vazio de Formação Inicial para Formação Continuada, mas tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional docente coerente e evolutivo.

Tanto Tardif quanto Marcelo Garcia compreendem que há um rito de passagem entre a discência e a docência, ou seja, alunos que, em um curto espaço de tempo, assumem o papel de professores. De acordo com Cunha (2013, p.262) “essa transição muda radicalmente a posição do sujeito que, mesmo tendo recursos teóricos disponíveis, enfrenta desafios importantes, especialmente na construção de sua autonomia e autoridade na relação entre o ensinar e o aprender.

Nesse sentido, Guarnieri lembra que independente da qualidade da Formação Inicial que os professores tiveram, existem conhecimentos que só se aprendem na prática docente, ou seja, “o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Porém, isso não significa desconsiderar o papel da formação inicial, nem afirmar que a prática ensina por si mesma (GUARNIERI, 2000, p.9).

Assim, em alguns países europeus, por exemplo, há programas de acompanhamento dos professores em início de carreira. Esses programas de iniciação à docência têm por finalidade, segundo Marcelo Garcia (1999), facilitar a adaptação e a integração do novo professor na cultura escolar existente, configurando-se, assim, como um elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

No Brasil, há um programa semelhante ao descrito acima: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), executado no âmbito da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A principal diferença entre esses programas de iniciação à docência desenvolvidos em outros países e o PIBID é que esse último envolve, como iniciantes à docência, alunos de Cursos de Licenciatura, enquanto que os outros programas envolvem os professores já habilitados e que estão iniciando na carreira.

Esse programa brasileiro de iniciação à docência prevê interação entre universidades e escolas de educação básica, tendo a escola como parceira na formação inicial de professores, sendo essa coformadora do futuro professor.

Assim, o programa proporciona ao aluno que está cursando uma licenciatura um espaço de vivência em seu futuro campo de atuação, ao mesmo tempo em que proporciona ao professor de Educação Básica oportunidades de acesso a novas metodologias de ensino e espaços de discussões sobre a realidade na qual estão inseridos.

Assim como em outros programas de iniciação à docência de outros países, o professor atuante na escola de educação básica tem a função de “tutor” ou de “mentor”. Esse tem como tarefa assessorar didática e pessoalmente o futuro professor, de modo a construir um elemento de apoio; é esse profissional que vai introduzir o futuro professor no campo de atuação para que este aprenda e interiorize características próprias da cultura escolar (MARCELO GARCIA, 1999).

No entanto, programas dessa natureza ainda são poucos. Em outras profissões, os profissionais recém-formados, quando em início de carreira, recebem auxílio de um mais experiente, que ajuda a manejar os objetos próprios de seu ofício. Esses profissionais mais experientes tentam proteger seu próprio prestígio e confiança da sociedade, assegurando que os iniciantes tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. No caso dos professores, comumente, isso não acontece; o que vemos é esse recém-formado conhecendo sozinho sua profissão. Como bem lembra Darling-Hammond et al (apud MARCELO GARCIA, 2006), em outras profissões, o principiante continua aprofundando seus conhecimentos sob supervisão de um profissional com mais conhecimentos e experiências. Ao mesmo tempo, os principiantes fornecem os conhecimentos das últimas pesquisas e perspectivas teóricas que são contrastadas em prática. No caso dos professores principiantes, esse modelo está longe de acontecer, pois tradicionalmente espera-se que os novos sobrevivam ou abandonem a profissão, com pouco apoio e orientação.

As pesquisas sobre Iniciação à Docência, no Brasil, ainda são embrionárias e carecem de maior aprofundamento. O que sustenta essa afirmação é um levantamento recente que realizamos<sup>5</sup> sobre o assunto em Periódicos Acadêmico-Científicos (Apêndice 01) da área da Educação de circulação nacional, em Língua Portuguesa, classificados, no Qualis-Capes, área Educação, como A1, A2 e B1.

Os termos de busca utilizados para tal pesquisa foram: 1) Iniciação à docência; 2) Professor principiante; 3) Professor iniciante; 4) Tutoria na formação de professores; 5) Políticas de formação de professores; 6) PIBID; 7) Residência pedagógica; 8) Residência de professores. Digitamos, no ícone de busca do site do periódico (ou site em que ele está indexado), cada termo de busca. Lemos o título de cada artigo resultante desta busca e, caso o artigo fazia referência a algum dos termos, arquivávamos.

Encontramos, nessa busca, um total de cento e vinte e cinco (125) artigos. De posse desses artigos, lemos o resumo de cada um deles e, nesse resumo, demos atenção especial ao objetivo do trabalho. Nosso critério para seleção da amostra era

---

<sup>5</sup> O referido levantamento foi realizado no âmbito do projeto de pesquisa em rede IEPAM, subgrupo direcionado às Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica, núcleo de pesquisa da UFSM. O levantamento tinha por objetivo caracterizar trabalhos que têm como foco “Políticas de Formação de Professores”, a fim de mapear e compreender a produção de conhecimento a respeito do assunto. Foram selecionados vinte e cinco (25) Periódicos Acadêmico-Científicos para a busca dos artigos. Essa busca foi realizada no período de setembro de 2012 a março de 2013.

que o objetivo deveria referir-se a políticas de formação de professores ou, então, referir-se a uma dessas políticas. Após essa leitura, reduzimos nossa amostra para quarenta e quatro (44) artigos. Em seguida lemos todos esses artigos na íntegra. Ao lê-los percebemos que alguns deles (11 artigos) não tinham relação com o assunto de nosso interesse ou, então, apresentavam incoerência entre o resumo e o desenvolvimento do trabalho e, dessa forma, os descartamos. Portanto, nossa amostra final, para aquele trabalho, foi de trinta e três (33) artigos. Após todos esses procedimentos, identificamos aqueles trabalhos que discutiam sobre “Iniciação à Docência”. Encontramos apenas oito (08) artigos que citavam a Iniciação à Docência, sendo sete deles de pesquisa empírica e um deles ensaio teórico.

Para o início da caracterização desses oito artigos, realizamos a contagem das palavras-chave e percebemos uma diversidade grande. Das 26 palavras-chave citadas, apenas 04 delas se repetem em mais de um trabalho. São elas: Formação de professores ou Formação continuada de professores, citada em quatro trabalhos; Políticas Públicas ou Políticas educacionais, citada em três trabalhos; Professores iniciantes ou Professor estagiário, também citada em três trabalhos e Educação Básica, citada em dois trabalhos.

No entanto, apesar da diversidade de palavras-chave citadas nesses trabalhos, não conseguimos identificar o conceito e/ou a definição dessas ao longo dos textos. Entendemos que isso demonstra certa fragilidade nas pesquisas, ao passo que é muito importante enunciar que conceito(s) o pesquisador está utilizando quando aborda o assunto. Ressaltamos que Azevedo e Aguiar (2001) constataram esse problema em pesquisas sobre metodologia de pesquisa em políticas educacionais e alertaram que a diversidade de objetos empíricos ao mesmo tempo em que se constitui em um ponto forte identificado no campo temático, é também reveladora da presença de fragilidades.

Ao analisar esses artigos, tentamos identificar o foco de cada um deles. Assim, identificamos que dois trabalhos (JOAQUIM, VILAS BOAS, CARRIERI, 2011; CUNHA, ZANCHET, 2010) apresentam como foco “*Professores iniciantes no Ensino Superior*”. O primeiro trabalho teve como objetivo compreender o processo de formação de professores universitários, por meio de estágio docência (estágio no Ensino Superior). O segundo trabalho objetivou apresentar as tendências de análise sobre professores iniciantes. Assim, por meio de entrevistas com os professores que estavam fazendo o estágio docência e questionário com os graduandos da turma



que receberam os estagiários, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2011) identificaram que: 1) os professores que estavam mais motivados apresentaram melhor desempenho; a motivação destes professores estava relacionada à aquisição de experiência em sala de aula e à necessidade de adquirir uma proximidade com as atividades docentes; 2) os professores, de modo geral, não conseguiram vincular teoria e prática de maneira plena, pois muitos desses ingressaram no mestrado logo após o término da graduação, o que possivelmente limitou a aquisição de conhecimento prático das atividades. O outro trabalho (CUNHA, ZANCHET, 2010) identificou, mediante entrevistas com coordenadores de alguns cursos de graduação que formam bacharéis e com professores universitários iniciantes desses cursos, que: 1) os professores apontam como condição importante para o exercício da docência no ensino superior a sua base profissional, mesmo que ela não seja voltada para o ensino. No entanto, mostram preocupação com a formação pedagógica, pois nos seus cursos de mestrado e/ou doutorado não tiveram oportunidades de refletir sobre o ensino e sobre as aprendizagens de seus alunos; 2) afirmam que ter o domínio consistente do conteúdo é condição fundamental para o exercício da docência. As autoras concluem que investir na inserção dos jovens professores no campo educacional da docência vem se configurando como uma necessidade.

Percebe-se que ambos os trabalhos agrupados nesse foco discutem dois assuntos bastante recorrentes: 1) o fato de os cursos de Mestrado e de Doutorado não prepararem para a docência no Ensino Superior; 2) a dificuldade em exercer a docência no ensino superior por não ter experiência com atividade de ensino e de aprendizagem.

Outro foco emergido dos trabalhos refere-se às *Políticas para Professores Iniciantes*. Identificamos esse foco em dois trabalhos (FREITAS, 2002; ANDRÉ, 2012). O primeiro desses trabalhos tinha por objetivo compreender como se estrutura a carreira do professor iniciante. O segundo trabalho objetivava analisar as políticas voltadas aos professores iniciantes e os programas que favorecem a inserção à docência. Mediante entrevistas, observações e análise documental com professores antigos e professores iniciantes, Freitas (2002) identificou que: 1) nas escolas pesquisadas é comum delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina; 2) a escola, embora inconscientemente,

impõe injunções contraditórias ao professor iniciante durante seu processo de socialização, através das condições oferecidas para a obtenção do reconhecimento profissional. Por outro lado, a participação desses professores iniciantes em outros espaços de formação e mesmo de vida, que mantêm certa autonomia em relação à organização escolar em que trabalham, garante-lhes a possibilidade de adotarem uma postura crítica que os auxilia a buscarem saídas para as injunções contraditórias vivenciadas; 3) a posse de cargos de gestão, principalmente a direção da escola, é objeto de concorrência e do uso de estratégias de desqualificação por parte dos professores, segundo sua filiação institucional (estadual ou municipal). O outro trabalho (ANDRÉ, 2012) identificou, mediante entrevistas com professores iniciantes e com a análise textual de documentos que: 1) alguns dos estados e municípios brasileiros apresentam iniciativas de apoio ao professor iniciante; 2) há, também, programas que estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola, com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros professores. A autora conclui que as políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, merecem toda a atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, podendo contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão.

Outro trabalho (GATTI, 2012), apesar de ter como foco *Políticas relativas à carreira docente*, identifica que para a entrada na carreira docente, com efetivação em cargo, os Planos de Carreira preveem o ingresso na profissão por meio de concursos públicos. Os concursos constam de provas e títulos. Três estados mostraram ultimamente alguma inovação no concurso de entrada dos professores da educação básica. A autora identificou também que no estado de São Paulo só é nomeado o professor que concluir um curso específico de formação, que é realizado após o final da graduação. Isso demonstra, segundo a autora, que essas propostas de concurso, em particular, revelam uma nova preocupação com a formação dos docentes e uma nova concepção de carreira docente que inclui o propósito de dar algum apoio ao professor iniciante efetivo quanto à sua atualização em conhecimentos.

Identificamos um trabalho (NASSIF, HANASHIRO, TORRES, 2010) com foco nas *Competências para o exercício da docência*. O resultado da pesquisa com docentes universitários indicou que os professores experientes valorizam as

competências e passam a vivenciar o ato da docência em si, amparados pela vasta experiência e até mesmo em pesquisas. Ao contrário, os iniciantes valorizam menos essas competências e mais a busca pela titulação e, portanto, podem não entender o que as universidades esperam deles, e, sobretudo, quais competências precisam desenvolver para conquistar o patamar dos experientes.

Outro artigo (MORETTI, 2011) tem como foco a *Residência Pedagógica* e teve como objetivo analisar ações articuladas de formação inicial e continuada de professores em três frentes de trabalho: o estágio supervisionado caracterizado como Residência Pedagógica, a disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática e uma ação de extensão intitulada Oficina Pedagógica de Matemática realizada na escola-campo do estágio. Os resultados dessa investigação apontam para a importância do trabalho colaborativo entre a estagiária e a professora da escola e para a importância das oficinas pedagógicas, que permitiram a socialização de suas produções e compreensões dos conceitos abordados.

Por fim, o trabalho de cunho teórico (SCHEIBE, 2011) tinha como foco *Funções/papel da 'nova' CAPES* e apresentava como objetivo analisar o papel do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da Capes. Neste artigo a autora explicita que ao assumir também o papel para formulação e acompanhamento de políticas para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, incluindo Formação Inicial e Formação Continuada, a CAPES assumiu programas já existentes no MEC, tais como Parfor, Pibid, Prodocência, Observatório da Educação, Universidade Aberta, entre outros. Ou seja, a CAPES passa a ter a função de coordenar também as políticas de formação de professores.

Entendemos que essas oito pesquisas são insuficientes para apresentar o 'estado da arte' das pesquisas brasileiras sobre Iniciação à Docência. Porém, ressaltamos que apesar de poucos trabalhos analisados, realizamos um rastreamento nos principais Periódicos Acadêmico-Científicos da área da Educação. O que ficou evidente é que pesquisas sobre esse assunto ainda são poucas e embrionárias. Além disso, as datas de publicação desses artigos indicam que essas pesquisas são recentes no Brasil e carecem de maior discussão tanto no meio acadêmico quanto no meio em que acontece a criação de políticas de acompanhamento desses professores que estão iniciando o exercício da docência.



## 2. O PIBID COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo apresentamos um panorama das atuais políticas de formação de professores em desenvolvimento no Brasil. Após, trazemos as possíveis origens do programa PIBID, seguido da evolução desse programa desde que foi instituído, em 2007, até os dias atuais. Por fim, trazemos a contextualização do programa na instituição em estudo: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

### 2.1. Políticas recentes de Formação de Professores

Entendemos que as políticas públicas estão relacionadas ao poder e que vão além da ideia de que é uma intervenção do Estado em uma situação social problemática. Dessa maneira, podemos conceituar o termo como uma:

forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia (DI GIOVANI, 2009, p.02).

Em relação às políticas educacionais, pode-se dizer que elas têm incidência na educação escolar, como por exemplo, “construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc” (OLIVEIRA, 2010, p.05).

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) desenvolve várias políticas educacionais, em forma de programas. Com o objetivo de caracterizar os programas de formação de professores que estão sendo desenvolvidos atualmente pelo governo federal, realizamos, inicialmente, um levantamento de tais programas. Assim, encontramos, no site do MEC<sup>6</sup>, com identificação de “Programas do MEC voltados à formação de professores”, 26 programas citados, sendo esses assim organizados:

- a. 10 programas voltados à Educação Básica: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação

---

<sup>6</sup> Disponível em:  
[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores). Acesso em: 28.mar.13.

- Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); Programa Novos Talentos; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Portal do Professor; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO; Programa Banda Larga nas Escolas; Programa um Computador por Aluno.
- b. 07 programas relativos à Educação Superior: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES; Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País; Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP); Programa Pró-Equipamentos; Portal de Periódicos; Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior; Programa Escola de Altos Estudos.
- c. 04 programas referentes à Educação Profissional e Tecnológica: PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA); Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC); Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção.
- d. 04 Programas referentes à Diversidade: Programa Escola Ativa – Educação no Campo; Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – PROCAMPO; Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena; Rede UAB de Educação para a Diversidade.
- e. 01 programa voltado à Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos.

Após essa etapa, sistematizamos as informações coletadas sobre cada programa utilizando um roteiro para análise textual (Apêndice 02), composto pelos seguintes itens: 1) Fonte de financiamento; 2) Foco do programa (Formação Inicial, Formação Continuada em serviço, Pós-Graduação ou Aprendizagem dos alunos de Escolas de Educação Básica); 3) Modalidade (presencial, semipresencial ou Educação a Distância); 4) Especificidade do programa.

No que se refere às **fontes de financiamento**, percebemos que diversos órgãos são financiadores de programas, sendo a CAPES e o FNDE os órgãos que financiam o maior número deles. Os demais programas são desenvolvidos por meio de parcerias com mais de um órgão financiador. O detalhamento desses órgãos está ilustrado no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Fontes de Financiamento dos Programas de Formação de Professores para a Educação Básica

ÓRGÃO DE FINANCIAMENTO <sup>7</sup>	NOME DO PROGRAMA	NÚMERO DE PROGRAMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portal de Periódicos;</li> <li>• Portal do Professor;</li> <li>• Programa de Apoio a Eventos no País;</li> <li>• Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País;</li> <li>• Programa de Consolidação das Licenciaturas;</li> <li>• Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior;</li> <li>• Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;</li> <li>• Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica;</li> <li>• Programa Escola de Altos Estudos;</li> <li>• Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;</li> <li>• Programa Novos Talentos;</li> <li>• Programa Pró-Equipamentos;</li> <li>• Universidade Aberta do Brasil</li> </ul>	13

<sup>7</sup> **Legenda:**

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
UFRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia

ÓRGÃO DE FINANCIAMENTO <sup>7</sup>	NOME DO PROGRAMA	NÚMERO DE PROGRAMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• FNDE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior;</li> <li>• Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;</li> <li>• Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Ed. Indígena;</li> <li>• Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo;</li> <li>• Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional;</li> <li>• Programa Um Computador por Aluno;</li> <li>• Rede UAB de Educação para a Diversidade</li> </ul>	07
<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEC</li> <li>• Ministério da Agricultura</li> <li>• Ministério do Meio Ambiente</li> <li>• Ministério do Desenvolvimento Agrário</li> <li>• MCT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção</li> </ul>	01
<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEC e ANATEL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Banda Larga nas Escolas</li> </ul>	01
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituto de Agronomia da UFRRJ</li> <li>• SETEC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola</li> </ul>	01
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidade de Brasília</li> <li>• SETEC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Pós-Graduação em Ed. Tecnológica/ Formação de Mestres para a Rede federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica</li> </ul>	01
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SECAD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa escola Ativa – Educação no Campo</li> </ul>	01
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPES</li> <li>• SETEC</li> <li>• CONIF</li> <li>• SINASEFE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica</li> </ul>	01

De acordo com nosso levantamento, os **focos dos programas** também são diversos, sendo os mais recorrentes a Pós-graduação (nível Mestrado e/ou Doutorado), com 07 programas e a Formação Inicial e Continuada, com 05 programas. O detalhamento dessa caracterização encontra-se no quadro que segue:



**Quadro 2:** Focos dos Programas de Formação de Professores para a Educação Básica

FOCO	NOME DO PROGRAMA	NÚMERO DE PROGRAMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pós-Graduação (nível Mestrado e/ou Doutorado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Pró-Equipamentos;</li> <li>• Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica;</li> <li>• Programa Escola de Altos Estudos;</li> <li>• Programa de Pós-Graduação em Ed. Tecnológica/ Formação de Mestres para a Rede federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;</li> <li>• Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola;</li> <li>• Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior;</li> <li>• Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País</li> </ul>	07
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Inicial</li> <li>• Formação Continuada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidade Aberta do Brasil;</li> <li>• Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica;</li> <li>• Programa de Apoio a Eventos no País;</li> <li>• Portal do Professor;</li> <li>• Portal de Periódicos</li> </ul>	05
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Inicial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Consolidação das Licenciaturas;</li> <li>• Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo;</li> <li>• Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Ed. Indígena;</li> <li>• Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior</li> </ul>	04
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Continuada</li> <li>• Aprendizagem dos alunos de Escolas de Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional;</li> <li>• Programa Escola Ativa – Ed. no Campo;</li> <li>• Programa Banda Larga nas Escolas;</li> <li>• Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção</li> </ul>	04
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Continuada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rede UAB de Educação para a Diversidade;</li> <li>• Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;</li> <li>• Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos</li> </ul>	03
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem dos alunos de Escolas de Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Um Computador por Aluno;</li> <li>• Programa Novos Talentos</li> </ul>	02
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Inicial</li> <li>• Formação Continuada</li> <li>• Aprendizagem dos alunos de Escolas de Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</li> </ul>	01

Na grande maioria dos programas (17 deles) não foi possível identificar as **modalidades de desenvolvimento** das ações dos programas, ou seja, se as ações do programa desenvolvem-se na modalidade presencial, semipresencial ou à distância; em aqueles programas possíveis de identificar tal item, 06 deles são realizados presencialmente. Para melhor caracterização desse item é necessário aprofundar o estudo em cada um dos programas em desenvolvimento, o que não é nosso objetivo nesse momento.

Em sua maioria, os programas analisados centram-se em algum aspecto específico da educação. Podemos fazer essa afirmação com base nas análises realizadas a partir do item **Especificidade do programa**. O quadro abaixo detalha cada uma dessas especificidades.

**Quadro 3:** Especificidades dos Programas de Formação de Professores para a Educação Básica

ESPECIFICIDADE	NOME DO PROGRAMA	NÚMERO DE PROGRAMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa de suporte à Educação Superior ou à Pós-Graduação, mas não exclusiva da formação de professores para a Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior;</li> <li>Portal de Periódicos;</li> <li>Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País;</li> <li>Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior;</li> <li>Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola;</li> <li>Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/ Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;</li> <li>Programa de Altos Estudos;</li> <li>Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;</li> <li>Programa Pró-Equipamentos;</li> <li>Universidade Aberta do Brasil</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>Área de tecnologia</li> <li>Política de suporte à formação de professores e/ou de suporte à aprendizagem dos alunos de Escolas de Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa Banda Larga nas Escolas;</li> <li>Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional;</li> <li>Programa Um Computador por Aluno</li> </ul>	03
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa de Consolidação das Licenciaturas;</li> <li>Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica;</li> <li>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</li> </ul>	03

ESPECIFICIDADE	NOME DO PROGRAMA	NÚMERO DE PROGRAMAS
• Tema “Diversidade”	• Rede UAB de Educação para a Diversidade	01
• Tema “Agroecologia”	• Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção	01
• Formação Continuada de professores para Educação de Jovens e Adultos	• Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos	01
• Programa de suporte à formação de professores	• Portal do Professor	01
• Apoio a eventos	• Programa de Apoio a Eventos no País	01
• Formação de professores indígenas	• Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Ed. Indígena	01
• Formação de professores para Educação do Campo, atuação multidisciplinar	• Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo	01
• Formação continuada para professores da Educação Especial	• Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	01
• Escolas rurais multisseriadas	• Programa Escola Ativa – Educação no Campo	01
• Programas de interação entre IES e escolas, mas não de formação de professores	• Programa Novos Talentos	01

Após essa breve caracterização, podemos afirmar que há diversidade de órgãos que financiam os programas, diversidade de focos, bem como grande diversidade de especificidades.

Chamamos atenção para a quantidade de programas considerados pelo MEC como voltados à formação de professores e que, pela nossa análise, apenas dão suporte à Educação Superior ou à Pós-Graduação, mas não são exclusivos da formação de professores para a Educação Básica. Ou seja, dos 26 programas, 10 deles não têm influência direta na Educação Básica.

Desses 10 programas, 07 tem foco na Pós-Graduação (Mestrado e/ou Doutorado), cujo objetivo é a formação de pesquisadores e não de professores para atuar em Escolas de Educação Básica. Tais programas apenas dão suporte à formação de professores ou, então, dão suporte à Educação Superior/Pós-Graduação em geral e, portanto, não contribuem diretamente para a melhoria da formação de professores.

## 2.2. Possíveis origens do programa PIBID

Destacamos a dificuldade em trazer para este texto as origens do programa em estudo, dado que aportes sobre o programa PIBID ainda são incipientes. Sendo assim, a única referência que encontramos é de Freitas (2012). Para discutir sobre as origens do programa PIBID a autora faz uma breve retrospectiva de programas nacionais para formação de professores. A partir das informações trazidas por essa autora, procuramos informações adicionais sobre programas e/ou documentos citados em seu texto.

Iniciando a retrospectiva na década de 80, a autora cita o lançamento do “Programa Integração da universidade com o ensino de 1º grau” como importante marco para o estabelecimento de interação entre universidade e escola. Preocupados em proporcionar a democratização do acesso ao saber e à cultura como condição para o exercício pleno da cidadania, bem como em proporcionar interação entre as universidades e as escolas e entendendo que a universidade tem compromisso social com a educação básica, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação lançou esse programa. O referido programa tinha por objetivos:

- colaborar com a melhoria do ensino de 1º grau;
- propiciar o exercício pela IES de sua função dentro de uma Política Nacional de Educação, nas três instâncias que compõem o labor universitário: ensino, pesquisa e extensão;
- desenvolver a necessária articulação da IES com outros níveis de ensino, estabelecendo um fluxo vital para o sistema como um todo;
- promover, com base em resultados oriundos de projetos e pesquisas apoiados pelo Programa "Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau", amplo debate sobre problemas fundamentais que afetam o ensino de 1º, 2º e 3º graus;
- incentivar o interesse da IES por outras questões sociais que afetam a problemática da educação básica (saúde, nutrição, lazer etc) (BRASIL, 1987, p.04).

Tal programa previa a elaboração e o planejamento conjunto de projetos entre a universidade e os órgãos locais de ensino de 1º e 2º graus, bem como desenvolvimento e avaliação também conjunta do projeto. Nota-se que o programa PIBID apresenta aspectos semelhantes a esse programa, principalmente no que se refere à sua questão central: integração entre universidade e escola.

Em 1985 esse programa foi discutido e, como resultado dessa discussão, foi elaborado o documento “Programa Integração da universidade com o ensino de 1º grau: síntese avaliativa e reorientações: sumário dos debates da Comissão

responsável pelo redirecionamento do programa” (BRASIL, 1985). Nesse documento estava expresso o êxito do programa, na medida em que o mesmo estimulou o surgimento de inúmeros projetos (total de 148), no período de 1982 a 1985, nas áreas de Comunicação e Expressão, Ciências da Educação, Matemática, Ciências, incluindo-se áreas multidisciplinares. Em menor proporção, foram desenvolvidos projetos nas áreas de História e Geografia, Artes e Magistério. A principal discussão aconteceu em torno do significado de “integração”, já que 40% das propostas em 1984 tiveram de ser recusadas ou encaminhadas para outros órgãos “por várias razões, inclusive, pela ausência de indicadores de integração com o ensino de 1º grau” (BRASIL, 1985, p.04).

Infelizmente, não conseguimos encontrar mais informações sobre a continuidade desse programa, seu nível de abrangência e de duração.

Freitas (2012) aponta que na década de 1990 criou-se a Comissão Especial de Integração das Universidades e Sistemas de Ensino, cuja função era, de acordo com Sette, Aguiar e Sette (1997), a elaboração da matriz referencial da Política de Formação Docente (Acordo Brasil-Unesco).

Também na década de 90, mais precisamente em 1994, a SESu apresenta, no Plano Decenal de Educação Para Todos, o Grupo de Trabalho das Licenciaturas (FREITAS, 2012). Esse grupo, composto por especialistas que se dedicavam ao ensino nas universidades, elaborou um diagnóstico dos cursos de formação de professores. Nesse diagnóstico foram apontados problemas nos Cursos de Licenciatura, tais como: dicotomia entre teoria e prática, necessidades de alterações curriculares, ausência de integração com as escolas, altos índices de evasão nesses cursos e ausência de professores formados, principalmente nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia (BRASIL, 1994).

Assim surge o Programa de Apoio às Licenciaturas (Prolicen):

dada a relevância e a urgência de se investir concretamente na formação de professores, o Grupo de Trabalho das Licenciaturas entendeu que deveria ser elaborado e lançado um programa específico de fomento, que incentivasse as Universidades a apresentarem projetos inovadores na busca de soluções para os problemas apontados no diagnóstico. A SESu/MEC assumiu o **Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN** tanto como um estímulo à melhoria da qualidade desses cursos, como uma forma concreta de se valorizar o ensino e o professor (BRASIL, 1994, p.06, grifos do autor).

O programa previa bolsas para os alunos dos Cursos de Licenciatura envolvidos com projetos, em valor igual ao de Bolsa de Iniciação Científica, a fim de

“resgatar o ensino, a dignidade do professor e dessa forma, procura apontar rumos mais prósperos para a educação brasileira” (BRASIL, 1994, p.06).

Percebe-se também certa proximidade do programa PIBID com o PROLICEN, pois ambos concedem bolsas a licenciandos na tentativa de manter esse aluno no curso. Destaca-se que já naquela época (1994) havia falta de professores formados nas áreas de Ciências e Matemática. E, em 2007, quando o programa PIBID foi instituído, a prioridade de propostas eram para essas mesmas áreas, em uma tentativa de formar professores dessas áreas para atuar na educação básica.

Em 2003, de acordo com Freitas (2012), é lançado o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Esse programa visa “a elevação da qualidade da Graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores” (BRASIL, 2007, p.02). O referido programa oferece bolsas para alunos de Cursos de Licenciatura e para professores da universidade envolvidos com projeto.

Por fim, em 2007, é lançada mais uma política semelhante com as demais já citadas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este tinha por finalidade “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007) e também oferece bolsas para os envolvidos.

Vejamos, a seguir, a evolução desse programa, desde que foi instituído até hoje.

### **2.3. Evolução do Programa PIBID**

Para constituir este histórico do programa utilizamos como referência as Portarias e os Decretos que dispõem sobre o PIBID, publicados pelo Diário Oficial da União e disponíveis no site da CAPES.

Como explicitado no final da seção anterior, o programa PIBID foi instituído em 2007, através da Portaria normativa n.38, e tinha o nome de Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência.

Este Programa, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), apresentava algumas prioridades para a seleção dos projetos, entre elas:

- a) Prioridade de atendimento à formação de professores para atuar nas áreas de Física, Química, Matemática, Biologia, áreas essas com falta de professores para atuar na Educação Básica;
- b) Prioridade de desenvolvimento das atividades de iniciação à docência em escolas com baixo IDEB e em escolas com baixas médias no exame ENEM;
- c) Prioridade de os projetos institucionais privilegiarem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de Educação Básica, ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Para o desenvolvimento desse programa estão previstas bolsas para a) Bolsista supervisor: professor de educação básica da rede pública de ensino; b) Bolsista de Iniciação à Docência: aluno de Curso de Licenciatura; e c) Professor Coordenador: professor de Instituições federais de nível superior.

Esta referida portaria é bastante sucinta e não deixa claro que atividades estão previstas para cada um dos envolvidos; também não deixa claro o que seria essa 'iniciação à docência' que o programa traz no nome, nem qual é a participação da escola de educação básica nesse programa. Nesse documento há a indicação de que o programa surgiu da necessidade de formar professores para algumas áreas do conhecimento em que há falta desses profissionais.

Em 2008, a Portaria n.1.504 altera a portaria anterior no que diz respeito ao financiamento do programa. A partir daquela data a agência de fomento do programa (pagamento de bolsas e demais despesas) é a CAPES.

Assim, em 2009, é publicado o Decreto n.6.755, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

No que se refere à Formação continuada, fica decretado que:

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados (BRASIL, 2009).

No que se refere à Formação Inicial, o referido decreto dispõe que:

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

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais (BRASIL, 2009).

Percebe-se que nesse decreto o programa PIBID passa a ser incluído como política de formação inicial. Este decreto ainda dá providências especificamente sobre programas de iniciação à docência:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação



à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

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

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

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

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

Nesse artigo fica evidente que a iniciação à docência pressupõe articulação entre universidade e escola e que a iniciação à docência dar-se-á por meio da inserção dos licenciandos em atividades de ensino e de aprendizagem na escola.

Percebe-se que esse decreto incumbe à CAPES a responsabilidade pelas ações referentes à Formação de Professores (Formação Inicial e Formação Continuada) e à Educação Básica, ou seja, a regulamentação e o acompanhamento da formação de professores passa a ser de responsabilidade de uma agência somente.

Essa decisão pode ser positiva, na medida em que sendo uma só agência responsável pela formação desses profissionais e pelo acompanhamento de ações nas escolas fica mais fácil o desenvolvimento de ações que promovam a articulação necessária entre Instituições de Educação Superior e Escolas de Educação Básica.

No entanto, são grandes as responsabilidades e complexos os desafios a serem enfrentados, pois a Capes tem conduzido, com efetivo sucesso, a política de Pós-graduação no país durante várias décadas, mas sem tradição de trabalho junto aos cursos de graduação. Além disso, muitas de suas novas atribuições incidem sobre atribuições anteriormente reservadas à Secretaria da Educação Básica, à Secretaria da Educação Superior e à Secretaria da Educação a Distância, sem que as interfaces entre elas tenham sido esclarecidas (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

Também no ano de 2009 é publicada outra Portaria normativa (n.16). Esta passa a nominar o PIBID de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. A referida portaria apresenta as mesmas prioridades para a seleção dos projetos indicadas na portaria de 2007. Indica, de forma mais clara, quem são os sujeitos envolvidos e quais são suas responsabilidades. Essas responsabilidades estão expressas no quadro abaixo:

**Quadro 4:** Requisitos e Atribuições dos sujeitos envolvidos no Programa PIBID, de acordo com a Portaria Normativa 16/2009

	<b>COORDENADOR INSTITUCIONAL</b>	<b>COORDENADOR DE ÁREA</b>	<b>BOLSISTA SUPERVISOR (BS)</b>	<b>BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (BID)</b>
<b>REQUISITOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor de IES;</li> <li>• Professor de Cursos de Licenciatura – das práticas e dos estágios;</li> <li>• Experiência mínima de 3 anos no Ens. Superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor de IES;</li> <li>• Professor de Cursos de Licenciatura – das práticas e dos estágios;</li> <li>• Experiência mínima de 3 anos no Ens. Superior;</li> <li>• Experiência na execução de projetos de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser professor em Escola de Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudante de Curso de Licenciatura</li> </ul>
<b>ATRIBUIÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenar o projeto no âmbito da IES;</li> <li>• Garantir e acompanhar o planejamento, organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes Subprojetos;</li> <li>• Articular-se aos demais docentes das licenciaturas visando à formação interdisciplinar dos estudantes e à organização de projetos integrados na escola conveniada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenar o subprojeto da área de conhecimento selecionada;</li> <li>• Garantir, acompanhar e registrar o planejamento, organização e execução das atividades previstas no subprojeto;</li> <li>• Orientar e acompanhar a atuação dos Bolsistas de Iniciação à Docência;</li> <li>• Garantir a capacitação dos Bolsistas Supervisores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsável pela supervisão dos Bolsistas de Iniciação à Docência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar o plano de atividades;</li> <li>• Assinar um Termo de Compromisso;</li> <li>• Divulgar os resultados parciais e final de seu trabalho.</li> </ul>

No entanto, a portaria ainda não esclarece que atividades podem ser consideradas como de 'iniciação à docência'. Apenas afirma, em seu art.8, que é vedada a atuação do Bolsista de Iniciação à Docência em atividades indiretas, como apoio administrativo ou operacional.

Em 2010, uma nova Portaria (n.72) institui que o PIBID passa a financiar, também, projetos de Instituições de Educação Superior estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos. Nesta mesma portaria, em seu art.6, há a indicação da carga horária mínima de desenvolvimento das atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência: 30 horas mensais.

Apesar de, pela primeira vez, indicar um mínimo de horas para participação dos BID no programa, entendemos que essas são desproporcionais, uma vez que este trabalhará, no mínimo, 30h mensais, recebendo o valor de R\$ 400,00, enquanto que um Bolsista de Iniciação Científica trabalha, em média, 20h semanais, e recebe, o mesmo valor.

Entendemos como um avanço a indicação de uma carga horária mínima para os bolsistas para o desenvolvimento das atividades do PIBID. Porém, algumas indagações fazem-se necessárias: Que ações podem ser desenvolvidas em 30h mensais, sendo que esta carga horária tem de ser dividida entre reuniões, planejamentos, intervenções na escola? Que impactos na formação de uma concepção adequada do que seja a docência (que é mais abrangente do que atuar em sala de aula) esta política terá com uma participação reduzida do bolsista nesse programa? Essas questões são pertinentes para se pensar em reestruturações no regramento desse programa.

Também no ano de 2010, foi publicado o decreto n.7.219. Este decreto amplia as ações dos projetos institucionais para outras modalidades não citadas em portarias anteriores, conforme texto abaixo:

Art.6º O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo (BRASIL, 2010).

No final do ano de 2010 é publicada a Portaria n.260, uma das portarias mais importante, pois aprovava as normas gerais do PIBID. Esta portaria criava nova modalidade de bolsa: Bolsa de coordenação de área de gestão de processos educacionais, cujo requisito era ser professor em Curso de Licenciatura, com experiência mínima de 03 anos no magistério superior e que tinha experiência na execução de projetos de ensino. Sua atribuição era apoiar o Coordenador Institucional no desenvolvimento do projeto.

Dentre as normas dessa portaria, destacamos as mais importantes:

1. Características dos projetos institucionais: devem contemplar a iniciação à docência e à formação prática para o exercício do magistério na rede pública da educação básica; as atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de Educação Básica; desenvolver as atividades do projeto tanto em escolas que

tenham obtido IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

2. Características das propostas: devem apresentar plano de trabalho que indiquem, entre outros, a descrição das ações de inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas.

Assim, percebe-se que os alunos, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência, deveriam desenvolver atividades em escolas de educação básica, da rede pública de ensino e que essas atividades permeiam as diferentes dimensões do trabalho do professor, ou seja, que não se restrinjam à sala de aula. Essa orientação parece ser a primeira que se refere ao que o programa PIBID considera como sendo 'atividades de iniciação à docência'; as quais parecem ser a aprendizagem das tarefas que o professor desenvolve na escola.

Recentemente<sup>8</sup>, o programa PIBID passou a fazer parte da redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como programa de incentivo à docência:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996, art.62).

Por ter sido incluído na LDB, parece que esse programa se ampliará consideravelmente, ou seja, o programa não será apenas para alguns alunos, mas para todos, ou para a grande maioria deles. Nota-se, pela redação do artigo, que União, Distrito Federal, estados e municípios incentivarão essa formação. Porém, não fica claro que tipo de participação esses terão, se se refere à participação financeira, de infraestrutura ou de outra natureza.

---

<sup>8</sup> Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 18.abr.13.

Em meados de 2013 é revogada a Portaria n.260 e aprovada a Portaria n.096. Essa portaria, que é o novo documento que regulamenta o PIBID, deixa clara a obrigação de que os projetos devem ser desenvolvidos em Escolas de Educação Básica: “O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica” (BRASIL, 2013, art.7).

Pela primeira vez indica que os projetos sejam desenvolvidos em escolas que “aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros” (BRASIL, 2013, art.8). No entanto, não justifica essa particularidade nem orienta como proceder com projetos diferentes na mesma escola, ou seja, não deixa claro se a intenção é desenvolver atividades integradas entre PIBID e os demais projetos citados ou desenvolver atividades de forma isolada. A possibilidade que parece ser mais provável é a articulação entre os projetos por causa de sobreposição de atividades desses programas nas escolas.

Também pela primeira vez abre-se a possibilidade de alunos que cursam uma Licenciatura e que possuam vínculo empregatício possam ser bolsistas do programa:

O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista Pibid, desde que:

I – não possua relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto;

II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto (BRASIL, 2013, art. 36).

Os demais itens dessa portaria mantiveram as mesmas observações da portaria anterior.

Hoje, o PIBID tem como objetivos: 1) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) Contribuir para a valorização do magistério; 3) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos Cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; 4) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino - aprendizagem; 5) Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-

as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; 6) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; 7 ) 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 (BRASIL, 2013).

Para operacionalização do programa, está previsto apoio financeiro para as participações de: (1) alunos de Cursos de Licenciatura, na condição de bolsistas de iniciação à docência; (2) professores de Educação Básica em serviço, na condição de bolsistas supervisores; (3) professores de IES, na condição de bolsistas Coordenadores de Áreas disciplinares relativas aos Cursos de Licenciatura ofertados; (4) professores de IES, na condição de bolsistas Coordenadores de Área de gestão de processos educacionais (5) professores de IES, na condição de bolsistas coordenadores institucionais.

O quadro a seguir ilustra o panorama de distribuição de bolsas, valores, requisitos e atribuições dos envolvidos no programa PIBID hoje.

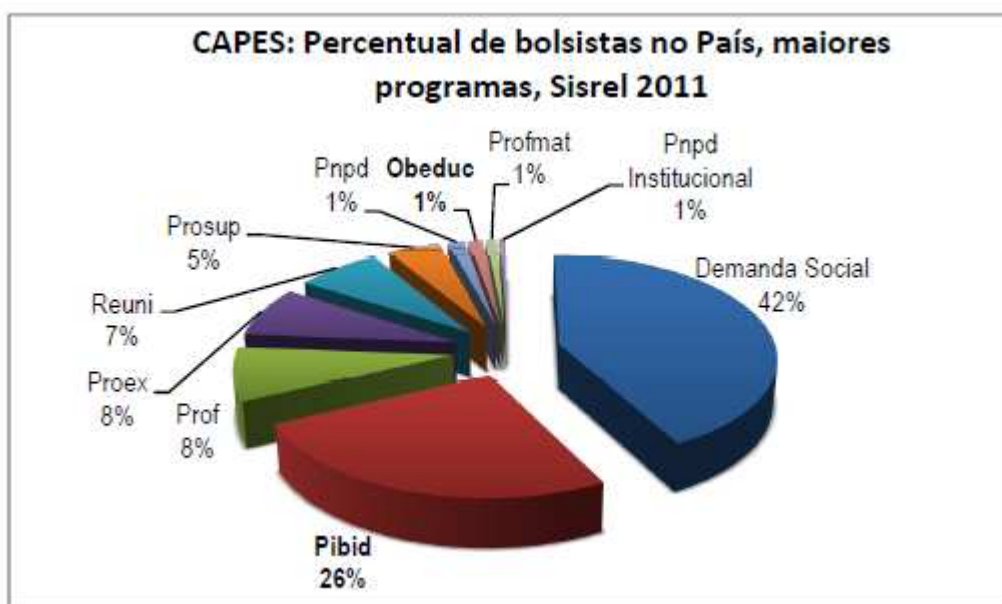
**Quadro 5:** Panorama de distribuição de bolsas, valores, requisitos e atribuições dos envolvidos no programa PIBID atualmente

	<b>Bolsista Coordenador institucional</b>	<b>Bolsista Coordenador de área de gestão de processos educacionais (somente a partir de 2011)</b>	<b>Bolsista Coordenador de Área</b>	<b>Bolsista Supervisor (BS)</b>	<b>Bolsista de Iniciação à Docência (BID)</b>
<b>Requisitos*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor de IES;</li> <li>• Professor de Curso de Lic.;</li> <li>• Experiência mínima de 03 anos no Ens. Superior;</li> <li>• Experiência na execução de projetos de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor de IES;</li> <li>• Professor de Curso de Lic.;</li> <li>• Experiência mínima de 3 anos no Ens. Superior;</li> <li>• Experiência na execução de projetos de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor de IES;</li> <li>• Professor de Curso de Lic. na área do Subprojeto;</li> <li>• Experiência mínima de 3 anos no Ens. Superior;</li> <li>• Experiência na execução de projetos de ensino;</li> <li>• Possuir formação (graduação ou pós-graduação) na área do subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser professor em serviço de Escola de Educação Básica na área do subprojeto;</li> <li>• Possuir experiência mínima de 02 anos no magistério na educação básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar regularmente matriculado em Curso de Licenciatura da IES na área do subprojeto;</li> <li>• Ter concluído, preferencialmente , pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;</li> <li>• Possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES.</li> </ul>
<b>Valor da bolsa*</b>	R\$ 1.500,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00

\*De acordo com a Portaria n.096, de 18 de julho de 2013.

Com este breve histórico do Programa PIBID/CAPES em nível nacional, percebe-se que este programa vem evoluindo, desde que foi instituído até os dias atuais e que vem crescendo o número de propostas/projetos institucionais.

Dados da CAPES<sup>9</sup> indicam o grande percentual de bolsas pagas pela agência CAPES para sujeitos atuantes no programa PIBID, em relação aos demais programas, configurando-se, assim, como o segundo maior programa de bolsas da CAPES. Esse percentual de bolsas pode ser verificado no gráfico a seguir:



Fonte "Relatório de Gestão 2009-2011"

O Relatório de Gestão 2009-2011 também indica um aumento significativo no orçamento. Incluindo execução orçamentária de bolsas e de custeio, a CAPES investiu R\$ 20.041.950,00 (vinte milhões, quarenta e um mil, novecentos e cinquenta reais) em 2009, enquanto em 2011 esse valor subiu para R\$ 138.597.928,92 (cento e trinta e oito milhões, quinhentos e noventa e sete mil, novecentos e vinte e oito reais e noventa e dois centavos).

A tabela a seguir demonstra o número de bolsas, por modalidade, em todos os editais do programa PIBID. Para detalhamento do número de bolsas dos IES do país, ver Anexo 1 desta Dissertação.

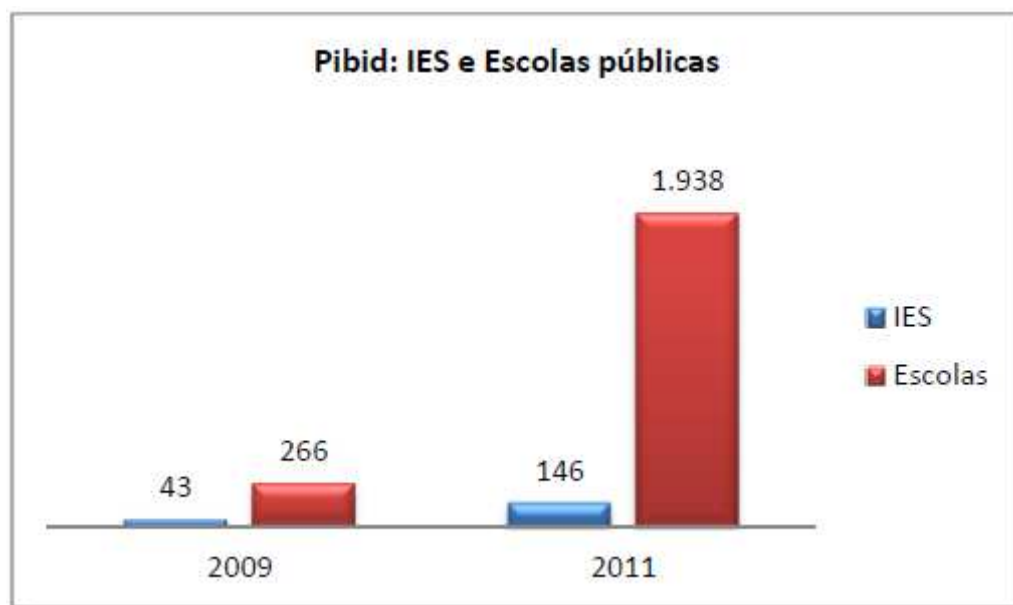
<sup>9</sup> Fonte "Relatório de Gestão 2009-2011". Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_Pibid\\_Relatorio-2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf). Acesso em: 21.mai.13.

Tabela 2. Pibid: Todos os editais com total de bolsas aprovadas.

	2007 IFES	2009 IPES	2010 Comunitárias	2010 Diversidade	2011 IPES	Total com Edital 2007	Total sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	1.422	9.104	24.175	21.849
Coordenador Institucional	43	51	30	20	102	246	203
Coordenador de Área	216	506	135	63	752	1.672	1.456
Coordenador de Gestão	0	0	0	0	102	102	102
Supervisor	503	1167	414	277	1450	3.811	3.308
<b>Total</b>	<b>3.088</b>	<b>10.606</b>	<b>3.020</b>	<b>1.782</b>	<b>11.510</b>	<b>30.006</b>	<b>26.918</b>

Fonte "Relatório de Gestão 2009-2011"

Também aumentou significativamente o número de Instituições de Educação Superior e de Escolas de Educação Básica em que há projetos sendo desenvolvidos, como podemos observar no gráfico a seguir:



Fonte "Relatório de Gestão 2009-2011"

Com todas essas informações declaradas no referido relatório, percebe-se que há, no decorrer dos anos, um expressivo aumento e expansão do programa, tanto em relação ao número de bolsas quanto de IES e Escolas que desenvolvem projetos. Porém, de acordo com Gatti, Barreto e André,

Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes. No entanto, tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p.130).



Para Freitas (2012, p.05), o PIBID deve consolidar-se como “política de estado”, extensiva a todos os estudantes de Cursos de Licenciatura, superando a fase de programa pontual em que somente alguns têm a oportunidade de participar. Afirma ainda que com extensão massiva, o PIBID deve consolidar um sistema nacional de formação.

Entretanto, mesmo com o aparente êxito desse programa, Freitas (2012) destaca algumas sugestões para melhoria do programa, dentre elas: a) indicação clara das responsabilidades que os professores das universidades têm frente ao processo formativo dos licenciandos participantes do programa; b) maior discussão sobre formas de seleção dos Bolsistas Supervisores; c) dar prioridades àqueles projetos que incorporem o maior número de professores das Licenciaturas; d) estabelecer linhas de ação no interior do programa que estimulem a interação entre estudante residente, estágio profissional, acompanhamento de professores iniciantes etc; e) estruturação da carreira docente que contemple experiências do professor como coformador de futuros professores; f) participação de professores da Educação Básica em subcomissões/colegiados ou fóruns de licenciaturas; g) ampliação do campo de abrangência das ações entre a universidade e a escola; h) ampliar o programa PIBID para o Curso Normal, para incentivar o ingresso em um curso de graduação em licenciatura; i) rever as bolsas para os professores e Coordenadores de Área, visto que todos os professores de IES e das Escolas de Educação Básica deveriam participar dos processos formativos do licenciando.

A mesma autora questiona a necessidade de bolsas para professores de educação básica que atuam como supervisores do projeto, pois segundo ela, isso produz um divisionismo na escola pública entre aqueles que participam do programa PIBID e aqueles que recebem estagiários e não têm igualdade de condições para tal. O ideal, segundo Freitas (2012), é que o trabalho de coformação exercido pelos professores da escola faça parte da carga horária docente.

Assim, com o aparente sucesso dessa política de formação de professores, interessa-nos investigar a organização e o desenvolvimento desse programa. Dessa maneira, apresentamos a seguir uma caracterização dos Projetos Institucionais e Projetos por Área disciplinar (Subprojetos) do programa na IES em estudo: UFSM.

## 2.4. O PIBID na UFSM

Os Projetos Institucionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) envolvem no total, 24 (vinte e quatro) Projetos por Área Disciplinar que foram ou estão sendo desenvolvidos. Esses estão distribuídos em quatro edições/editais, a saber:

1. Edital MEC/CAPES/FNDE 2007: abrangeu cinco áreas: Física; Química; Biologia; Matemática; Ciências. Esses projetos iniciaram suas atividades em Outubro de 2009 e finalizaram no início de 2012;
2. Edital n.02/2009: abrangeu cinco áreas: Filosofia; Pedagogia; Artes Visuais; História; Educação Física. Esses projetos iniciaram suas atividades em Abril de 2010 estão em desenvolvimento;
3. Edital n. 001/2011/CAPES: integra dez áreas: Ciências Biológicas (Campus Santa Maria); Ciências Biológicas (Campus CESNORS); Física; Química; Matemática; Geografia; História; Educação Física; Letras–Habilitação Espanhol; Ciências Interdisciplinar (Ciências Biológicas, Química, Física e Geografia). Esses projetos iniciaram suas atividades em Agosto de 2011 e estão em desenvolvimento.
4. Edital CAPES n. 011/2012: integra quatro áreas: Educação do Campo – Interdisciplinar; Música; Teatro; Pedagogia e Educação Física. Esses projetos foram propostos como uma ampliação do projeto de 2009 da UFSM, como previa o edital.

O primeiro Projeto Institucional da UFSM (Edital MEC/CAPES/FNDE 2007) previa, como ações previstas, encontros semanais entre BID e BS, reuniões mensais entre Coordenadores de Área, BID e BS, reuniões bimestrais entre os Coordenadores de Área e Coordenador Institucional e ações públicas, no mínimo, mensais, na sua escola. As ações citadas eram oficinas, minicursos, palestras, aulas, grupos de discussão e de estudos.

As atividades propostas estavam previstas para acontecer em escolas públicas da rede estadual, preferencialmente no contraturno de trabalho do professor supervisor e dos alunos da escola interessados nos temas/atividades propostos.

O segundo Projeto Institucional da UFSM, o qual era complementar ao primeiro (Edital n.02/2009) citava, como ações previstas, reuniões mensais entre Coordenados e área, BID e BS, reuniões bimestrais entre os Coordenadores de Área e Coordenador Institucional. Assim como no projeto anterior, este previa, também, ações públicas, no mínimo, mensais, na sua escola. Essas ações abrangiam oficinas, minicursos, palestras, aulas, grupos de discussão e de estudos. As ações também eram previstas para serem desenvolvidas no contraturno de trabalho do professor supervisor e dos alunos da escola interessados nos temas/atividades propostos.

Esse projeto institucional de 2009 ampliava para o desenvolvimento das suas atividades em escolas públicas da rede estadual e/ou municipal de ensino.

A terceira edição do Projeto Institucional PIBID da UFSM (Edital n. 001/2011/CAPES) apresenta, como ações previstas, conhecimento da escola, planejamento, organização e avaliação de atividades, inserção dos participantes do projeto em escolas, promoção de eventos, inclusive entre os Subprojetos e divulgação do trabalho e troca de experiências entre os bolsistas. Suas ações concentravam-se em escolas públicas da rede estadual de ensino.

Esse Projeto Institucional apresenta preocupação em desenvolver um ‘trabalho interdisciplinar’, em que em cada escola selecionada atuem pelo menos três Subprojetos, os quais desenvolverão, além de ações e atividades específicas à sua área de conhecimento, outras em interação com as demais desenvolvidas naquela unidade de ensino.

As ações previstas nos Subprojetos do Edital de 2012 mantiveram praticamente as mesmas das edições anteriores, ou seja, planejamento e implementação de atividades em escolas, reuniões entre Coordenadores de Área, reuniões entre os Subprojetos. Destacamos, nesse edital, o planejamento de atividades interdisciplinares, envolvendo, em um Subprojeto, dois Cursos de Licenciatura e em outro Subprojeto vários Cursos de Licenciatura.

Em números, os Projetos Institucionais da UFSM indicam, como previsão entre Bolsistas de Iniciação à Docência e Bolsistas Supervisores: 40 bolsistas no primeiro edital (2007); 120 bolsistas no edital de 2009; 140 bolsistas no edital de 2011 e 42 bolsistas no edital de 2012, totalizando mais de 300 bolsistas, conforme quadro ilustrativo abaixo.

**Quadro 6:** Quadro-síntese de informações de bolsistas previstos para os Projetos Institucionais PIBID/CAPES/UFSM – Editais 2007, 2009, 2011 e 2012

<b>ANO DE 2007</b>		
<b>ÁREA</b>	<b>NÚMERO DE BOLSISTAS<sup>10</sup></b>	
	<b>BID</b>	<b>BS</b>
Física	08	
Química	08	
Biologia	08	
Matemática	08	
Ciências	08	
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>40</b>	
<b>ANO DE 2009</b>		
Filosofia	20	02
Pedagogia	24	03
Artes visuais	20	02
História	20	02
Educação Física	24	03
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>108</b>	<b>12</b>
<b>ANO DE 2011</b>		
Ciências Biológicas - CESNORS (Campus Palmeira das Missões)	10	02
Ciências Biológicas - UFSM	10	02
Educação Física	10	02
Física	13	02
Geografia	10	02
História	12	02
Letras – Espanhol	10	02
Matemática	13	02
Química	10	02
Ciências – Interdisciplinar (Física, Química, Biologia e Geografia)	12	02
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>110</b>	<b>20</b>
<b>ANO DE 2012</b>		
Educação do Campo – Interdisciplinar	10	02
Música	05	01
Teatro	10	02
Pedagogia e Educação Física	10	02
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>35</b>	<b>07</b>
<b>TOTAL DE BOLSISTAS PREVISTOS NOS QUATRO EDITAIS</b>	<b>332</b>	

<sup>10</sup> No Projeto Institucional da UFSM referente ao Edital de 2007 não há discriminação do número de Bolsistas de Iniciação à Docência e de Bolsistas Supervisores; há apenas o número total de bolsistas previstos.

### 3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos, neste capítulo, os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, expondo o problema e as questões de pesquisa, definindo a natureza desta pesquisa, detalhando as fontes de informações utilizadas, instrumentos para coleta de informações, bem como os procedimentos de coleta e de tratamento das informações.

#### 3.1. Problema e Questões de Pesquisa

Em função do objetivo proposto ao final da Introdução desta Dissertação, elaboramos o seguinte **problema de pesquisa**:

*De que formas as atividades organizadas e desenvolvidas pelos Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSM se relacionam com a organização e o desenvolvimento das atividades dos Cursos de Licenciatura da UFSM?*

De modo a auxiliar a responder esse problema, elaboramos cinco **questões de pesquisa**, a saber:

1. Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Educação Básica, por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses cursos?
2. Que ações costumam ser organizadas e desenvolvidas por Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM?
3. Que entendimentos de “iniciação à docência” estão subjacentes à organização e ao desenvolvimento das ações dos subprojetos PIBID/UFSM?
4. Que relações são estabelecidas por Bolsistas de Iniciação à Docência entre disciplinas/atividades desenvolvidas em Cursos de Licenciatura e ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM?

5. Que contribuições a participação de alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM traz para sua formação inicial?

### 3.2. Natureza da pesquisa

Em relação à natureza da pesquisa, esta se configura em uma *pesquisa qualitativa*, tomando por base Flick (2009, p.8), o qual afirma que esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro”.

De acordo com o mesmo autor, a pesquisa qualitativa pode ser feita de diversas maneiras, dentre elas, analisando experiências de indivíduos ou de grupos, analisando interações e comunicações que estão ocorrendo no momento e investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Todas essas maneiras têm em comum o fato de detalharem a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo a essa volta. Elas também apresentam formas de sentido, que podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos, que permitem ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias como forma de descrever e explicar as questões sociais (FLICK, 2009).

A pesquisa qualitativa parte do fundamento de que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados; o observador é parte integrante do processo de conhecimento, pois interpreta os fenômenos e atribui significado a eles; seu objeto não é neutro, pois possui significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006).

De acordo com o mesmo autor, a pesquisa qualitativa tem alguns aspectos característicos, dentre eles:

- a) Quanto à delimitação e à formulação do problema: pressupõem que o pesquisador faça imersão na vida, no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Sua formulação não pode ficar reduzida a uma hipótese previamente sugerida ou a algumas variáveis; ele vai se definindo e se delimitando na exploração dos contextos,

na observação do objeto pesquisado e dos contatos com informantes que conhecem tal objeto. A delimitação é feita em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações dos envolvidos na pesquisa.

- b) Quanto à postura do pesquisador: o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele não é um relator passivo, pois sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos e as concepções que embasam as práticas e os costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações (parciais e incompletas) construídas.
- c) Quanto aos pesquisados: pressupõe-se que eles têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que orientam suas ações individuais. São sujeitos da pesquisa que identificam seus problemas, analisam-nos, indicam suas necessidades e propõem ações.
- d) Quanto aos dados: eles não são acontecimentos fixos e isolados, captados em um instante de observação. Pelo contrário, apresentam-se em um contexto fluente de relações. Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são importantes.
- e) Quanto às técnicas: a pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que reúnem um corpus qualitativo de informações. Dentre essas técnicas estão: observação participante, história de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva, etc. Ao apresentar a pesquisa, o autor deve expor e validar os meios e as técnicas adotadas, a fim de demonstrar a cientificidade dos dados coletados e dos conhecimentos produzidos.

Por fim, observamos que a pesquisa qualitativa não tem a pretensão de testar hipóteses, mas de investigar e compreender o fenômeno em estudo. Para isso, o pesquisador deve imergir no contexto da pesquisa e dele fazer suas interpretações.

Vejamos, a seguir, como esta pesquisa foi operacionalizada.

### **3.3. Fontes de Informação**

Para esta pesquisa utilizamos dois tipos de fontes de informações: sujeitos e documentos. Os sujeitos são as pessoas que concederam as informações para a pesquisa. Documentos são os materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 1991), como por exemplo, relatórios, projetos, imagens, jornais etc. Listamos abaixo, então, nossas fontes de informação para essa pesquisa:

Sujeitos da pesquisa:

1. Coordenadores de Área responsáveis pelos Subprojetos do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSM;
2. Bolsistas de Iniciação à Docência dos diversos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM.

Documentos utilizados para a pesquisa:

1. Textos dos Subprojetos por Área Disciplinar PIBID/CAPES/UFSM;
2. Textos relativos à programação de eventos realizados no âmbito dos Cursos de Licenciatura e que envolveram Subprojetos PIBID.

### **3.4. Instrumentos para coleta de informações**

Nesta pesquisa utilizamos, como instrumentos para coleta de informações, entrevista, grupo focal e roteiro para análise textual de documentos.

#### **A entrevista**

A entrevista é utilizada quando o pesquisador precisa valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da pesquisa sejam realmente atingidos. A entrevista não se configura como um simples diálogo, mas como uma discussão orientada para um objetivo definido (ROSA, ARNOLDI, 2006). Nessa mesma direção, Mynayo (2006) defende que o entrevistado não possui função passiva, ou seja, não é um mero informante. Defende também que esse tipo de instrumento supõe interação entre entrevistador e entrevistado.

Szymanski (2002) defende que o pesquisador deve considerar dois elementos. Um deles é que o entrevistado tem um conhecimento próprio e



importante para o outro (pesquisador). O outro elemento é que mesmo tendo um conhecimento importante, ele pode fazer ocultamentos ou distorções em sua fala.

Na literatura da área encontramos diversas classificações de entrevista, conforme o grau de estruturação que ela apresenta. Autores como Rosa e Arnoldi (2006); Matos e Vieira (2002) e Laville (1999) apresentam três tipos de entrevista:

1. *Entrevista estruturada ou orientada*: caracteriza-se pela existência de um roteiro de questões previamente elaborado que organiza a realização da entrevista; as questões são realizadas igualmente a todos os entrevistados e apresentam uma sequência lógica;
2. *Entrevista semiestruturada ou semiorientada*: caracteriza-se pela apresentação de tópicos relacionados ao assunto, em que o sujeito discorre sobre tais tópicos. Nesse caso o pesquisador também elabora um roteiro, mas esse é mais flexível, sendo constituído de tópicos relacionados ao assunto e não por questões;
3. *Entrevista não estruturada ou livre*: caracteriza-se por não haver roteiro de questões previamente elaborado; o entrevistador pode introduzir o tema da pesquisa pedindo que o sujeito fale um pouco sobre assunto e, eventualmente, fazer intervenções rápidas.

Diante dessas classificações, para esta pesquisa utilizamos entrevista estruturada. A entrevista foi realizada com os Coordenadores de Área de Subprojetos dos Projetos Institucionais PIBID/CAPES/UFSM.

## **O Grupo Focal**

Esse instrumento de coleta de informações vem sendo cada vez mais utilizado. Ele consiste em uma entrevista em grupo a fim de coletar informações sobre sentimentos e opiniões dos sujeitos sobre determinado assunto. É composto por um coordenador, um ou mais observadores e os sujeitos da pesquisa. Ele alcança maior número de pessoas em um menor tempo e permite aprofundar o tema em função das diversas opiniões (MATOS e VIEIRA, 2002).

### **O grupo focal**

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias

prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum (GATTI, 2005, p.11).

O trabalho com grupo focal pode trazer bons esclarecimentos sobre questões complexas, polêmicas, contraditórias ou, então, difíceis de serem abordadas. Além disso, o grupo focal propicia o aprofundamento das questões, não se restringindo a respostas simplistas ou simplificadas (GATTI, 2005).

Para a realização do grupo focal, seleciona-se um grupo de participantes que possuam características em comum e que tenham vivido experiências com o assunto a ser discutido, de modo que sua participação possa trazer elementos ancorados nessas experiências. Para seu desenvolvimento é necessário elaborar um roteiro de questões. Porém, este deve ser utilizado de forma flexível, podendo sofrer alterações no decorrer de seu desenvolvimento, ou seja, pode-se incluir pontos na discussão ou então suprimir alguns pontos, sem perder de vista o objetivo da pesquisa (GATTI, 2005).

Assim, realizamos grupos focais para coletar informações dos Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM.

### **O Roteiro para análise textual de documentos**

Considera-se *documento* todo material que ainda não recebeu um tratamento analítico, por exemplo, jornais, revistas, relatórios, documentos adquiridos em escolas e instituições, documentos oficiais, cartas, diários, fotografias, dentre outros (MATOS e VIEIRA, 2002).

Para Lavelle (1999), os documentos podem ser impressos, visuais ou de áudio. São exemplos de documentos impressos: orientações de organismos, documentos pessoais (diários, cartas etc), dossiês, relatórios, artigos de jornais ou revistas, publicações científicas. Podem ser considerados como documentos visuais fotos, desenhos, filmes, pinturas, etc. Discos, fitas, CD, etc. são exemplos de documentos de áudio.

Como os documentos a serem utilizados não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária uma análise das informações neles contidas. Essa análise deve ser feita observando os objetivos e o plano da pesquisa (GIL, 1991).

Porém, podemos ir além do que está evidente no documento, a fim de aprofundar a análise e dar consistência às conclusões. Não é desejável que o pesquisador, na sua interação com um documento, detenha-se exclusivamente no

conteúdo manifesto, sendo esperado que ele consiga desvendar o seu conteúdo latente (TRIVIÑOS, 1987).

O roteiro para análise textual de documentos pode ser organizado a partir de questões, frases, ou categorias que orientam a coleta das informações. Esse instrumento ajuda a localizar informações relevantes em meio a um conjunto extenso e/ou amplo de informações variadas. Para o desenvolvimento desta pesquisa, elaboramos um roteiro de análise textual próprio e específico para cada tipo de documento utilizado.

Apresentamos, a seguir, um quadro contendo as fontes e os instrumentos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse quadro faz parte de um Formulário detalhado<sup>11</sup>, o qual se mostrou útil para auxiliar na definição das fontes e dos instrumentos de coleta de informações, como também para auxiliar no próprio processo de coleta. No Apêndice 03, encontra-se o Formulário completo, devidamente preenchido.

**Quadro 7:** Fontes e instrumentos para responder as questões de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA (Modalidade e Tipo) / INSTRUMENTO DE PESQUISA			
		SUJEITO		DOCUMENTO	
		Coordenador de Área	Bolsista de Iniciação à Docência	Subprojeto PIBID/UFSM	Programação de evento realizado no âmbito dos CL e que envolveram Subprojetos PIBID
Nº	ENUNCIADO	Entrevista	Grupo Focal	Roteiro de Análise Textual 1	Roteiro de Análise Textual 2
1.	Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Educação Básica, por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses cursos?	X Qst. 17, 18	X Qst. 04	---	---
2.	Que ações costumam ser organizadas e desenvolvidas por Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM?	X Qst. 06, 11, 12, 13, 15	X Qst. 05	X	---
3.	Que entendimentos de “iniciação à docência” estão subjacentes à organização e ao desenvolvimento das ações dos subprojetos PIBID/UFSM?	X Qst. 06, 15, 30, 31, 33	X Qst. 09, 10	X	---
4.	Que relações são estabelecidas por Bolsistas de Iniciação à Docência entre disciplinas/atividades desenvolvidas em Cursos de Licenciatura e ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM?	X	X	X	X
5.	Que contribuições a participação de alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM traz para sua formação inicial?	X Qst. 04, 05, 19, 21	X Qst. 02, 03, 06	X	---

<sup>11</sup> Formulário elaborado e utilizado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), sob responsabilidade do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan.

Os números das questões (Qst.) indicadas no quadro acima correspondem aos números das questões do roteiro de entrevista e roteiro para grupo focal, elaborados para coleta das informações. Mediante essa marcação podemos indicar quais questões dos roteiros (de entrevista e de grupo focal) ajudarão a responder cada uma das questões de pesquisa.

### **3.5. Procedimentos para coleta e tratamento das informações**

Apresentamos, a seguir, os procedimentos adotados para coleta e tratamento das informações coletadas nas entrevistas, nos grupos focais e nos documentos.

#### **Entrevistas com Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM**

Como afirmado em seção anterior, nossa entrevista era de tipo estruturada, ou seja, com roteiro. Esse roteiro (apêndice 04) era composto por cinco blocos, totalizando trinta e quatro questões. Os blocos eram compostos pelos seguintes itens:

- Bloco I: Ações previstas para o desenvolvimento do subprojeto;
- Bloco II: Ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto;
- Bloco III: Relações entre o subprojeto e os cursos de licenciatura correspondentes;
- Bloco IV: Relações entre o subprojeto e as escolas públicas de educação básica;
- Bloco V: Exercício da docência na educação básica.

Após a elaboração e a revisão do roteiro para entrevista, entramos em contato com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFSM, órgão responsável pelo PIBID na universidade, para solicitar os nomes e os contatos de cada Coordenador de Área das edições PIBID em andamento na UFSM. De posse

dessas informações, entramos em contato, via telefone de trabalho, com tais coordenadores. Dos dezenove (19) Coordenadores de Área, optamos por não realizar a entrevista com dois deles, pois ambos já conheciam os objetivos desta pesquisa (um deles é orientador deste trabalho e o outro foi membro da banca examinadora do Projeto de Dissertação). Dos dezessete (17) coordenadores, conseguimos contatar, via telefone, dez (10) deles. Todos aceitaram participar da pesquisa concedendo entrevista. Para os outros sete (07) coordenadores que não conseguimos contato através de telefone, enviamos email convidando para participar da entrevista. Apenas um deles respondeu o email e aceitou realizar a entrevista.

Realizamos a entrevista na própria sala de trabalho do professor, na universidade. Com autorização do entrevistado, gravamos a entrevista, para posterior transcrição. Todas as entrevistas foram realizadas e transcritas pela autora deste trabalho. Após, enviamos a transcrição ao entrevistado para concordância dessa transcrição. Após a concordância e/ou revisão, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 05). Vale destacar que alguns dos entrevistados revisaram a transcrição, suprimindo algumas informações declaradas na entrevista. Porém, a maioria dos entrevistados não fez esse tipo de revisão.

Na etapa de devolução da transcrição da entrevista pelos sujeitos da pesquisa não tivemos o retorno de um dos entrevistados. Após alguns contatos com esse sujeito, o mesmo afirmou que enviaria a revisão da transcrição, mas não tivemos retorno e, dessa maneira, não pudemos utilizar sua entrevista. Portanto, nossa amostra final constitui-se de dez (10) Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/UFSM<sup>12</sup>.

De posse da versão final das transcrições das 10 entrevistas, fizemos uso do método da *Teoria Fundamentada*, o qual é utilizado tanto em pesquisa qualitativa quanto quantitativa. Esse método se baseia em diretrizes sistemáticas, mas flexíveis, para “coletar e analisar os dados visando à construção de teorias “fundamentadas” nos próprios dados (...). Assim, os dados formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos” (CHARMAZ, 2009, p.15).

---

<sup>12</sup> Todas essas fases descritas ocorreram no segundo semestre de 2013.

Para esse autor, as etapas da teoria fundamentada consistem em:

1. Estudo inicial das informações: consiste em separar, classificar e sintetizar esses dados por meio da codificação. A codificação consiste em elencar palavras-chave que representam fragmentos de texto que está sendo analisado; pode ser realizada palavra por palavra, linha a linha ou incidente por incidente;
2. Elaboração de memorandos: consiste em elaborar anotações analíticas preliminares sobre a codificação, elaborar comparações ou mesmo qualquer ideia sobre aquelas informações;
3. Elaboração de categorias analíticas provisórias: mediante a realização das etapas anteriores, definimos as ideias que melhor se ajustam e interpretam as informações coletadas;
4. Construção de níveis de abstração: quanto mais avançamos na análise, as categorias tornam-se mais sistematizadas. Essas categorias analíticas e as relações delas fornecem um instrumento conceitual sobre a experiência estudada. Assim, constroem-se níveis de abstração diretamente das informações coletadas e, posteriormente, reunimos dados adicionais para verificar e refinar nossas categorias. O trabalho culmina em uma “teoria fundamentada”, ou seja, em uma compreensão teórica da experiência estudada.

Para operacionalização da teoria fundamentada, elaboramos um quadro, de modo a fazermos as sínteses das respostas às questões do roteiro da entrevista e, posteriormente, a codificação inicial. Tais quadros foram construídos com quatro colunas: 1) Código do sujeito da entrevista; 2) Trecho da resposta do sujeito na íntegra; 3) Resumo do trecho; 4) Categoria inicial.

Todos os quadros encontram-se em apêndices, sendo cada um deles trazido conforme a apresentação dos resultados das questões de pesquisa. Optamos por fazer a codificação “incidente por incidente”, de modo a marcar e sintetizar as ideias principais contidas em um episódio/incidente da fala do entrevistado.

## **Grupos Focais com Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID/UFSM**

Ao final das entrevistas com Coordenadores de Área era exposta a pretensão de realização de grupo focal com os bolsistas de graduação participantes do subprojeto. Os Coordenadores de Área indicaram abertura para a realização desse procedimento. Então, após a realização e a transcrição das entrevistas, contatamos novamente os Coordenadores de Área para avaliar a possibilidade de realização dos grupos focais. Como esse contato foi, de certa forma, tardio, ou seja, no findar do ano (2013), tivemos alguns problemas na realização desse instrumento de coleta, visto que todos os Subprojetos estavam encerrando suas atividades e deveriam elaborar relatórios. Além disso, vários bolsistas estavam finalizando seus Cursos de Licenciatura, tendo pouco ou nenhum tempo para participação do grupo focal.

Assim, nossa amostra final foi de quatro (04) grupos focais, sendo cada grupo de um Subprojeto diferente, totalizando a participação de vinte e oito (28) licenciandos. Desses licenciandos, 26 são bolsistas e 02 deles são voluntários no subprojeto, sendo um deles da graduação e outro deles professor de escola de educação básica, ambos de um mesmo subprojeto.

A realização dos grupos focais tiveram duas configurações diferentes: em dois desses grupos tivemos uma participação maior de bolsistas, pois o grupo focal foi realizado no horário de reunião do próprio subprojeto. Nesses grupos, a participação foi de 12 bolsistas em um grupo e 10 bolsistas no outro grupo. Cada encontro durou, em média, uma hora e quarenta minutos. Nos dois outros grupos focais tivemos uma participação bem menor, com 03 bolsistas cada grupo, pois tivemos que agendar a coleta de informações fora do horário dos bolsistas no subprojeto, o que motivou a falta de muitos bolsistas (alguns chegaram a marcar presença, mas não compareceram no horário marcado).

Os encontros duraram, em média, uma hora cada um. Conseguimos, ainda, agendar com mais um grupo de bolsistas de um quinto subprojeto, mas não foi possível a coleta, visto que os bolsistas alegaram ter esquecido e marcado outras atividades nos horários agendados.

Para a realização dos grupos focais adotamos os mesmos procedimentos das entrevistas: elaboramos um roteiro (Apêndice 06), composto por dez questões orientadoras do debate. Com o consentimento dos participantes, gravamos o encontro. Após, realizamos a transcrição, enviamos para os participantes de modo a revisar suas falas. Posteriormente, assinamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>13</sup>.

Para o tratamento das informações coletadas nos quatro grupos focais utilizamos o mesmo método da entrevista, ou seja, a teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009).

### **Roteiro para análise textual dos Subprojetos PIBID/UFSM e para textos relativos à programação de eventos realizados no âmbito dos Cursos de Licenciatura envolvendo o PIBID**

Entendemos que para a realização de análise de documentos, é necessário elaborar roteiros, de modo que esses auxiliem na precisão de “o que captar no documento”. Para isso, pode-se: 1) elaborar categorias a priori, ou seja, elencar itens de análise antes mesmo de ler o documento; 2) elaborar categorias a posteriori, quando lemos um documento e depois elaboramos os itens para análise; ou ainda 3) elencar alguns itens a priori e, após a leitura, caso necessário, elencar e/ou modificar itens.

Para a análise dos dois tipos de documentos (Textos dos Subprojetos de cada Área Disciplinar PIBID/CAPES/UFSM e textos relativos à programação de eventos realizados no âmbito dos Cursos de Licenciatura e que envolveram Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM), elaboramos as categorias a posteriori. Ou seja, lemos o documento, elencamos os itens e, após, voltamos nos documentos para identificar e sintetizar as informações referentes àqueles itens. Os roteiros, assim como o preenchimento deles, encontram-se no próprio texto da Dissertação, em

---

<sup>13</sup> Todas essas fases descritas ocorreram no segundo semestre de 2013.



forma de quadros, no decorrer da apresentação dos resultados das questões de pesquisa.

O capítulo a seguir apresenta as constatações e os resultados da pesquisa, construídos a partir das informações coletadas com os sujeitos e os documentos já citados.



## **4. RELAÇÕES ENTRE SUBPROJETOS PIBID E CURSOS DE LICENCIATURA: RETORNANDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA**

Apresentamos, primeiramente, o perfil dos sujeitos da pesquisa: Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM e breve caracterização dos Subprojetos investigados. Após, discutimos as constatações e os resultados da pesquisa desenvolvida referente a cada uma das questões de pesquisa. Ao final do capítulo, como resultado da articulação das respostas a cada questão de pesquisa, discutimos e respondemos o problema de pesquisa.

### **4.1. O Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa (Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência) e dos Subprojetos envolvidos**

Nesta seção apresentamos breve perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como caracterização dos Subprojetos investigados. Iniciamos pelo perfil dos Coordenadores de Área, passamos para o perfil dos acadêmicos Bolsistas de Iniciação à Docência e, por fim, para a caracterização dos Subprojetos.

#### **O perfil dos Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/UFSM**

Para traçarmos o perfil dos Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/UFSM que participaram da pesquisa consultamos os currículos da Plataforma Lattes de cada um deles. Ao acessar o currículo de cada um, verificamos: 1) Natureza da Formação Inicial (Bacharelado ou Licenciatura); 2) Natureza dos Cursos de Pós-Graduação (Área de referência para a matéria de ensino – ARME ou Área da Educação); 3) Natureza dos Projetos que coordena (Pesquisa ou Extensão<sup>14</sup>). Além disso, no início da entrevista perguntávamos o tempo de coordenação no Subprojeto.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese dessa caracterização.

---

<sup>14</sup> O CV Lattes apresenta, como terceira opção, “Projeto de Desenvolvimento Tecnológico”, porém, entendemos que não precisamos nos ater a esse item, pois ele não é pertinente ao foco desse trabalho.

**Quadro 8:** Caracterização dos Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID participantes desta pesquisa

Sujeito da pesquisa	Formação Inicial	Cursos de Pós-Graduação <sup>15</sup>	Natureza dos Projetos que coordena	Tempo de coordenação no Subprojeto	Ano do Edital do Subprojeto
BCA01	• Licenciatura	• E: --- • M: ARME; • D: ARME; • PD: Educação	• Pesquisa • Extensão	• 02 anos	• 2011
BCA02	• Bacharelado	• E: Educação; • M: --- • D: ARME • PD: ---	• Pesquisa	• 01 ano	• 2012
BCA03	• Licenciatura; • Bacharelado	• E: --- • M: ARME; • D: ARME; • PD: ---	• Pesquisa; • Extensão	• 04 anos	• 2009
BCA04	• Licenciatura	• E: Educação; • M: Educação; • D: Educação • PD: ---	• Pesquisa; • Extensão	• 01 ano	• 2012
BCA05	• Licenciatura; • Bacharelado	• E: --- • M: ARME • D: ARME • PD: ---	• Pesquisa	• 01 ano e 06 meses	• 2009
BCA06	• Licenciatura	• E: --- • M: ARME • D: ARME • PD: ---	• Pesquisa; • Extensão	• 04 anos	• 2011
BCA07	• Licenciatura	• E: ARME • M: ARME • D: ARME • PD: ---	• Pesquisa; • Extensão	• 02 anos	• 2011

<sup>15</sup> Legenda:

ARME: Área de Referência para a Matéria de Ensino / E: Especialização *Lato Sensu*

M: Mestrado / D: Doutorado / PD: Pós-Doutorado

Sujeito da pesquisa	Formação Inicial	Cursos de Pós-Graduação <sup>15</sup>	Natureza dos Projetos que coordena	Tempo de coordenação no Subprojeto	Ano do Edital do Subprojeto
BCA08	• S/indicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E: Educação</li> <li>• M: Educação</li> <li>• D: Educação</li> <li>• PD: ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa;</li> <li>• Extensão</li> </ul>	• 04 anos	• 2009
BCA09	• S/indicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E: ---</li> <li>• M: ARME</li> <li>• D: Educação</li> <li>• PD: ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa;</li> <li>• Extensão</li> </ul>	• 04 anos	• 2011
BCA10	• Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E: ARME</li> <li>• M: Educação</li> <li>• D: Educação</li> <li>• PD: ARME</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa;</li> <li>• Extensão</li> </ul>	• 01 ano	• 2012

O quadro acima nos mostra que mais da metade (07/10) dos Coordenadores de Área entrevistados possuem, como formação inicial, um curso de Licenciatura, seja como única opção (em 05 casos), ou como opção juntamente com Bacharelado (em 02 casos). Apenas um dos entrevistados possui, como graduação, um curso Bacharelado. Em dois currículos não foi possível fazer essa classificação, pois os mesmos não indicavam essa formação.

Já nos Cursos de Pós-Graduação percebemos que dos 10 coordenadores apenas 02 deles possuem Pós-Doutorado, um na área de Educação e outro na Área de Referência para a Matéria de Ensino (ARME). Quanto o Doutorado, 04 deles possuem em Educação e 06 deles em ARME. No Mestrado, 03 deles fizeram em Educação e 06 em ARME. Em um dos currículos não foi possível identificar tal formação. 05 deles fizeram curso de Especialização Lato Sensu, sendo 03 na área da Educação e 02 na ARME.

Entendemos ser preocupante o fato de que metade dos Coordenadores de Área cursaram suas pós-graduações na sua área de referência para a matéria de ensino, pois esses estão coordenando Subprojetos em um programa cujo objetivo principal é a *aprendizagem da docência*. Logo, esperava-se que eles tivessem

realizado seu Mestrado e seu Doutorado em Educação. É nessa área que se discutem assuntos do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, saberes docentes, enfim, questões que envolvem a Licenciatura.

Quanto à natureza dos projetos que coordenam, a grande maioria (08/10)<sup>16</sup> cita Pesquisa e Extensão, ao passo que poucos (03/10) citam apenas projetos de pesquisa. Para melhor detalhamento, consultar o quadro n.08.

Percebemos, pelo tempo de coordenação do subprojeto declarados pelos Coordenadores de Área entrevistados, que esses professores mantiveram-se na coordenação desde o início do desenvolvimento do subprojeto. Apenas um deles assumiu a coordenação após o andamento do subprojeto. Entendemos isso como fator positivo para o bom andamento do subprojeto, já que oportuniza a continuidade das ações do mesmo.

### **O perfil dos Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID/UFSM**

Para traçarmos o perfil dos Bolsistas de Iniciação à Docência solicitamos, no início dos grupos focais, que preenchessem um quadro com informações sobre seu Curso de Licenciatura e sobre sua participação no Subprojeto. Em relação ao seu curso, solicitamos: a) mês e ano de ingresso; b) mês e ano de previsão de conclusão. Em relação à sua participação no Subprojeto, solicitamos: a) mês e ano de ingresso; b) mês e ano de finalização.

Dessa forma, percebemos que a grande maioria dos alunos está cursando a segunda metade de seu Curso de Licenciatura. Parte considerável deles (12/28) estava finalizando seu curso no segundo semestre de 2013. Apenas um dos bolsistas ingressou em 2013 no seu Curso de Licenciatura.

Quanto ao tempo de participação no Subprojeto, constatamos que apenas cinco dos bolsistas participantes dos grupos focais ingressaram no ano de 2013 no subprojeto. Os demais ingressaram em anos anteriores, o que demonstra que são acadêmicos que estão há bastante tempo no Subprojeto e, por esse motivo, tiveram a oportunidade de vivenciar as ações do programa PIBID de forma plena. Essa

---

<sup>16</sup> A fração de sujeitos que responderam de forma semelhante será representada da seguinte maneira: (x/y), onde “x” é a quantidade de sujeitos em relação ao total “y”.

permanência no Subprojeto também auxilia no bom andamento das ações do mesmo.

Por fim, destacamos que pelas duas constatações citadas acima (a maioria dos alunos participantes da pesquisa está cursando a segunda metade do curso; a maioria dos acadêmicos participa há bastante tempo no subprojeto), as discussões nos grupos focais foram muito profícuas, pois são alunos com muitas vivências tanto em seu curso quanto no Subprojeto que participam.

### Breve caracterização dos Subprojetos investigados

Para realizar essa caracterização utilizamos duas questões do roteiro de entrevista realizada com os Coordenadores de Área, a saber:

- Questão 14: Como está estruturado o grupo que atua no subprojeto?
- Questão 15: Quais os dispositivos e as dinâmicas típicas do funcionamento desse subprojeto em relação ao planejamento e à execução das ações desenvolvidas?

**Quadro 9:** Quadro-síntese sobre a organização geral dos Subprojetos investigados<sup>17</sup>

Subprojetos investigados	Número de BS participantes	Número de BID participantes	Número de Escolas participantes	Número de Grupos de Trabalho
Subproj.01	01	05	01	01
Subproj.02	01	05	01	01
Subproj.03	03	23	03	Duplas ou trios
Subproj.04	02	10	02	02
Subproj.05	02	20	02	02
Subproj.06	02	10	02	02
Subproj.07	02	10	02	02
Subproj.08	04	24	04	04
Subproj.09	02	14	02	04
Subproj.10	02	10	02	02

Esse quadro nos mostra que a maioria dos Subprojetos é composta por 02 Bolsistas Supervisores (professores em serviço em Escola de Educação Básica). Já

<sup>17</sup> Este quadro refere-se à configuração atual dos Subprojetos.

o número de Bolsistas de Iniciação à Docência (alunos de Curso de Licenciatura) varia bastante, sendo que dois Subprojetos são compostos, atualmente, por apenas 05 bolsistas enquanto que dois Subprojetos comportam quase cinco vezes mais: 23 e 24 bolsistas.

Cada Bolsista Supervisor tem, em média, 06 Bolsistas de Iniciação à Docência para fazer o acompanhamento. Lembramos que os editais que esses Subprojetos submeteram a proposta (Editais 2009, 2011 e 2012) indicavam até 10 Bolsistas de Iniciação à Docência para cada Bolsista Supervisor. Logo, a organização que se tem no PIBID da UFSM está de acordo com as normativas que regulamentam o programa em nível nacional.

Percebe-se, também, que a grande maioria dos Subprojetos está organizada em forma de grupos de trabalho. O número de grupos de trabalho tem relação direta com o número de escolas envolvidas no subprojeto. Ou seja, cada escola tem 01 Bolsista Supervisor e 01 grupo de trabalho, composto por Bolsistas de Iniciação à Docência (seu número depende do número de bolsistas no Subprojeto).

Consideramos que em Subprojetos com um número elevado de participantes, torna-se produtiva a organização em grupos menores. No entanto, deve-se ter cuidado para que as ações dos grupos convirjam para os mesmos objetivos, ou seja, para que as ações não se tornem fragmentadas dentro do subprojeto. Torna-se essencial, também, reuniões conjuntas, para relato e socialização das atividades desenvolvidas por cada pequeno grupo.

Realizada essa breve caracterização dos sujeitos informantes nessa pesquisa e caracterização dos Subprojetos em estudo, apresentamos, a seguir, as constatações e os resultados decorrentes de cada questão de pesquisa.



#### **4.2. Ações desenvolvidas em Escolas Públicas de Educação Básica, por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses cursos - (1ª Questão de Pesquisa)**

Para responder essa questão de pesquisa utilizamos, como fontes de informação, os dois tipos de sujeito, a saber, Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência. Foram sistematizadas as questões número 17 e 18 do roteiro de entrevista e a questão número 04 do roteiro para grupo focal para auxiliar a responder essa questão de pesquisa. Os quadros com um extrato da síntese de cada resposta a essas questões encontram-se nos Apêndices 07 (extrato de síntese das respostas dos Coordenadores de Área) e 08 (extrato de síntese das discussões nos grupos focais com os bolsistas).

Salientamos que essa primeira questão de pesquisa não se refere diretamente ao programa PIBID, pois são ações que alunos de Cursos de Licenciatura desenvolvem em Escolas em decorrência de sua participação em disciplinas e/ou atividades do seu curso. Nosso objetivo com esta questão é traçar um paralelo entre as ações desenvolvidas em escolas no âmbito do curso e as ações desenvolvidas em escolas no âmbito do PIBID (2ª questão de pesquisa).

Dos 10 Coordenadores de Área, 05 deles tem contato direto com alguma disciplina que envolve a participação de alunos em escolas, ou seja, além de Coordenadores de Área do PIBID, ministram disciplinas que preveem a inserção de alunos em escolas. Desses 05 coordenadores, 02 deles orientam Estágio Curricular Pré-Profissional e 03 deles ministram alguma disciplina que prevê parte da carga horária de Prática como Componente Curricular.

Quanto às declarações dos Coordenadores de Área referentes às ações desenvolvidas em escolas mediante a participação dos acadêmicos em disciplinas regulares de seus Cursos de Licenciatura elencamos, a posteriori, quatro categorias, com base nos relatos dos entrevistados. As categorias estão apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 10:** Categorias de análise definidas para as Ações desenvolvidas em escolas mediante a participação dos acadêmicos em disciplinas regulares de seus Cursos de Licenciatura

N.	CATEGORIAS
1.	Ações desenvolvidas em Cursos de Licenciatura, de maneira geral
2.	Ações desenvolvidas em um Curso de Licenciatura em particular
3.	Ações desenvolvidas em uma disciplina em particular

Nenhum dos entrevistados citou atividades desenvolvidas em Cursos de Licenciatura de maneira geral. Seis dos entrevistados (06/10)<sup>18</sup> relatou atividades desenvolvidas em um curso em particular: aquele em que ele atua. Porém, nenhuma dessas atividades foi relatada de forma aprofundada, ou seja, com detalhes de como são desenvolvidas.

Além do Estágio Curricular Pré-Profissional, as atividades desenvolvidas em um curso de licenciatura em particular citadas foram: observações (03/06), levantamentos (01/06), aulas de reforço (01/06). Um deles (01/06) relata apenas que as ações desenvolvidas em escolas são tímidas, mas não detalha quais são as ações. Vejamos, a seguir, algumas falas dos entrevistados:

O que eu sei é que eles têm uma disciplina que eles têm que fazer observações, duas idas à escola logo no início do curso, ir na escola para conversar, fazer levantamento, tá, pronto, deu. Fazer observação na escola, mas é um ou dois dias, acabou. Depois, a próxima aproximação na escola é nos estágios. Aí são quatro estágios, dois de observação e dois de atuação (BCA01).<sup>19</sup>

No caso das disciplinas ministradas no Centro de [nome do centro de ensino da UFSM], tem essa disciplina que eles assistem às aulas dos colegas, eles adotam um colega e ficam monitorando esse colega. Eles têm um formulário que fazem um acompanhamento e eles, paralelamente, têm aula segunda-feira com o professor da disciplina (BCA03).

Eles desenvolvem atividades de reforço, tem uma série de escolas que nos procuram e até por eu ser coordenador do PIBID, me procuram achando que eu sou a pessoa responsável pela locação desse material humano nas escolas quando, na verdade, passa pelo coordenador do curso (BCA09).

Nós temos, no nosso currículo, as Práticas Curriculares, que é um percentual de horas durante sua formação que eles vão para a escola

<sup>18</sup> A fração de sujeitos que responderam de forma semelhante será representada da seguinte maneira: (x/y), onde “x” é a quantidade de sujeitos em relação ao total “y”.

<sup>19</sup> Para a citação das falas dos participantes, utilizaremos códigos com três letras (BCA – Bolsista Coordenador de Área), seguidos de números (01 a 10), onde cada número indica um sujeito de pesquisa.

observar, ver determinadas realidades em relação a alguns conteúdos (BCA10).

Quatro (04/11) entrevistados relataram atividades desenvolvidas em uma disciplina em particular, geralmente suas próprias disciplinas. Essas atividades giram em torno de observações (02/04), elaboração e implementação de planejamentos didáticos (03/04) e discussão dos resultados dessas implementações (02/04):

Eu vou te falar que estou trabalhando agora em uma disciplina do Curso de Licenciatura em [nome do curso]. Eu só posso falar deles (...). É observação que eles fazem (BCA04).

Eu trabalho com [nome da disciplina], no Curso de [nome do curso], que é uma disciplina que prevê oportunizar estratégias para a experiência dos acadêmicos em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Então, nessa disciplina, eu proponho atividades de observação, de planejamento e de execução de atividades didático-pedagógicas (BCA05).

Eu trabalho com uma disciplina que é [nome da disciplina] que eles vão, elaboram projeto (...) e aplicam esse projeto. (...) eles têm que elaborar o projeto, aplicar e voltar com os resultados e defender, na disciplina tem um dia para defesa (BCA06).

Assim, pelas informações coletadas com os Coordenadores de Área (professores de Cursos de Licenciatura) e demonstradas mediante os fragmentos acima, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas em escolas por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM no âmbito de participações em disciplinas desses cursos são:

- a) Observação em escola e/ou sala de aula, incluindo as observações realizadas em escolas, de maneira geral, e em salas de aula. Nas salas de aula observam-se as aulas ministradas tanto por professores em serviço quanto àquelas ministradas por um colega seu que está ministrando aula no âmbito do Estágio Curricular, como acontece em um dos cursos. Ressaltamos que um dos entrevistados foi enfático ao afirmar que as observações são realizadas de forma pontual e no início do Curso, o que pouco contribui para a formação do licenciando;
- b) Planejamento e implementação de atividades didáticas, incluindo o planejamento e a implementação de uma atividade, de um conjunto de atividades (projetos) ou mesmo aulas de reforço. Apesar de essas

atividades serem citadas, salientamos que elas referem-se a uma disciplina em particular e podem não ser, portanto, comuns no curso;

- c) Discussão dos resultados dessas implementações, ou seja, discussão coletiva dos resultados das implementações das atividades didáticas. Aqui também chamamos atenção para o fato de essa atividade ser realizada em uma disciplina específica.

Realizada a síntese das informações coletadas com os Coordenadores de Área, mediante entrevista, apresentamos, a seguir, a síntese das respostas obtidas com os próprios acadêmicos de Cursos de Licenciatura, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência, mediante grupo focal<sup>20</sup>.

Em todos os grupos focais a discussão girou em torno do Estágio Curricular Pré-Profissional. Além dos Estágios, outras atividades que eles desenvolvem em escola são: observação (02/04), planejamento e implementação de atividades didáticas (01/04) e planejamento de atividades didáticas, mas sem implementação (01/04), como podemos perceber pelos extratos abaixo:

A: No primeiro semestre nós fomos observar [nome da escola], no terceiro semestre observamos uma escola do campo (...). No quarto semestre eu fui para uma escola de [nome da escola] fazer observação. No quinto semestre eu fui fazer observação no Ensino Fundamental (...). E as observações, geralmente, levavam à construção de um projeto, de um plano de aula, de um projeto de ensino, algo nesse sentido, mas nada para realizar efetivamente com os alunos (...).

B: Eu, no primeiro semestre, observei na escola, depois no quarto semestre também observei para dar uma aula (GF04).

C: Tem disciplinas que a gente trabalha com conteúdos específicos que o professor propõe prática vinculada à escola, mas são poucas, né.

A: depende, na minha foi bastante. [Nome de uma disciplina] teve dia na escola, [nome de outra disciplina] teve dia na escola, [nome de outra disciplina]...

C: é, mas é só um dia, né.

A: só um dia.

Coord.Discussão: e o que vocês fazem nesse “um dia” na escola?

A: alguma atividade voltada para a disciplina (GF03).

Por essas falas nota-se claramente que os licenciandos estão indo para as escolas fazer observações pontuais para, no máximo, elaborar e implementar uma

---

<sup>20</sup> Para a citação das falas dos participantes, utilizaremos códigos de duas letras (GF-Grupo Focal), seguidos de números (01, 02, 03 ou 04). Cada número indica um Subprojeto.

atividade didática na turma em que realizou a observação. Observa-se que nenhum dos acadêmicos relatou que fazem discussões a partir da observação.

Sobre os Estágios, perguntamos a eles quem os auxiliou no seu desenvolvimento. Um dos grupos (01/04) relatou não ter qualquer auxílio. Outro grupo (01/04) afirma que até pouco tempo também não tinham auxílio, mas a disciplina de Estágio passou por uma revisão na sua Ementa e hoje eles têm a oportunidade de discutir o desenvolvimento do Estágio em uma disciplina. Para esse grupo, a discussão com os colegas é que auxilia nas dificuldades. Já o professor orientador de Estágio pouco ajuda:

Ajuda mesmo a gente não tem, mas a gente busca ajuda entre os colegas que também estão fazendo Estágio (...). Eles [professores orientadores de Estágio] conseguem falar a partir de um filme, um documentário ou de alguma coisa que viveram em algum momento no seu Estágio, mas não conseguem fazer uma abordagem que ajude a construir uma proposta, uma estratégia (GF01).

Para um grupo (01/04), os professores da escola é que auxiliaram, mediante conversas. O relato de um dos bolsistas representa o pensamento do coletivo:

Eu tive um pouco de dificuldade no meu Estágio, mas aí quem me ajudou a superá-las foram as conversas que a gente tinha com os professores na escola que eu trabalho no PIBID, com as experiências. (...) Com o professor da escola aprendi a pegar a teoria e colocar em prática (GF04).

Por fim, um dos grupos (01/04) relatou que recebeu orientação tanto do professor da universidade, orientador de Estágio, quanto do professor da escola, regente da turma.

A: A gente faz [Estágio] no Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Médio a gente tem orientação do professor, ele está sempre na sala de aula.

Coord.Discussão: o professor da escola, você fala?

C: É. Então, qualquer dificuldade ou qualquer coisa que a gente passe em branco ele chama a gente em um cantinho e diz: "olha, está faltando tal coisa. O que tu acha de fazer tal coisa?". Aí a gente vai lá e faz. Isso é legal. (...). A outra professora [do Ensino Fundamental] deixou nós livres, não vai na aula. Claro que quando a gente pergunta alguma coisa para ela: "ah, nós estamos fazendo isso, isso e isso" e ela: "ah, tá ótimo", é só o que ela fala, que está ótimo, não dá opinião nenhuma.

Coord.Discussão: e vocês têm orientação aqui na universidade?

C: Sim, uma vez por semana. E aí antes da gente dar a aula, a gente precisa enviar os planos de aula e elas olham e dizem se está bom, o que poderia fazer diferente.

Coord.Discussão: e vocês estão achando válida essa orientação?

C: Sim, as professoras são maravilhosas (...).

B: Aqui na universidade também a gente mostra os planos de aula, elas [professoras orientadoras] auxiliam. Nós temos um encontro semanal presencial e acho bem bom. A melhor parte do curso é o Estágio (GF02).

Assim, percebe-se que mesmo sendo o Estágio uma das poucas oportunidades que o aluno que está cursando uma licenciatura tem para estar em contato um tempo maior com seu futuro campo de trabalho, ele apresenta muitos problemas, a começar pela própria orientação. Por vivenciarem esse problema, parece que muitos alunos elencam o programa PIBID como o dispositivo principal de aprendizagem da docência. Nesse sentido, nas discussões dos grupos focais, foi inevitável a comparação entre Estágio e PIBID. Vejamos abaixo alguns dos trechos que ilustram o pensamento coletivo dessa comparação:

(...) o Estágio é muito pouco tempo, tu conhece a realidade, tu aprende a lidar com a realidade, mas tu não tem tempo para refletir e pensar em modificar. É muito pouco tempo. Com o PIBID tu pode analisar, refletir, pesquisar e não só tentar mudar, mas procurar formas de melhorar. Então, o PIBID é muito importante nesse ponto, de tu conhecer a realidade e se preparar para ela, que o Estágio, de só dois meses não consegue (GF01).

Quando a gente começou trabalhar no PIBID, a gente começou a dar aula em duplas. Segunda coisa: a professora do PIBID estava em todas as aulas ajudando: “Ah, tu está falando muito alto, tu está falando errado, tua abordagem está errada”. Então, ela estava lá ajudando nas nossas primeiras aulas do PIBID. Isso facilitou bastante porque além de ser em dupla, a professora é experiente, tem 30 anos de Magistério e estava do lado ajudando. No Estágio, além de dar aula sozinho, é Estágio Supervisionado só no nome, né, o professor não supervisiona na escola, conversa só aqui [na universidade] na sala de aula. Então, o que tu está errando, o que não deu certo, vai da boa vontade da professora do colégio te dar uma ajuda, que a gente também não vê muito (GF03).

Eu, no primeiro semestre observei na escola, depois no quarto semestre também observei para dar uma aula. Depois teve o Estágio, no sexto semestre. Eu estou terminando o oitavo [semestre] e estou terminando segundo Estágio. Então, eu já tinha contato com a escola antes de entrar no PIBID e esse contato teve uma experiência muito grande depois de estar inserido no PIBID porque no Estágio eu vejo que não tenho muito contato com os professores para conversar com os professores da minha turma, no caso. Já com o PIBID, dá para discutir isso (GF04).

Percebemos, nesses extratos de discussão, que o Estágio Curricular ainda enfrenta problemas, como por exemplo, falta de orientação de professores, pouco tempo de inserção no campo de estágio (escola), falta de contato com outros professores da escola e, conseqüentemente, o não conhecimento da escola como “organização”, mas como “sala de aula”.

Ressaltamos que esses problemas comprometem toda a formação inicial, pois o Estágio Curricular deve possibilitar a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas nesse componente curricular. Além disso, o Estágio deve ser considerado como campo de conhecimento e não somente como mera atividade prática ou como ‘a hora da prática’, pensamento tradicional entre professores e alunos (PIMENTA, LIMA, 2004).

Em síntese, podemos dizer que as atividades desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura no âmbito de disciplinas regulares de seus cursos, na visão desses acadêmicos, são:

- a) Observações em sala de aula, observações essas pontuais e que pouco contribuem para a formação do licenciando;
- b) Planejamento e implementação de atividades didáticas: geralmente, elaboração de apenas uma atividade didática, implementada posteriormente à observação.
- c) Planejamento de atividades didáticas, porém, sem implementação: planejamento de atividade didática elaborado após observações em sala de aula. Porém, esses planejamentos não são implementados. Consideramos que esse tipo de atividade também pouco contribui para a formação do licenciando.

Após a apresentação das respostas dos dois tipos de sujeito participantes dessa pesquisa, podemos dizer que as atividades comumente desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura no âmbito de disciplinas desses cursos são: a) **observações**, na maioria em sala de aula, realizadas de forma pontual; b) **Planejamento de atividades didáticas**, a serem implementadas ou não em sala de aula.

Nota-se que a prática de observação foi citada por professores de Curso de Licenciatura e por acadêmicos desses cursos como sendo uma atividade bastante recorrente. Ressaltamos que os dois tipos de sujeito relataram que elas são realizadas de forma pontual.

As atividades de elaboração e implementação de atividades didáticas também parecem ser pontuais. Geralmente, observa-se uma sala de aula e, após, elabora-se e implementa-se uma atividade didática, como se fosse um “teste”.

Infelizmente esses relatos corroboram a afirmação feita por diversos autores (FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2011, dentre outros) de que parte dos Cursos de Licenciatura ainda vem desenvolvendo atividades fragmentadas, de forma aligeirada e distantes da realidade escolar.

O próprio Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001), que originou as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, reconhece que os Estágios geralmente são de curta duração e muito pontuais:

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais (BRASIL, 2001).

Defendemos a necessidade de o futuro professor experienciar seu campo de trabalho para conhecer a cultura da escola, pois é na prática que alguns saberes são mobilizados. Com bem explicita o Parecer 09/2001, os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade; o que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. Portanto, a interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola são determinantes para a formação inicial desse licenciando (BRASIL, 2001).

Consideramos ser preocupante o fato de que o Estágio está deixando muitas lacunas para a maioria dos licenciandos participantes do grupo focal, pois para muitos dos licenciandos (não participantes do PIBID) o Estágio é o único momento em que eles experienciam sua atuação em sala de aula.

Por isso, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas na formação inicial que realmente contribuam para sua formação docente, ou seja, que elas auxiliem na atuação profissional em Escolas de Educação Básica, que é o campo de atuação principal do licenciado.

Marcelo Garcia (1999) compreende que as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprendizagem da docência, pois durante o desenvolvimento dessas práticas, os alunos aprendem a: a) compreender a escola como organismo em desenvolvimento, que possui determinada cultura, com estrutura e organização próprias; b) entender os problemas de ensino como problemas curriculares; conhecer a organização curricular da escola, como os



professores trabalham com esse tipo de organização, as influências que livros didáticos e outros materiais podem trazer para o ensino.

Portanto, consideramos que as práticas de ensino não podem ficar restritas a um único período no curso de formação inicial e, principalmente, não estar alocada no último semestre do curso, para que os licenciandos possam discutir suas observações/experiências com os demais colegas e com os professores.

#### **4.3. Ações organizadas e desenvolvidas por Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID/UFSM - (2ª Questão de Pesquisa)**

Para responder essa questão de pesquisa, utilizamos as informações coletadas mediante os dois tipos de sujeito e um tipo de documento (Subprojetos submetidos aos editais da CAPES). Foram utilizadas as questões número 06, 11, 12, 13 e 15 do roteiro da entrevista e número 05 do roteiro do grupo focal para responder essa questão de pesquisa. No apêndice 09 encontra-se um extrato do quadro-síntese das respostas dos Coordenadores de Área e no apêndice 10 encontra-se um extrato do quadro-síntese decorrente das discussões do grupo focal.

Para isso, primeiramente, traçamos as ações previstas para os Bolsistas de Iniciação à Docência (de acordo com os documentos – Subprojetos) e as ações efetivamente desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência (de acordo com os Coordenadores de Área e os próprios bolsistas).

O quadro baixo apresenta uma síntese dessas ações. Além disso, nesse quadro apresentamos um paralelo entre as ações previstas nos projetos com as ações realmente desenvolvidas, segundo os coordenadores de Subprojetos e segundo os bolsistas participantes desses Subprojetos.

**Quadro 11:** Quadro-síntese das ações previstas (para) e desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência, por Subprojeto

Subprojetos	Ações previstas nos documentos	Ações previstas/ desenvolvidas segundo os Coordenadores de Área	Ações desenvolvidas segundo os BID
Subproj.01	• Diagnóstico do ensino da disciplina escolar foco do Subprojeto	• ---	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto
	• Leituras e discussões para compreender, analisar e orientar a prática	• Leitura e discussão de assuntos relacionados aos conteúdos da área de referência para a matéria de ensino	
	• Acompanhamento dos licenciandos nas aulas dos Bolsistas Supervisores	• ---	
	• Elaboração, implementação e avaliação de atividades didáticas em turno inverso	• Planejamento de atividades didáticas para intervenção nas escolas; • Intervenções didáticas nas escolas mediante oficinas	
	• Participação em reuniões pedagógicas.	• ---	
	• ---	• Elaboração de trabalhos acadêmicos para apresentação em eventos	
Subproj.02	• Conhecimento da realidade educacional	• ---	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto
	• Mapeamento de práticas didáticas desenvolvidas pelos professores	• ---	
	• Implementação de oficinas	• Atividade extracurricular: oficinas	
	• Produção de material didático a partir das práticas implementadas	• ---	
	• Planejamento, reflexões e avaliação do trabalho realizado	• Planejamento, implementação e avaliação de atividades didáticas	
	• Participação em eventos para divulgar o trabalho desenvolvido	• ---	
	• ---	• Reuniões	
Subproj.03	• Realização de intervenções dentro e fora da escola	• Discussão de planejamentos didáticos; • Intervenções didáticas nas escolas mediante oficinas	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse
	• Avaliação das intervenções	• ---	

Subprojetos	Ações previstas nos documentos	Ações previstas/ desenvolvidas segundo os Coordenadores de Área	Ações desenvolvidas segundo os BID
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em reuniões na escola que envolvam bolsistas, pais, professores, direção e comunidade</li> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em reuniões pedagógicas na escola;</li> <li>• Participação em outras atividades da escola, não ligadas ao PIBID</li> <li>• Discussão de textos</li> </ul>	Subprojeto
Subproj.04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico da realidade escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa sócio antropológica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico da comunidade, da escola e dos alunos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração e implementação de práticas pedagógicas em escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de temas geradores;</li> <li>• Planejamento de atividades didáticas;</li> <li>• Intervenções didáticas em sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elenco dos temas geradores, a partir do diagnóstico;</li> <li>• Elaboração e implementação de oficinas no turno da aula, em sala de aula e fora da sala de aula</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e estudos sobre aportes, documentos legais e Projeto Político-Pedagógico das escolas selecionadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e discussão de textos/referenciais</li> </ul>
Subproj.05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de temas que permeiam o ensino da disciplina escolar foco do Subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração, implementação e avaliação de oficinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão dos planejamentos didáticos;</li> <li>• Intervenções pedagógicas nas escolas mediante oficinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de planejamentos didáticos em grupos;</li> <li>• Desenvolvimento de oficinas em contra turno e em turno da aula</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico de onde está inserida a escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico da escola e dos alunos</li> </ul>

Subprojetos	Ações previstas nos documentos	Ações previstas/ desenvolvidas segundo os Coordenadores de Área	Ações desenvolvidas segundo os BID
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de atividades fora da escola, na comunidade</li> </ul>
Subproj.06	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico do ensino da disciplina escolar foco do Subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitação de temas a serem desenvolvidos pelo Subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento, implementação e avaliação de atividades didáticas desenvolvidas mediante oficinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e implementação de oficinas</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de diários para registro da sua prática pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	
Subproj.07	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico do ensino da disciplina escolar foco do Subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico da escola</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões de estudo e de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão de textos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração, implementação e avaliação de proposta didática para o ensino da disciplina escolar foco do Subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento didático de intervenções;</li> <li>• Intervenção didática em escolas mediante gincanas, festivais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração e implementação de atividades didáticas no horário das aulas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em eventos acadêmicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>
Subproj.08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico do contexto sócio cultural em que a escola está inserida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração e implementação de atividades didáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre planejamento didático;</li> <li>• Elaboração e implementação de oficinas pedagógicas;</li> <li>• Produção de material didático</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação das atividades realizadas no subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões semanais de estudo e discussão do que ocorreu na escola</li> </ul>	
Subproj.09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico do contexto sociocultural em que a escola está inserida e das necessidades coletivas dos alunos da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico do contexto sociocultural em que a escola está inserida e das necessidades coletivas dos alunos da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>

Subprojetos	Ações previstas nos documentos	Ações previstas/ desenvolvidas segundo os Coordenadores de Área	Ações desenvolvidas segundo os BID
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões de estudo de textos acadêmicos sobre o ensino da disciplina foco do Subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões de estudo de textos acadêmicos sobre o ensino da disciplina foco do Subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração, implementação e avaliação de atividades didáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração, implementação e avaliação de atividades didáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração e implementação de atividades didáticas</li> </ul>
Subproj.10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico sobre a realidade escolar, curricular e extracurricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da escola e das aulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussões em grupo</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação e aplicação de um programa de práticas pedagógicas desenvolvidas no turno e contra turno escolar, no currículo e nos diferentes programas oficiais (Mais Educação; Acelera) existentes nas escolas parceiras do subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento didático;</li> <li>• Implementação de atividades didáticas</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar e apresentar trabalhos em eventos da área</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em eventos acadêmico-científicos</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação do Subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de relatórios e memoriais</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do projeto</li> </ul>	

Ao analisarmos o quadro-síntese acima apresentado, percebemos que as atividades citadas nos documentos analisados (Subprojetos), citadas nas falas dos Coordenadores de Área e também nas discussões dos Bolsistas de Iniciação à Docência são de mesma natureza. Assim, elaboramos categorias de análise comuns tanto em relação às **atividades previstas para os Bolsistas de Iniciação à Docência desenvolverem** como em relação às **atividades desenvolvidas por esses bolsistas**. As categorias são as seguintes:

**Quadro 12:** Categorias de análise definidas para atividades previstas para e desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de Subprojetos

N.	CATEGORIAS
1.	Diagnóstico da realidade escolar e/ou do ensino da área de referência do subprojeto
2.	Elaboração e implementação de atividades em escolas
3.	Leitura e discussão de aportes para o desenvolvimento do subprojeto
4.	Avaliação do subprojeto
5.	Produção acadêmica e/ou participação em eventos acadêmicos
6.	Reuniões em escolas que envolvam a comunidade escolar e/ou os professores
7.	Produção de material didático
8.	Intervenções fora da escola

Pelo quadro-síntese apresentado acima, percebe-se que as atividades para os Bolsistas de Iniciação à Docência foram:

- Elaboração e implementação de atividades em escolas: inserem-se nessa categoria o planejamento e a implementação de atividades. No entanto, essas atividades variam bastante de um subprojeto a outro, sendo essas citadas como oficinas, práticas pedagógicas, atividades didáticas. Também foram desenvolvidas no turno da aula dos alunos ou em turno inverso às aulas. Essa atividade também foi citada em todos os documentos analisados; todos os Coordenadores de Área e todos os grupos focais citaram essa como uma atividade desenvolvida no decorrer do Subprojeto;
- Diagnóstico da realidade escolar e/ou do ensino da área de referência do subprojeto: diagnóstico realizado no início do subprojeto, a fim de conhecer o contexto em que a escola está inserida e/ou identificar os assuntos que são trabalhados com os alunos referente à disciplina escolar foco do subprojeto. Em todos os documentos analisados estava prevista essa atividade; apenas três coordenadores citaram essa atividade; três grupos focais citaram essa atividade como uma das desenvolvidas;

- Leitura e discussão de aportes para o desenvolvimento do subprojeto: essa atividade refere-se a reuniões de estudo em que foram discutidos assuntos relacionados à disciplina escolar que estão inseridos ou para orientar a prática. Alguns não detalham que tipo de estudo será/foi feito. A atividade foi citada em cinco Subprojetos, por quatro Coordenadores de Área e em dois grupos focais;
- Avaliação do subprojeto: a atividade foi citada em três documentos, porém, não há detalhamento de como será realizada a avaliação, nem a periodicidade dela. Nenhum coordenador de área e também nenhum Bolsista de Iniciação à Docência citou essa como uma atividade realizada. Porém, no decorrer da entrevista alguns coordenadores citaram a avaliação do subprojeto como uma etapa para a elaboração do próximo subprojeto (edital 2013, para início das atividades em 2014);
- Reuniões na escola com demais professores ou com a comunidade escolar: essas incluem a participação em reuniões pedagógicas, citado por apenas um subprojeto e reuniões com toda a comunidade escolar, citado também por um subprojeto; quatro Coordenadores de Área também citaram essa atividade; nenhum bolsista dos quatro grupos listou essa como uma atividade desenvolvida, porém, durante o desenvolvimento da discussão do grupo focal em outras questões, um grupo mencionou sua participação em reuniões na escola com os demais professores;
- Elaboração e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos: essa categoria inclui a elaboração/apresentação e participação de trabalhos em eventos acadêmicos. A atividade foi citada por dois Subprojetos, mas nenhum desses documentos detalhou o tipo de evento que pretendiam participar (se da área do ensino ou não); três coordenadores citaram essa atividade no momento da entrevista; nos grupos focais não teve a indicação dessa atividade. Porém, em outras questões do grupo focal, todos comentaram participações em eventos;
- Intervenções fora da escola: citado apenas em um subprojeto, mas não detalha que tipo de intervenção, seu objetivo, nem sua periodicidade. Nenhum dos coordenadores citou a atividade; um grupo focal relatou que

desenvolvem atividades para além da sala de aula e da escola, ou seja, organizam atividades na comunidade em que a escola está inserida.

Assim, percebe-se uma variedade de atividades sendo desenvolvidas nos Subprojetos em estudo. Percebe-se, também, alguns descompassos entre atividades previstas e atividades desenvolvidas no subprojeto.

Uma atividade identificada em todas as fontes utilizadas para responder essa questão de pesquisa foi a elaboração e implementação de atividades em escolas. Apesar de essas atividades, muitas vezes, não serem detalhadas, constatamos que os bolsistas de iniciação à docência estão se inserindo em escolas de educação básica. Além de essa prática ser obrigatória perante as normativas que regulamentam o PIBID, entendemos que a inserção e a permanência do licenciando por um período prolongado na escola é essencial para a formação inicial de professores e, em consequência, para a aprendizagem da docência, pois a escola de educação básica também é agência formadora de professores.

A própria normativa dos Cursos de Licenciatura no Brasil (BRASIL, 2002a) orienta a necessidade de prática de colaboração entre escola e universidade para a formação inicial de professores:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

-----  
IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (BRASIL, 2002a, p.04).

Dessa forma, espera-se que a escola não seja apenas a instituição que sede o espaço para atividades de natureza prática daqueles que estão em processo de formação inicial. Mais do que isso, espera-se que a escola seja parceira na formação de professores e que ela seja um espaço não só de aprendizagem para os alunos da Educação Básica, mas também de aprendizagem da docência.

Voltando à análise das ações planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas que estão em iniciação à docência, traçamos dificuldades e limites para o desenvolvimento das ações, bem como modificações que tiveram que ser realizadas durante o desenvolvimento do Subprojeto, a fim de entendermos um pouco mais



sobre o caminho trilhado desde a ideia inicial do projeto até seu desenvolvimento. Para isso, fizemos uso das entrevistas com os Coordenadores de Área.

Em relação a **dificuldades e limites para o desenvolvimento das ações do Subprojeto**, elaboramos as seguintes categorias a posteriori:

**Quadro 13:** Categorias de análise definidas para dificuldades e limites para o desenvolvimento das ações nos Subprojetos

N.	CATEGORIAS
1.	Condicionantes nas Escolas de Educação Básica
2.	Condicionantes em relação aos bolsistas
3.	Condicionantes em relação às atividades didáticas

Em relação à primeira categoria (*Condicionantes nas Escolas de Educação Básica*), os Coordenadores de Área citaram:

- Escolas muito grandes: Por ser uma escola muito grande, o trabalho da gestão da escola é fragmentado e, dessa maneira, é difícil fazer um trabalho integrando os níveis de ensino na mesma escola (BCA02);
- Falta de infraestrutura e equipamentos na escola (BCA02);
- Morosidade da escola (BCA04);
- Resistência a projetos desenvolvidos pela universidade: dificuldade de se inserir na escola, pela resistência dessa em relação a projetos da universidade (BCA08);
- Falta de interação com os demais professores da escola: fazer os professores da escola entenderem que os bolsistas de iniciação à docência não estavam na escola para substituir professor (BCA08); integrar os demais professores da escola (BCA10).

Quanto aos *condicionantes em relação aos bolsistas*, segunda categoria, identificamos:

- Subprojetos com número grande de bolsistas: por ser um grupo grande, a dificuldade do coordenador é de interagir mais com as escolas (BCA08); Encontrar horários comuns entre os bolsistas (BCA10).
- Entraves com os Bolsistas Supervisores: falta de envolvimento do Bolsista Supervisor com as atividades do subprojeto (BCA01); descrença do Bolsista Supervisor quanto a leituras em aportes teóricos (BCA01);

- Entraves com os Bolsistas de Iniciação à Docência: Imaturidade de alguns bolsistas (BCA02);
- Reuniões com os bolsistas Coordenadores de Área: falta de tempo comum para encontro com os demais Coordenadores de Área (BCA01).

Quanto aos *Condicionantes em relação às atividades didáticas*, terceira categoria de análise, percebemos:

- Atividades didáticas em contra turno: desenvolver atividades didáticas no contra turno das aulas dos alunos, por falta de público (BCA01; BCA09);
- Elaboração de atividades em grupo: pelas diferenças de ideias que há entre as pessoas houve a dificuldade de trabalho em grupo (BCA01; BCA03);
- Entraves nas compras de materiais: falta de recurso financeiro para compra de materiais para utilização nas oficinas (BCA06); burocracia quanto à compra de materiais para o subprojeto (BCA07).

Segundo os Coordenadores de Área, nenhuma dessas atividades comprometeu o desenvolvimento do subprojeto; apenas tiveram que readequar sua ideia inicial, ou seja, realizar modificações na organização do Subprojeto.

Em relação a **modificações que tiveram que ser realizadas durante o desenvolvimento do Subprojeto**, elencamos, a posteriori, três categorias para análise:

**Quadro 14:** Categorias de análise definidas para modificações que tiveram que ser realizadas durante o desenvolvimento do Subprojeto

N.	CATEGORIAS
1.	Mudanças em aspectos gerais do subprojeto
2.	Mudanças na elaboração e/ou implementação de atividades didáticas
3.	Sem mudanças

As *mudanças em aspectos gerais do subprojeto*, primeira categoria de análise, incluíram:

- Foram crescidas oficinas extracurriculares no sentido de atender maior número de alunos da escola e para os bolsistas terem outras experiências da docência (BCA02);
- Os alunos passaram a desenvolver as oficinas nas duas escolas, para conhecer as diferentes realidades escolares (BCA06);
- Mudança de foco do subprojeto, pois o edital não previa compra de determinado suporte essencial para o desenvolvimento do Subprojeto (BCA07);
- Mudança na cultura da escola quanto à sua resistência em receber projetos da universidade e mudança na ideia de que os bolsistas iriam substituir professor na escola (BCA08).

Em relação às *mudanças em elaboração e/ou implementação de atividades didáticas*, destacamos:

- Por conta da rotatividade de alunos nas aulas (que eram realizadas em contra turno), as atividades passaram a não terem mais sequência. Com isso também houve troca de metodologia de ensino (BCA01);
- Por conta da pouca procura dos alunos da Educação Básica das oficinas, que eram realizadas em contraturno, as atividades eram desenvolvidas nos dias em que os alunos iam para a escola (no contraturno) para as aulas de Educação Física (BCA09);
- Desde o início foram utilizadas diferentes metodologias para o desenvolvimento das atividades: oficinas, encontros, propostas pedagógicas; em duplas, trios, individuais; nas turmas, em sala de aula, no contra turno (BCA03).

Dois dos Coordenadores de Área declararam que *não houve modificações* no projeto elaborado para o desenvolvimento das atividades.

Dessas modificações chamamos atenção para uma em especial que parece ter sido a única mudança negativa: as atividades didáticas (oficinas) tinham uma sequência e passaram a não ter mais. Entendemos que por mais que haja certa

rotatividade de alunos, é importante o planejamento e a implementação de atividades que tenham uma sequência. Isso é importante não somente para o aluno da escola, mas também para o bolsista que está na condição de *iniciante na docência*. É importante que ele perceba a necessidade de desenvolver atividades que tenham relação, para não formar uma ideia equivocada de que quando professor poderá apenas “dar aulas”, não estabelecendo relação entre elas.

#### **4.4. Entendimentos de “Iniciação à Docência” subjacentes à organização e ao desenvolvimento das ações dos Subprojetos PIBID/UFSM - (3ª Questão de Pesquisa)**

Para responder essa terceira questão de pesquisa, utilizaremos as informações já sistematizadas na segunda questão sobre as ações desenvolvidas em Subprojetos PIBID, tanto dos documentos (Subprojetos) quanto das falas dos Coordenadores de Área e dos Bolsistas de Iniciação à Docência. Além disso, utilizamos a resposta de mais algumas questões realizadas com os dois tipos de sujeito mencionados acima (questões 06, 15, 30, 31 e 33 do roteiro da entrevista e questões 09 e 10 do roteiro do grupo focal). Essas questões diziam respeito ao exercício da docência de qualidade na Educação Básica. O apêndice 11 apresenta um extrato do quadro-síntese das questões respondidas pelos Coordenadores de Área e o apêndice 12 mostra um extrato da síntese das discussões referentes a essa questão de pesquisa nos grupos focais.

Para análise dessas informações, elencamos, a posteriori, as seguintes categorias:

**Quadro 15:** Categorias de análise definidas para “Iniciação à Docência” subjacentes à organização e ao desenvolvimento das ações dos Subprojetos PIBID/UFSM

<b>N.</b>	<b>CATEGORIAS</b>
1.	Desenvolvimento de práticas docentes
2.	Desenvolvimento de saberes docentes

Em relação à **primeira categoria (desenvolvimento de práticas docentes)**, podemos afirmar que as principais práticas docentes experimentadas por bolsistas de iniciação à docência são: realização de diagnóstico da realidade escolar e/ou do ensino da área de referência do subprojeto; elaboração e implementação de atividades em escolas; e leitura e discussão de aportes para o desenvolvimento do subprojeto<sup>21</sup>.

Para a análise da **segunda categoria (Desenvolvimento de saberes docentes)**, organizamos as informações em “Saberes necessários ao exercício da docência na Educação Básica”, “Ações dos professores para o exercício da docência na Educação Básica” e “Ações para serem desenvolvidas em processos formais de Iniciação à Docência”.

Para analisar os Saberes necessários ao exercício da docência na Educação Básica, utilizamos as tipologias de Saberes Docentes apresentados no capítulo 2 desta Dissertação. Após a leitura e a sistematização das respostas dos Coordenadores de Área, percebemos que esses saberes se encaixam em duas tipologias apresentadas. A tipologia mais completa para nossa análise é a do autor Shulman, pois sua tipologia é composta por conhecimentos que os Coordenadores de Área mais citaram. Porém, um dos conhecimentos citados por vários Coordenadores de Área não se relacionavam com nenhum dos conhecimentos descritos por Shulman. Esses coordenadores falaram da importância de professores saberem ser éticos, responsáveis, ter boas relações interpessoais, ser flexíveis, ter respeito com o próximo. Enfim, esses coordenadores apresentaram uma série de atitudes positivas que, se formos analisar, são muito importantes, mas não são exclusivos do professor, ou seja, qualquer profissional que trabalha com interação com outro humano (médico, advogado, dentista, enfermeiro, psicólogo etc) deve apresentar esse perfil. Então, inspirados em Tardif e Lessard (2005), chamaremos essas atitudes inerentes à interação humana de “saberes sociais”.

Ao analisarmos as respostas dos Coordenadores de Área do programa PIBID constatamos que os saberes necessários para desenvolvimento da docência citados são: Saberes sociais (07/10); Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada (07/10); Conhecimento pedagógico (04/10); Conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada (03/10); Conhecimento dos contextos educacionais (01/10);

---

<sup>21</sup> Para maiores detalhes, ver a análise realizada na segunda Questão de Pesquisa.

Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais (01/10). Por fim, um dos entrevistados citou o “saber pesquisar” (BCA04), porém, não detalhou o tipo de pesquisa e, por esse motivo, não pudemos fazer uma análise dessa resposta.

Vejamos, a seguir, algumas das falas dos entrevistados.

Tem alguns aspectos que o professor precisa ter. Tem alguns aspectos pessoais e os aspectos profissionais, eu acho, e os aspectos profissionais ainda se desmembram. Nos pessoais entram correção, responsabilidade, comprometimento, valores básicos de respeito, respeito a si mesmo, respeito à profissão, respeito aos alunos (BCA01).

(...) tem que ter muita flexibilidade, acho que talvez o professor tem a profissão que mais tenha que ter flexibilidade, né, para negociar, para não fazer enfrentamentos, acho que com negociação a gente sempre consegue resultados bons. Eu acho que uma das questões da docência de qualidade é essa flexibilização (BCA03).

Bem, primeiro ele tem que ser humano, humano no sentido de perceber o outro como diferente e com direitos tantos quantos os seus (BCA05).

Eu acho que o professor, acima de tudo deve entender os outros. Se ele for uma pessoa que não tiver o mínimo de entendimento dos outros, eu acho que não pode nem ser professor, porque o significado do ensino está nos outros, assim como está em si, está nos outros, encontra-se nos outros (BCA07).

Esses extratos de falas representam os “saberes sociais” que os professores devem desenvolver, segundo os entrevistados, para exercer uma docência de qualidade. Para eles, mais do que saber o conteúdo, saber o conhecimento pedagógico etc é preciso manter boas atitudes profissionais.

Vejamos outro conjunto de respostas dos Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/UFSM:

(...) no [aspecto] profissional, acho que tem muita coisa que a gente não consegue dar conta, que a universidade não consegue dar conta, mas são aspectos... resumindo, resumindo, resumindo, tu tem os aspectos específicos, que são de conteúdo, que não pode ensinar a tabuada se tu não sabe a tabuada, tu não pode ensinar língua estrangeira se tu não fala língua estrangeira, a primeira coisa é que tem que ser fluente no que tu vai ensinar; vai ensinar geografia e não sabe geografia, tu tem que ser claro. Claro que respeitando os limites, tu não vai saber tudo de geografia, mas tu tem que saber a tua... então, conhecimento específico é fundamental (BCA01).

Eu acho que o professor precisa saber do conteúdo que ele tem que trabalhar, em primeiro lugar, tem que ser estudioso, sempre estar informado das coisas que estão acontecendo a respeito daquele conteúdo, daquela temática (BCA03).

(...) dominar o conteúdo do qual ele se propõe a trabalhar (BCA05).

Primeiro, em primeiro lugar ele deve... ele precisa saber o que ele vai ensinar. Se, no meu caso é [nome da área disciplinar], ele precisa saber [nome da área disciplinar] e dentro da [nome da área disciplinar] ele deve saber a parte conceitual para poder, a partir dos conceitos que ele pretende transmitir, bem resolvidos, ele precisa fazer essa... se socorrer de metodologias (BCA06).

(...) tem que saber, obviamente, os conteúdos específicos da área de trabalho dele. Ninguém ensina [nome da disciplina escolar] na Educação Básica sem saber [nome da disciplina escolar] da Educação Básica, não é? (BCA09).

As falas acima representam a ideia de que o “Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada” é muito importante para o exercício da docência. Nota-se que para dois professores entrevistados, saber o conteúdo da sua área está em primeiro lugar. Essa ideia, segundo Gauthier (1998), foi preponderante durante muitos anos e ainda hoje tem espaço em ideias e ações de professores formadores. Para ele, essa ideia é equivocada e indica a concepção de que o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo disciplinar. No entanto,

(...) quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão: aquela que é mais evidente, mas sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários (GAUTHIER, 1998, p.20-21).

Dessa forma, entendemos que conhecer o conteúdo da matéria que ensina/ensinará é muito importante. Porém, esse conhecimento por si só não garante um ensino de forma plena. Além disso, para ensinar é preciso transformar esse conteúdo conceitual em conteúdo ensinável a alunos de diferentes faixas etárias e com diferentes características. Nesse sentido, o professor deve lançar mão dos conhecimentos pedagógicos.

Porém, o “Conhecimento pedagógico” foi lembrado por apenas quatro professores (04/10) e o “Conhecimento Pedagógico da matéria a ser ensinada” apenas por três professores (03/10). De acordo com Shulman (1986; 1987), o Conhecimento pedagógico geral refere-se às teorias de ensino e de aprendizagem, gestão e organização de sala de aula etc que transcendem o conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada. Já o Conhecimento Pedagógico da Matéria a ser ensinada requer transformar o conhecimento do conteúdo em formas que sejam

pedagogicamente eficazes e possíveis a adaptações. Vejamos um exemplo de fala de cada um desses tipos de conhecimento.

E o conhecimento complementar que aqui eu colocaria tudo, para não fazer muitas aberturas, mas no conhecimento complementar entra tudo, entra metodologia, um pouco de psicologia, entra os conhecimentos com os quais a tua disciplina se cruza ou pode se cruzar, entra uma outra gama de conhecimentos que vai ser complementar, vai ser base para o teu conhecimento (BCA01).

(...) ter um planejamento para estar ali [na escola], bem construído, com objetivo (BCA05).

Chamamos atenção também para a ideia apresentada pelo BCA01: o conhecimento pedagógico é “complementar”, ou seja, para esse sujeito o conhecimento pedagógico é secundário, não principal.

É preocupante esse “esquecimento” da maioria dos entrevistados desses dois tipos de conhecimento tão importante: conhecimento pedagógico e pedagógico do conteúdo, pois entendemos que não basta saber o conteúdo; é preciso saber transformar esse conteúdo em conteúdo ensinável, ou seja, utilizar o conhecimento pedagógico para ensinar o conteúdo conceitual.

Perguntados sobre características necessárias para o exercício de uma docência de qualidade, os Bolsistas de Iniciação à Docência, alunos de Cursos de Licenciatura, citaram saberes bem plurais. Eles consideram o Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada (01/04), os Saberes Sociais (01/04), o Conhecimento pedagógico (01/04) e o Conhecimento dos contextos educacionais (01/04) como importantes para desenvolver uma docência de qualidade. Podemos ver, pelos extratos apresentados abaixo, a evidência de tais saberes:

Para um dos grupos, em primeiro lugar, devemos saber o conteúdo da matéria a ser ensinada:

Conhecer o conteúdo que se dá em aula, acho que é o primordial (GF02).

Um dos grupos citou diversas atitudes, as quais classificamos como Saberes Sociais:

B: atitude, liderança.

C: iniciativa, adaptação.

D: utopia.

C: desejo de querer mudar.

B: persistência também é importante, né. Motivação constante.

D: união (GF04).



Outro grupo cita ações referentes ao conhecimento pedagógico e ao Conhecimento dos contextos educacionais. O primeiro extrato refere-se ao conhecimento pedagógico e o segundo extrato ao conhecimento dos contextos educacionais:

C: eu acredito que hoje em dia o professor tem que estar adequado à realidade. Essa aproximação com as novas tecnologias da informação e da comunicação tem auxiliado na nossa docência (...). Hoje em dia o professor tem que estar relacionado com a informação, com teorias novas, adequação de como está o mundo hoje, de aproximação com a tecnologia, até porque se ele quiser fugir ou se ele estiver fora disso, os alunos não vão estar se interessando. (...) essas novas teorias e novas tendências de ensino, utilização de tecnologias e de aulas diferenciadas daquelas que os alunos ficam sentados, isso tudo o professor tem que estar fazendo, além de estar sempre se atualizando, buscando trazer o conhecimento de forma diferenciada.

B: (...) a gente tem que trabalhar de forma a mediar o processo de aprendizagem, tanto para a gente, mas principalmente para eles porque é uma troca: assim como a gente vai trazer coisas novas para eles, eles vão trazer para a gente (...). Então, acho que hoje em dia tem que ser abertos a novas concepções, novas metodologias, utilização de recursos tecnológicos (...).

C: uma das características é ser aberto, utilizar novas metodologias, atualização (GF03).

Além disso, é preciso:

(...) ver o que eles [alunos da Educação Básica] trazem no contexto deles e assim a gente vai construir todo o processo de conhecimento (GF03).

Apenas em um dos grupos focais teve divergência de opiniões:

B: Eu vejo professores lá que têm família, tem casa, mas tem 60 horas na escola. E eles precisam sustentar a família, mas o que vai acontecer com essa pessoa? (...) falar de professor ideal? É impossível falar disso na realidade que a gente se encontra.

A: além de todas essas questões estruturais, eu acho que (...) está muito ligado a uma questão também de ética e de compromisso. Para ser professor hoje ele precisa querer ser professor, precisa se comprometer com isso. E muita coisa que eu vi e percebi no Estágio é que para além das questões estruturais tem coisas que a estrutura não explica e que para ser professor, a pessoa tem que ter uma sensibilidade muito grande, tem que ter compromisso muito grande, uma ética muito grande e para trabalhar nas condições que se atua hoje tem que querer muito ser professor e tem que ter uma responsabilidade muito grande e um compromisso muito grande (GF01).

Percebe-se que esse grupo apresenta duas opiniões diferentes: uma opinião é contrária ao estabelecimento de características/saberes de “professores ideais”,

visto a precarização da estrutura escolar (estrutura física e falta de recursos humanos). A outra opinião é a de que apesar da estrutura deficitária, é importante desenvolver saberes sociais.

Em relação às ações para serem desenvolvidas em processos formais de Iniciação à Docência, utilizamos as respostas dadas por Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência a uma questão do roteiro que perguntava especificamente sobre as ações a serem desenvolvidas por alunos de curso de licenciatura que estavam em iniciação à docência, independente de sua participação no programa PIBID.

Foram várias as ações citadas pelos Coordenadores de Área para serem desenvolvidas em processos formais de Iniciação à Docência: estudar o conteúdo da matéria a ser ensinada (03/11); adotar referenciais teóricos (03/10); conhecer a realidade escolar e/ou dos alunos (02/10); estudar estratégias metodológicas (01/10); participar de grupos de estudo (01/10); ter outras experiências que não se restrinjam à sala de aula (01/10); procurar estratégias em pesquisas que relatam trabalhos que já “deram certo” (01/10); relacionar referencial teórico com a prática (01/10); Elaborar, implementar e avaliar intervenções pedagógicas (01/10)<sup>22</sup>.

Os Bolsistas de Iniciação à Docência defendem que conhecer a realidade escolar; planejar e implementar atividades didáticas, estudar os conteúdos da matéria a ser ensinada e participar de discussões entre alunos de cursos de licenciatura, professores de escola e professores de universidade são ações a serem desenvolvidas quando se está aprendendo a docência, ainda na sua formação inicial.

Em síntese, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas em processo de iniciação à docência o âmbito de Subprojetos PIBID referem-se, principalmente, às atividades de ensino, o que pode indicar uma ideia de “iniciação à docência” um tanto quanto restrita a atividades somente de sala de aula. Defendemos que essa ideia seja ampliada para atividades relacionadas a toda a escola e à universidade.

Os saberes declarados por Coordenadores de Área, formadores de professores, indicam, em sua maioria, uma ideia restrita de que basta saber o

---

<sup>22</sup> Pela grande diversidade das falas, não trazemos, nessa terceira categoria, extratos das falas dos Coordenadores de Área e dos bolsistas de iniciação à docência. As mesmas podem ser acompanhadas nos Apêndices 11 e 12.

conteúdo e desenvolver atitudes positivas de relação pessoal perante a profissão para ser “bom professor”. Poucos consideram os saberes pedagógicos, de conhecimento da escola e dos alunos. Já o coletivo dos bolsistas que estão aprendendo a profissão declarou diversos saberes, porém, cada grupo de bolsistas indicou apenas um saber como importante.

Entretanto, apesar dessas ideias restritas quanto aos saberes docentes, tanto os Coordenadores de Área quanto os bolsistas entendem que a iniciação à docência deve contemplar ações de natureza teórica, como por exemplo o estudo de conteúdos da matéria a ser ensinada, como também ações de natureza prática, como por exemplo, planejar e desenvolver atividades didáticas, participar de discussões com professores da universidade e da escola.

Assim, parece haver uma ideia ainda restrita de “docência” e de “iniciação à docência”; saber o conteúdo e desenvolver atividades em sala de aula (sobre os conteúdos de sua área) são os principais saberes docentes a serem desenvolvidos.

#### **4.5. Relações estabelecidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência entre disciplinas/atividades de Cursos de Licenciatura e ações em Subjetos PIBID/UFSM - (4ª Questão de Pesquisa)**

Para responder essa questão de pesquisa, utilizamos os relatos dos Coordenadores de Área no que se refere à questão número 20 do roteiro de entrevista e dos Bolsistas de Iniciação à Docência, coletados mediante as questões número 07 e 08 do roteiro de grupo focal. Um extrato dos quadros-síntese referentes a essas questões encontram-se nos apêndices 13 e 14, respectivamente. Além disso, fizemos uma busca, nos websites dos Cursos de Licenciatura, sobre eventos integrados entre curso e Subprojeto, promovido por um deles ou até mesmo pelos dois. Iniciamos pela síntese do levantamento no site da universidade sobre Eventos integrados entre Cursos de Licenciatura e PIBID.

**Quadro 16:** Quadro-síntese sobre Eventos integrados entre Curso de Licenciatura e Subprojeto PIBID

SUBPROJETO	EVENTOS INTEGRADOS ENTRE CURSO DE LICENCIATURA E PIBID	ANO
Subproj.01	• Nenhum evento encontrado	• ---
Subproj.02	• Nenhum evento encontrado	• ---
Subproj.03	• Nenhum evento encontrado	• ---
Subproj.04	• Nenhum evento encontrado	• ---
Subproj.05	• Nenhum evento encontrado	• ---
Subproj.06	• Curso ofertado pelo Curso de Licenciatura, com espaço para a Coordenadora de Área do Subprojeto expor sobre “Bolsas de Pesquisa” oportunizadas pelo PIBID	• 2012
Subproj.07	• Nenhum evento encontrado	• ---
Subproj.08	• Nenhum evento encontrado	• ---
Subproj.09	• Curso promovido pelo Curso de Licenciatura e pelo Subprojeto	• 2012
Subproj.10	• Nenhum evento encontrado	• ---
Outro Subprojeto	• Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura com um Minicurso ofertado por BID	• 2010
	• Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura integrada com Subprojeto PIBID	• 2011 • 2013

Como se pode perceber, há muitos poucos eventos promovidos pelos Cursos de Licenciatura e Subprojeto PIBID, em integração. Dos dez Subprojetos em análise, apenas um deles (Subprojeto 09) realizou atividade integrada com o Curso de Licenciatura que origina os bolsistas.

Há, ainda, um curso que convidou a Coordenadora de Área de um Subprojeto para falar sobre “Bolsas de Pesquisa” oportunizadas pelo PIBID. Percebemos aqui certo equívoco na medida em que o PIBID não é um programa de pesquisa, pois seu objetivo é a *aprendizagem/iniciação da docência* e não iniciação científica. Logo, o PIBID não deve oportunizar nenhuma bolsa de pesquisa.

Em nossas buscas encontramos um evento que parece estar mais consolidado, pois já foi realizado em três edições/anos. Esse evento discute sobre o *ensino* da disciplina de referência do Subprojeto e do Curso de Licenciatura. Apesar desse Subprojeto não pertencer à nossa amostra, ou seja, não é nenhum dos dez Subprojetos em estudo, trouxemos esse exemplo por considerarmos importantes e necessários para a articulação entre Curso de Licenciatura e PIBID, na medida em que discutem sobre aspectos que envolvem a formação de professores.

No que se refere às declarações dos professores Coordenadores de Área, os bolsistas de iniciação à docência estabelecem algumas relações entre ações

desenvolvidas em curso de licenciatura e PIBID. Para esses coordenadores, o que os bolsistas mais estabelecem de relações referem-se às lacunas dos Cursos de Licenciatura. Ou seja, ao participarem do PIBID começam a perceber “falhas” dos Cursos de Licenciatura. Quatro professores entrevistados relatam esse tipo de relação:

Uma coisa é o aspecto teórico, por exemplo, [nome de uma disciplina] é uma disciplina básica e está no meio do curso, ela está no sexto semestre. Então até lá, quem entra até o sexto semestre não tem essa teoria. Então, em algum momento eles se ressentem da falta dessa teoria. Eles dizem: “ah, a gente não sabe, não viu”. Quem está fazendo ela agora: “ah, se eu tivesse feito essa disciplina antes, eu teria aproveitado mais, eu teria feito mais” (...). Então, tem uma relação de deficiência com o que eles aprendem aqui e que eles têm que aplicar lá (BCA01).

Ah, tem todo o tipo de relação, tanto relações positivas quanto negativas, até o próprio questionar-se sobre alguns conteúdos, algumas disciplinas, né, não vou dizer quais, mas se colocam em xeque algumas dessas questões (BCA07).

Algumas questões que os bolsistas têm colocado é que o que temos discutido nas reuniões do grupo de estudo e problematizado com eles passa muito longe da formação inicial deles. Tem alguns depoimentos bem interessantes. Esses dias um bolsista me disse: “olha, professor, eu não estou entendendo mais nada, aqui no grupo a gente discute as formas de ensinar, a relação professor-aluno, planejar e depois nós saímos dali e vamos para uma aula de ensino de alguma [disciplina] e é totalmente diferente. Então, não sei mais quem está certo”. Então, eles têm colocado que há uma distância entre a formação inicial na graduação e o que está sendo vivenciado e problematizado na escola (BCA08).

Eles dizem: “mas porque os professores não fazem isso? Porque as coisas não são aplicadas assim?”. Aí eu digo que na realidade as coisas não são postas da maneira como estão nos livros porque os professores nossos, eles não receberam formação adequada para o desenvolvimento daquelas atividades. São professores que (...) são formados para pesquisar na fronteira avançada da área do conhecimento, sem formação complementar no âmbito pedagógico. (BCA09).

Eles sempre trazem a referência ao curso, mas eles dizem: “Olha, lá eu tive o conteúdo, mas é a primeira vez que estou tendo a oportunidade de pensar aquele conteúdo em uma realidade” (BCA10).

Por esses extratos percebe-se que os bolsistas estão vivenciando um confronto entre sua formação inicial e o PIBID, confrontos esses proporcionados pelo conhecimento da realidade escolar ou pela relação que estão estabelecendo entre formação recebida e aportes estudados.

De acordo com as Normativas Nacionais que orientam os Cursos de Licenciatura no Brasil (BRASIL, 2002a, p.02), a formação de professores deverá observar, dentre outros, o princípio de “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”, observando a “simetria invertida”: o preparo

do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, necessita de consistência entre suas ações na formação inicial e o que dele se espera.

Outras relações citadas pelos Coordenadores de Área entrevistados foram: contribuem para as discussões nas disciplinas de seu curso por já terem discutido no PIBID (01/10); em apresentações em disciplinas, os bolsistas se sentem bem preparados em relação a preparação dos slides, controlar o tempo (01/10); dois (02/10) não deixam claro se percebem alguma relação.

Apenas um dos entrevistados (01/10) demonstrou, pela sua entrevista, que há alguma articulação em processo de ser consolidada: há dois anos a Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura de origem dos bolsistas do subprojeto que coordena tem, na programação, discussões sobre assuntos relacionados à Licenciatura e não somente ao Bacharelado, como acontecia em anos anteriores. A declaração desse professor é muito interessante:

Houve, no Curso de [nome do curso], um relativo, incipiente e inicial desabrochar para a docência, tanto é que nós tivemos o ressurgimento da Semana Acadêmica da [área de referência do curso], que não acontecia há muito tempo e nos dois últimos anos tem acontecido, ano retrasado e ano passado e a temática tanto do ano retrasado quanto do ano passado foi o Ensino de [área de referência do curso], com abertura de espaço para comunicação de trabalhos, para discussão e reflexão desses trabalhos e muito disso estimulado pelos pibidianos, como a gente chama os bolsistas. Então, nesse sentido, a gente tem percebido uma mudança, eu não diria uma mudança de paradigma porque não chegamos a tanto, mas uma certa exigência por parte dos bolsistas e um contágio dessas exigências que eles fazem aos demais acadêmicos em relação ao trabalho dos outros professores, fazendo com que (...) os outros professores percebam que eles estão e que têm responsabilidade também sobre isso, formando professores de Educação Básica, além de pesquisadores (BCA05).

Percebe-se, por essa declaração, uma mobilização por parte dos Bolsistas de Iniciação à Docência para a discussão de assuntos relacionados à formação de professores, tanto no dia a dia do curso, como nas aulas, por exemplo, como também em eventos mais pontuais, como as Semanas Acadêmicas.

Fizemos uma busca no site da UFSM e na página desse Curso de Licenciatura para ter acesso à programação desse evento, mas não tivemos sucesso na busca. Não podemos afirmar que essa mobilização está trazendo impactos consideráveis na formação inicial desses professores, mas é um passo importante para alcançar uma articulação, de fato, entre Curso de Licenciatura e PIBID.

Para os bolsistas de iniciação à docência, há pouca relação entre ações desenvolvidas em Cursos de Licenciatura e em Subprojetos PIBID. Dois dos quatro grupos (02/04) estabelecem relações de comparação entre o curso e o PIBID, identificando as lacunas vivenciadas no curso.

Quando você está na universidade, pelo menos em algumas cadeiras que eu tive de educação, era só mais uma... era algo distante, porque se trabalha a parte teórica muito distante da realidade e é como você chegar lá, falar com os alunos da forma que tu acha a melhor forma e deu. E aqui [no PIBID] não, aqui tu tem o contato com a realidade, com as crianças correndo, brincando, às vezes brigando e tu está naquele meio real e humano (GF01).

C: a única relação são os planos de aula, que agora no Estágio foi mais fácil de elaborar, a gente aprendeu o que precisava, colocar os objetivos, objetivo geral, objetivos específicos. Acho que isso foi a única coisa que a gente aprendeu em Didática e que facilitou um pouco depois para a gente fazer, eu acho que só.

(...)

C: na verdade foi o PIBID que ajudou no resto porque nas aulas de reforço a gente já estava no PIBID e já tinha um conhecimento um pouco maior e agora no Estágio também.

A: é porque, por exemplo, a Metodologia de Ensino em Educação que a gente faz, eu não aprendi fazer artigo, não aprendi fazer trabalho nenhum. A professora quase nem vinha dar aula.

Coord.Discussão: qual disciplina?

A: Metodologia da Pesquisa em Educação. Não aprendi nada e foi no PIBID que a gente conseguiu ter uma base (GF02).

Para esses dois grupos, as aprendizagens obtidas no curso estão sendo úteis para o planejamento de atividades didáticas, como por exemplo, a aprendizagem que obtiveram nas disciplinas de pesquisa, na medida em que agora é preciso pesquisar para elaborar os planejamentos didáticos e preocupar-se com a qualidade das informações que está compartilhando (citada pelo GF01) e o “como explicar os conteúdos” para os alunos (GF02).

Outro grupo (01/04) entende que há relações entre Curso de Licenciatura e PIBID, sendo que as ações desenvolvidas em um auxiliam no desenvolvimento do outro:

C: o curso, com certeza, auxilia. Claro que muitas coisas a gente não relaciona tanto, até pelo nível de formação que a gente encontra, mas vários conhecimentos que são passados pela graduação a gente relaciona.

B: é, digamos que o PIBID é nosso laboratório, o que a gente aprende na graduação a gente vê se acontece de fato ou se a coisa é de forma diferente. Digamos que é uma via de mão dupla: tanto o PIBID ajuda na graduação quanto a graduação ajuda no PIBID, mas eu acredito que o PIBID seja o diferencial porque tu consegue ver a aplicação daquilo que tu aprende (GF03).

Eles relatam que as aprendizagens obtidas no curso estão sendo úteis para o conhecimento das modalidades de ensino, dos conteúdos, de teorias do ensino e da aprendizagem. No entanto, percebe-se que há uma separação clara entre ambos: no curso tem-se uma formação teórica e no PIBID tem-se a parte prática, sendo esse considerado um “laboratório” onde se “consegue ver a aplicação daquilo que tu aprende”.

Entendemos que a ideia de que na universidade aprende-se a teoria e na escola (ou no PIBID) aprende-se a parte prática precisa ser superada, pois teoria e prática devem caminhar juntas, para que possamos estabelecer relações entre ambas. De acordo com Marcelo Garcia (1999), essa separação não pode mais acontecer, pois é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre essas duas dimensões.

Dessa forma,

(...) teoria e prática são componentes indissociáveis, pois, apesar de diferentes, a teoria, como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade. Nesse sentido, teoria e prática estabelecem relações de interdependência e reciprocidade, pois, se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência (DUTRA, 2010, p.42).

Por fim, um dos grupos (01/04) discutiu que há muito pouca relação do curso com as ações desenvolvidas no PIBID. Uma única bolsista declarou ver relações entre seu curso e o PIBID, pois, segundo ela, várias disciplinas de seu curso deram base para a elaboração e a implementação de atividades didáticas desenvolvidas no âmbito do subprojeto que participa. Por fim, chegou-se a um consenso de que o estabelecimento de relações acontece de forma individual, pois não é o professor (de disciplinas do curso ou o coordenador de área) que estabelece essas relações, é o próprio bolsista.

Disso podemos afirmar que não há articulação de atividades desenvolvidas em Cursos de Licenciatura e PIBID. O que há são relações que os próprios bolsistas estabelecem. Essas relações não são naturalizadas e também não são comuns a todos os bolsistas, ou seja, cabe a cada um realizar essa relação.



#### **4.6. Contribuições dos Subprojetos PIBID/UFSM para a formação inicial de alunos de Cursos de Licenciatura participantes do programa - (5ª Questão de Pesquisa)**

Nessa questão de pesquisa utilizamos os Subprojetos (documentos) enviados para submissão a Capes, bem como as falas dos dois tipos de sujeito. Para análise documental, olhamos atentamente a um item obrigatório, pelas normas dos editais de submissão: “Resultados esperados com o desenvolvimento do Subprojeto”, no que se refere a resultados esperados para a formação do Bolsista de Iniciação à Docência. As questões número 04, 05, 19 e 21 do roteiro de entrevista com os Coordenadores de Área e as questões 02, 03 e 06 do grupo focal com os bolsistas também auxiliaram a responder essa questão de pesquisa. O extrato do quadro-síntese das respostas dos Coordenadores de Área encontra-se no apêndice 15 e o extrato do quadro-síntese com as discussões dos grupos focais encontra-se no apêndice 16.

Antes de discutirmos diretamente sobre as contribuições do programa, analisaremos as expectativas que os alunos de Cursos de Licenciatura apresentam ao se inscrever na seleção para participar de subprojeto PIBID, pois entendemos que essas expectativas dizem respeito às contribuições que eles mesmos esperavam para sua formação ao ingressar no programa.

No que se refere às declarações dos Coordenadores de Área, a grande maioria dos alunos que se candidatam a uma bolsa tem como expectativas o conhecimento/inserção da/na escola e a experiência como professores. A expectativa mais recorrente (conhecimento/inserção da/na escola) foi citada por sete Coordenadores de Área. Vejamos alguns dos extratos abaixo:

As expectativas são principalmente em relação a antecipar uma prática, a buscar aproximações com a escola, com a educação básica (BCA02).

A expectativa deles é bem grande em relação à possibilidade de inserção na escola, que eles vão conhecer a escola (BCA05).

Eles têm dito nas entrevistas que querem se aproximar mais do cotidiano da escola (BCA08).

A segunda expectativa (ter experiências como professores) foi citada por quatro coordenadores:

Todos eles querem a experiência na escola. Eles querem a possibilidade de conhecer a escola e eles querem ser professores logo, querem entrar na aula. Dito de diferentes maneiras, mas o que eles querem é entrar na aula, “eu quero dar aula, quero ser professor de uma vez” (BCA01).

O pessoal fala muito que a expectativa é de realmente poder assumir e desenvolver uma prática pedagógica ou um trabalho pedagógico bem mais real. Eles falam das limitações que tem no Estágio, as limitações que tem essas Práticas Curriculares, as limitações de tempo que eles tem para atuar na escola (...). Quer dizer, eles vão ter essa oportunidade de... eles falam pontualmente que é aprender a dar aula, eles acham que vão aprender a dar aula no PIBID (BCA10).

As demais expectativas são: necessidade em ter bolsa (01/10); curiosidade em saber de que trata o projeto (01/10); afinidade com (ou necessidade de) conhecimento do foco do subprojeto (01/10) e complemento para sua formação (01/10).

Percebe-se que as duas expectativas mais recorrentes nas falas dos Coordenadores de Área dizem respeito ao contato com a escola, conhecimento da organização e do funcionamento da escola, além de experiências em salas de aula, com alunos.

As expectativas declaradas pelos próprios Bolsistas de Iniciação à Docência são compatíveis com os declarados pelos Coordenadores de Área. Ou seja, pelas declarações dos bolsistas, as maiores expectativas ao se inscrever para participar do programa também são: conhecimento/inserção da/na escola; ter experiência como professor; e necessidade de ter bolsa.

O conhecimento/inserção da/na escola foi citado em três dos quatro grupos focais:

A minha expectativa era justamente de se aproximar da escola (GF01).

A expectativa era de ter essa aproximação, uma aproximação dos conteúdos do Laboratório com a realidade da escola (GF03).

Eu, primeiramente, tinha a expectativa de continuar com bolsa (...). Só que também agregou que esse projeto iria trabalhar na escola e isso me interessava muito, de verdade (GF04).

Vivenciar experiências como professores de educação básica foi uma expectativa citada em dois grupos:

Uma das principais expectativas é o fato de querer ter contato com as escolas antes do final do curso, que é uma das maiores críticas que a gente faz, que geralmente nos Cursos de Licenciatura a experiência escolar é somente no final do curso e nós temos cinco anos de curso. Outra coisa é que a carreira de pesquisador é importante, mas a gente sabe que é um campo muito restrito, né, e que geralmente as pessoas se formam e vão parar nas escolas, vão dar aula. Então, a maior expectativa é poder vivenciar uma experiência escolar anterior ao Estágio (GF01)

Eu acho que a grande expectativa era trabalhar com o [nome de um conteúdo disciplinar] e conhecer bastante a realidade das escolas porque na graduação a gente não tem muito, a gente tem de forma isolada, a gente tem uma experiência em uma disciplina e depois em outro semestre, outra experiência, mas conviver no ambiente escolar, a gente não tem essa oportunidade (GF03).

Ainda em outros dois grupos, a necessidade de ter uma bolsa foi citada como expectativa ao se inscrever no processo seletivo. Entendemos que essa necessidade não é uma expectativa, mas uma razão/motivação para a inscrição na seleção de bolsistas. As duas falas abaixo demonstram essa motivação:

Eu, primeiramente, tinha a expectativa de continuar com bolsa, porque eu sou carente na universidade e eu não poderia ficar sem ter uma bolsa (BCA04).

(...) E, para falar sinceramente, outra coisa que chamou atenção foi a bolsa, né, uma bolsa alta que, querendo ou não, era uma coisa que chamava atenção (GF03).

Ainda foram citadas como expectativas a participação em projetos (para poder sair do emprego e ter mais tempo para estudar [01/04] e em projetos de extensão de formação de professores [01/04]); e, ainda, complementar a sua formação inicial [01/04].

Entendemos que essas expectativas são motivadas pelas vivências (positivas e negativas) dos alunos em seus Cursos de Licenciatura. As vivências negativas foram ressaltadas nas diversas questões discutidas nos grupos focais, geralmente indicando lacunas do Curso de Licenciatura que frequentam.

Para os alunos de Cursos de Licenciatura que participaram dos grupos focais, as principais lacunas em relação à sua formação inicial são: falta de relação entre universidade e escola, distanciamento entre teoria e prática, distanciamento entre disciplinas com conteúdos conceituais e disciplinas com conteúdos pedagógicos e

falta de disciplinas que discutam conhecimentos de cunho pedagógico e as modalidades de ensino.

A principal lacuna citada em três dos quatro grupos focais é a falta de relação entre universidade e escola:

Eu acho que entra muito no que a [nome de uma bolsista] falou sobre entrar em contato com a escola no final do curso. Está ligado também ao que ela falou em relação ao Estágio e PIBID se complementarem porque o Estágio é muito pouco tempo, tu conhece a realidade, tu aprende a lidar com a realidade, mas tu não tem tempo para refletir e pensar em modificar. É muito pouco tempo (GF01).

(...) parece que tem uma distância muito grande entre o sistema escolar básico e o sistema superior. É muito diferente um do outro (GF02).

C: eu vejo que o curso de [nome de um curso de licenciatura] é muito distante da escola, nós vemos muita teoria, teoria, teoria... (...). E aí, na hora de chegar na escola tem que aprender junto com os alunos.

D: no meu curso de [nome de outro curso de licenciatura] também existe esse distanciamento. Os acadêmicos geralmente vão para a escola em uma disciplina, que é do terceiro semestre, para fazer uma visita ou uma pesquisa na escola, ou então nos Estágios. E para quem está se formando professor, deveria ter desde o primeiro semestre uma disciplina que levasse os acadêmicos na escola porque é aonde a gente vai estar (GF04).

Em consequência dessa primeira lacuna ocorre uma segunda lacuna: distanciamento entre teoria e prática, citada em dois dos quatro grupos focais realizados.

Eu acho que é muito distanciado aqui com a realidade da escola, tudo o que a gente estuda é teoria, na hora da prática, é outra coisa totalmente diferente (GF02).

A maior lacuna do curso é essa distância que está ocorrendo entre a prática e a teoria, que aqui no nosso curso é grande (...). Tem matérias que a gente faz que não são levadas em conta questões importantes da prática, que a gente que conhece a realidade sabe (GF03).

Outro distanciamento que ocorre, segundo os Bolsistas de Iniciação à Docência de um grupo focal é entre conteúdos da área conceitual e da área pedagógica:

Eu acho que na área das Exatas, que entra Física, Química, Matemática, Biologia, a gente é formado como Bacharel, apesar de estar cursando uma Licenciatura. Então, isso é uma lacuna muito grande para a gente (GF04).

Percebe-se que mais que um distanciamento há uma supremacia do conhecimento conceitual em relação ao pedagógico na medida em que se prioriza a formação para um bacharelado e não para a licenciatura. Ressaltamos que essa ideia de supremacia é histórica e tem relação direta com a ideia de que para ensinar “basta conhecer o conteúdo”. Como já defendemos anteriormente, o conhecimento do conteúdo não é o único a ser desenvolvido em processos de ensino.

Os participantes de outro grupo focal sentem falta de disciplinas voltadas ao conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo em seu curso de licenciatura. Para esse grupo:

No curso em si o que falta é conteúdos de Licenciatura. Tem a Didática, só que a gente não aprende como trabalhar determinado conteúdo, a gente só lê textos. Isso eu acho errado. Se é Didática da [nome da matéria de ensino], o certo é tu dar um tema e a professora te orientar como você pode dar esse tipo de aula. Porque isso a gente não aprende em sala de aula no curso superior. A gente aprende bem mais aprofundado ou bem mais além do que a gente vai dar para o aluno [o conteúdo conceitual]. A gente acaba distanciando isso aí, é uma diferença muito grande. Por exemplo, agora no Estágio a gente tem que estudar tudo de novo para poder ensinar o aluno. E mesmo assim a gente não sabe se está ensinando certo (GF02).

Nota-se, por essa fala, que além da necessidade de disciplinas de formação pedagógica do conteúdo, o bolsista não se sente preparado para desenvolver o Estágio Curricular. Percebe-se, também, que o curso, apesar de parecer priorizar a formação para os conteúdos conceituais, não está fazendo isso de forma plena, pois quando o bolsista diz que “tem que estudar tudo de novo para poder ensinar o aluno” e que “não sabe se está ensinando certo”, parece que não houve um aprendizado efetivo nem mesmo dos conteúdos conceituais da área disciplinar. Dessa maneira, há uma lacuna implícita nessa afirmação acima: falta de aprendizagem efetiva dos conteúdos da área de referência para a matéria de ensino.

Por fim, um dos grupos citou como lacuna a falta de discussão das modalidades de ensino:

B: acho que uma coisa que a gente pode colocar como comum é a falta de discussão sobre a Educação do Campo em todos os cursos, as discussões são mínimas e acredito que alguns cursos isso nem tem. Então, é uma possível área de atuação e que [nos] nossos cursos isso é muito pouco discutido.

C: não só Educação do Campo não é discutido no curso, EJA também não é discutido, outras modalidades também não são discutidas (GF04).

Para os Coordenadores de Área, as principais lacunas nos cursos de licenciatura são: falta de interação entre universidade e escola, distanciamento entre conteúdos da área conceitual e da área pedagógica, supervalorização da pesquisa em relação ao ensino.

Três dos coordenadores entrevistados consideram a falta de interação entre universidade e escola como uma das principais lacunas na formação inicial de professores:

Penso que a escola deva estar presente em um Curso de Licenciatura desde o 1º semestre. Então, essas relações do curso com a escola, da formação, do espaço da escola, tem que ser construídas desde o 1º semestre. Antigamente, quando se tinha o currículo anterior, a escola só passava a existir para o aluno no último ano do curso, quando então os acadêmicos entravam no Estágio. Penso que agora já houve um crescimento, porque os licenciandos passam a viver a escola na segunda metade do curso, que seria a partir do 5º semestre. No 5º, 6º, 7º e 8º semestre eles tem a escola na sua formação. No entanto, agora a gente vê, com a experiência do PIBID e também com todas essas discussões que temos feito sobre Formação de Professores, que a docência deve ser construída desde cedo e a relação com a escola desde o ingresso no curso (BCA02).

(...) esse é o principal objetivo da CAPES ao propor esse programa de iniciação à docência, é aproximar os nossos licenciandos das escolas, da realidade das escolas porque a gente vê que os Cursos de Licenciatura estão muito distantes das escolas (BCA05).

Para mim ainda existe um número de professores que estão formando professores com uma distância do cotidiano da escola, ou seja, a escola, especialmente quem trabalha no Curso de Licenciatura, a forma de como você ensina, como se aprende ainda está muito complicado (BCA08).

O distanciamento entre conteúdos da área conceitual e da área pedagógica foi citado também por três entrevistados:

Os cursos que têm Licenciatura e Bacharelado pensam que quem tem que trabalhar na perspectiva da educação é o Centro de Educação. Isso é uma lacuna porque um curso que têm Licenciatura e Bacharelado tem que ver que todos nós somos responsáveis pela formação daquele educador e não é só o Centro de Educação (BCA04).

(...) não se trabalha muito a questão das teorias de aprendizagem, quando se pensa em teorias na psicologia da educação ou metodologia de pesquisa, as coisas são dadas geralmente de forma bastante geral e muito raras as vezes é que são trabalhadas no contexto da educação [nome da disciplina escolar] (BCA09).

Eles têm muito pouca leitura com relação à parte pedagógica em relação à parte científica. Então, eu acho que se houvesse a possibilidade de enriquecer um pouco mais essa parte, eu acho que seria bem interessante porque eles, depois, quando eles terminam o curso de licenciatura eles precisam se socorrer rapidamente de toda essa bibliografia para poder

acompanhar os cursos de pós-graduação em ensino de [nome da área disciplinar] ou ensino de [nome de outra área disciplinar] (BCA06).

Essa última fala nos revela que apesar de o entrevistado identificar essa lacuna em Cursos de Licenciatura, ele parece não se preocupar com o reflexo dessa lacuna nas escolas, mas sim nos programas de pós-graduação, na área de ensino.

O distanciamento entre ensino e pesquisa, sendo o último supervalorizado em relação ao primeiro é outra lacuna citada também por dois entrevistados. Segundo eles, as lacunas formativas dos Cursos de Licenciatura são:

Falta do pé na escola (...). O que eu quero dizer como o pé na escola é todos voltados para a formação de professores. Então nós temos um curso muito preocupado com a formação acadêmica, com a formação teórica e continuar no Mestrado, quando eu não concordo muito, eu acho que se nós estamos formando professores, tu tens que formar professores voltados para a sala de aula. Se tu formar também para o Mestrado, que é necessário, ótimo. Ele tem que sair também, mas a prioridade é entrar na sala de aula e saber o que fazer (BCA01).

Eu acho que o grande problema dos Cursos de Licenciatura (...) é a distância que se estabelece entre o ensino e a pesquisa (...). Há uma preocupação muito grande em formar pesquisadores e isso falo novamente que é em relação ao Curso de [nome do curso de licenciatura]. Uma preocupação muito grande da parte dos professores e de alguns estudantes também com a formação em pesquisa e uma relação por vezes até negativa no que diz respeito ao ensino de [nome da área disciplinar] para a Educação Básica (BCA05).

Os demais entrevistados citam como lacunas sobreposição de disciplinas (01/10), descompasso entre educação e novas tecnologias (01/10) e poucas horas em disciplinas que possuem a componente prática (01/10).

Dessa forma, podemos afirmar que as lacunas formativas citadas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência e Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID convergem para o mesmo ponto.

Infelizmente essas lacunas não são surpresa, pois são problemas identificados há muitos anos nos Cursos de Licenciatura. Estrutura curricular fragmentada, com conteúdos genéricos, principalmente em relação às disciplinas de conhecimento pedagógico, dissociação entre teoria e prática, ausência de discussão sobre “escola” nas ementas dos cursos de licenciatura e formação com caráter abstrato foram lacunas apontadas claramente por Gatti, Barretto, André (2011).

Ressaltamos que a lacuna mais citada entre os sujeitos envolvidos nessa pesquisa referem-se à falta de interação entre universidade e escola. Não por coincidência, a expectativa mais citada pelos sujeitos dessa pesquisa para a

inscrição do aluno de Curso de Licenciatura em seleções para ingresso no PIBID é justamente o conhecimento/inserção da/na escola.

Diante dessas lacunas dos cursos de formação de professores e dessas expectativas ao ingressar no programa, vejamos, a seguir, de forma detalhada, as contribuições do PIBID para a formação do Bolsista de Iniciação à Docência.

O quadro a seguir apresenta uma síntese e, ao mesmo tempo, um paralelo entre as informações coletadas nos documentos, nas entrevistas com os Coordenadores de Área e nos grupos focais com os Bolsistas de Iniciação à Docência quanto às contribuições dos Subprojetos para a formação desses bolsistas.



**Quadro 17:** Quadro-síntese sobre as contribuições dos Subprojetos PIBID/UFSM para a formação inicial de alunos de Cursos de Licenciatura participantes do programa

Subproj.	Contribuições esperadas (segundo os Documentos)		Contribuições efetivadas (segundo os Coordenadores de Área)		Contribuições efetivadas (segundo os Bolsistas de Iniciação à Docência)	
	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza
Subproj.01	• Conhecer a escola	• Aspectos gerais	• ---	• ---	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto	• ---
	• Relacionar formação teórica e prática	• Aspectos gerais	• ---	• ---		
	• Aprender a trabalhar em equipe	• Aspectos gerais	• Trabalhar em grupo	• Aspectos gerais		
	• Identificar e analisar problemas nos processos de ensino e de aprendizagem	• Estratégia de ensino	• ---	• ---		
	• Aprender com a experiência do professor da escola (Bolsista Supervisor)	• Construção da docência	• Entendimento das dimensões que envolvem a docência	• Construção da docência		
	• ---	• ---	• Entendimento da responsabilidade pela sua formação	• Construção da docência		
Subproj.02	• Oportunizar a construção da docência a partir de diferentes experiências formativas	• Construção da docência	• ---	• ---	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto	• ---
	• Conhecer a escola e os desafios que o ensino apresenta	• Aspectos gerais	• ---	• ---		
	• ---	• ---	• Conhecimento do conteúdo da conceitual matéria a ser ensinado	• Construção da docência		
	• ---	• ---	• Conhecimento pedagógico do conteúdo	• Construção da docência		

Subproj.	Contribuições esperadas (segundo os Documentos)		Contribuições efetivadas (segundo os Coordenadores de Área)		Contribuições efetivadas (segundo os Bolsistas de Iniciação à Docência)	
	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza
Subproj.03	• Criar novas estratégias para o ensino e a aprendizagem da área disciplinar de referência para o Subprojeto	• Estratégia de ensino	• ---	• ---	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto	• ---
	• Ampliar o campo de ação dos licenciandos para além da sala de aula	• Aspectos gerais	• Maior contato com a escola	• Aspectos gerais		
	• ---	• ---	• Suprir as lacunas dos Estágios Curriculares	• Aspectos gerais		
Subproj.04	• Refletir sobre as formas de planejamento interdisciplinar, a partir de discussões em grupos de estudo	• Estratégia de ensino	• Vivenciar experiências em trabalho interdisciplinar	• Estratégia de ensino	• Trabalhar com diferentes metodologias de ensino	• Estratégia de ensino
	• Problematizar a docência exercida pelos BID a fim de buscar alternativas aos problemas cotidianos escolares	• Construção da docência	• ---	• ---	• Entendimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem	• Construção da docência
	• ---	• ---	• Autoestima	• Aspectos gerais	• ---	• ---
	• ---	• ---	• ---	• ---	• Trabalho em grupo	• Aspectos gerais
	• ---	• ---	• ---	• ---	• Conhecimento da função de cada membro da equipe gestora da escola	• Aspectos gerais
Subproj.05	• Ter formação baseada na pesquisa, no ensino e na extensão	• Aspectos gerais	• Vivências na escola e na comunidade	• Aspectos gerais	• Preparar para inserção nas escolas	• Aspectos gerais

Subproj.	Contribuições esperadas (segundo os Documentos)		Contribuições efetivadas (segundo os Coordenadores de Área)		Contribuições efetivadas (segundo os Bolsistas de Iniciação à Docência)	
	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza
	• Perceber, no conhecimento didático-pedagógico, possibilidades de criar e inventar ações educacionais	• Estratégia de ensino	• ---	• ---	• ---	• ---
	• ---	• ---	• Trabalho em grupo	• Aspectos gerais	• ---	• ---
	• ---	• ---	• ---	• ---	• Aportes teóricos que auxiliam na prática docente	• Aportes conceituais
Subproj.06	• Proporcionar diferentes experiências metodológicas	• Estratégia de ensino	• Entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem	• Estratégia de ensino	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto	• ---
	• Incluir atividades de recurso específico na prática docente	• Estratégia de ensino	• ---	• ---		
	• Elaborar e desenvolver sistema de avaliação	• Estratégia de ensino	• ---	• ---		
	• Elaborar e apresentar trabalhos em eventos da área	• Produção acadêmica	• ---	• ---		
Subproj.07	• Ampliar o campo de atuação profissional	• Aspectos gerais	• ---	• ---	• Experiência como docente	• Construção da docência
	• Ter produção acadêmica e técnica	• Produção acadêmica	• ---	• ---	• Elaboração e apresentação de textos acadêmicos	• Produção acadêmica
	• Refletir sobre sua prática docente	• Construção da docência	• ---	• ---	• Estabelecimento de relações entre teoria e prática	• Construção da docência
	• ---	• ---	• Formação de juízo de valores	• Aspectos gerais	• ---	• ---

Subproj.	Contribuições esperadas (segundo os Documentos)		Contribuições efetivadas (segundo os Coordenadores de Área)		Contribuições efetivadas (segundo os Bolsistas de Iniciação à Docência)	
	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza
Subproj.08	• Construir um laboratório de prática docente que permita discutir sobre as práticas desenvolvidas para o ensino da área disciplinar	• Construção da docência	• ---	• ---	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto	• ---
	• Coletar dados mediante entrevista e relatórios para divulgar os resultados nas escolas, universidade, comunidade científica.	• Produção acadêmica	• ---	• ---		
	• ---	• ---	• Contato com a realidade escolar	• Aspectos gerais		
Subproj.09	• Refletir sobre sua prática docente	• Construção da docência	• Refletir sobre sua prática docente	• Construção da docência	• ---	• ---
	• Desenvolver estratégias inovadoras voltadas ao processo de ensino e aprendizagem	• Estratégia de ensino	• Desenvolver estratégias inovadoras voltadas ao processo de ensino e aprendizagem	• Estratégia de ensino	• Experiências como docentes	• Construção da docência
	• ---	• ---	• ---	• ---	• Convívio com a escola	• Aspectos gerais
	• ---	• ---	• Contato com vários aportes conceituais	• Aportes conceituais	• ---	• ---
Subproj.10	• Construir espaços de prática de docência escolar supervisionada com o objetivo de refletir sobre o universo escolar	• Construção da docência	• ---	• ---	• Não foi realizado Grupo Focal com os participantes desse Subprojeto	• ---

Subproj.	Contribuições esperadas (segundo os Documentos)		Contribuições efetivadas (segundo os Coordenadores de Área)		Contribuições efetivadas (segundo os Bolsistas de Iniciação à Docência)	
	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza	Atividade	Natureza
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar grupos de estudos para refletir formas de desenvolvimento do planejamento interdisciplinar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estratégia de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de aportes sobre o assunto do subprojeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aportes conceituais</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparação de oficinas pedagógicas no turno inverso escolar, para complemento das aulas curriculares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aspectos gerais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento da realidade escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aspectos gerais</li> </ul>		

Após a síntese das diferentes respostas sobre as contribuições do Subprojeto para a formação dos Bolsistas de Iniciação à Docência, chegamos às seguintes categorias:

**Quadro 18:** Categorias de análise definidas para contribuições dos Subprojetos PIBID/UFSM para a formação inicial de alunos de Cursos de Licenciatura participantes do programa

N.	CATEGORIAS
1.	Contribuições gerais para a formação docente
2.	Contribuições para a construção da docência
3.	Contribuições para estratégias de ensino
4.	Contribuições para a produção acadêmica
5.	Contribuições a partir do estudo de aportes conceituais

Contribuições em aspectos gerais da formação docente, Contribuições para a construção da docência e Contribuições para estratégias de ensino foram as mais citadas entre os documentos analisados, entre os Coordenadores de Área e também entre os Bolsistas de Iniciação à Docência.

A primeira categoria refere-se a aspectos gerais da formação de professores, como por exemplo, o conhecimento/inserção/vivência na escola; o trabalho em grupos; a formação mediante pesquisa, ensino e extensão; a relação entre teoria e prática.

A segunda categoria inclui contribuições para a construção da docência, como por exemplo, ter experiência como docente; ter espaços de reflexão sobre a prática docente; ter entendimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem; oportunizar meios de conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo; aprender com professores já em serviço em escola.

A terceira categoria refere-se ao contato dos Bolsistas de Iniciação à Docência com diferentes estratégias de ensino, como por exemplo, elaborar atividades com diferentes metodologias de ensino; elaborar estratégias de avaliação da aprendizagem; discutir problemas nos processos de ensino e de aprendizagem, dentre outros. Apesar de essa categoria ter sido bastante citada como contribuição, apenas um dos grupos focais citou a efetivação dessa contribuição para a sua formação.

A Contribuição para a produção acadêmica e as Contribuições a partir do estudo de aportes conceituais também foram citadas, com menor ênfase. Essas

contribuições referem-se a elaboração e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e de estudos sobre aportes teóricos, respectivamente.

Dessa forma, podemos afirmar, como síntese dessa questão de pesquisa que os alunos de Cursos de Licenciatura procuram o programa PIBID para ter conhecimento da escola, tentando inserir-se nela não apenas em alguns momentos esporádicos, mas por um longo período, inclusive para ter vivências em sala de aula como típicos professores de Educação Básica. As lacunas dos Cursos de Licenciatura são diversas, mas giram em torno da falta de interação entre universidade e escola. Assim, podemos afirmar que os alunos de Cursos de Licenciatura procuram o programa PIBID para suprir as lacunas formativas de seu curso.

Dessa afirmação podemos inferir, pelo menos por hora, que o programa está contribuindo para a formação dos licenciandos participantes, já que, segundo os informantes da pesquisa, o PIBID parece estar auxiliando a suprir as lacunas dos Cursos de Licenciatura. As formas de contribuição são variadas, desde aspectos gerais da formação de professores até aspectos mais específicos, relacionadas ao ensino.

#### **4.7. Relações entre atividades desenvolvidas em Subprojetos PIBID/UFSM e em atividades/disciplinas de Cursos de Licenciatura da UFSM - *(Problema de Pesquisa)***

Nesta seção, discutimos e respondemos o nosso **problema de pesquisa**: De que formas as atividades organizadas e desenvolvidas pelos Subprojetos PIBID/UFSM se relacionam com a organização e o desenvolvimento de atividades de Cursos de Licenciatura da UFSM?

Faremos isso mediante a articulação das respostas das cinco questões de pesquisa discutidas nas seções anteriores. Lembramos que a amostra dessa pesquisa não abrange a totalidade dos Subprojetos PIBID/UFSM; ela é constituída de a) Documentos: 10 Subprojetos submetidos a editais PIBID, edições 2009, 2011 ou 2012; b) Sujeitos: 10 Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/UFSM; 28

Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID, participantes de 04 Subprojetos.

As informações coletadas mediante os dois tipos de sujeito nos permitem afirmar que as atividades desenvolvidas em escolas por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM no âmbito de participações em disciplinas desses cursos são, em sua grande maioria, observações de aulas e planejamento e implementação de atividades didáticas pelos licenciandos. No entanto, as observações são realizadas de forma pontual e parece não ter roteiro orientador para tais observações. Os planejamentos geralmente decorrem de observações realizadas em salas de aulas, mas nem sempre que há observação há o planejamento e a implementação de atividades. A atividade (ou o conjunto delas) planejada geralmente é implementada, mas parece não haver discussões a partir dessa intervenção.

Assim, as atividades desenvolvidas por licenciandos em Escolas de Educação Básica ficam restritas ao conhecimento da sala de aula. O próprio Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001), que orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais atuais para a Formação de Professores, reconhece que:

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, frequentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional (BRASIL, 2001, p.22).

Além dessas atividades realizadas em escolas há o Estágio Curricular Pré-Profissional. Se as atividades citadas acima são desenvolvidas de forma pontual, o Estágio não se diferencia muito dessa forma, segundo os licenciandos participantes da pesquisa. Para eles, o Estágio Curricular ainda oportuniza poucos momentos de reflexão sobre a prática desenvolvida:

(...) o Estágio é muito pouco tempo, tu conhece a realidade, tu aprende a lidar com a realidade, mas tu não tem tempo para refletir e pensar em modificar (GF01).

No entanto, o Estágio deve dar conta de superar a ideia de ser somente a *parte prática do Curso de Licenciatura*; ele deve oportunizar a reflexão a partir dessa prática e propiciar uma real aproximação com a realidade escolar. Mas essa



aproximação só tem sentido se tiver envolvimento, intencionalidade (PIMENTA, LIMA, 2004).

Ressaltamos que atividades isoladas e pontuais, sem orientação e/ou sem reflexão sobre o desenvolvimento delas pouco contribuem para a formação do futuro professor.

As informações coletadas nos documentos e com os dois tipos de sujeitos participantes desta pesquisa nos permitem afirmar que as atividades previstas para e desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência no âmbito de Subprojetos PIBID são variadas. Porém, a atividade mais recorrentemente desenvolvida é planejamento e implementação de atividades didáticas. Logo, são atividades que ficam, muitas vezes, restritas à sala de aula.

Apesar de entendermos que a docência (e, portanto, a iniciação à docência) envolve outras dimensões a não ser a sala de aula, tais como reunião com professores e com a comunidade escolar, discussões mais amplas sobre o ensino, discussão de Projeto Pedagógico da escola etc, entendemos a prioridade dada à elaboração e à implementação de atividades didáticas, visto que nos Cursos de Licenciatura, como essa pesquisa mesmo apontou, as principais lacunas referem-se à falta de contato com a profissão antes do Estágio Curricular (que, geralmente, acontece no final do curso).

No entanto, chamamos a atenção para a prática de atividades realizadas em contraturnos e em oficinas com atividades isoladas e sem sequência. Entendemos que tais práticas fragilizam a iniciação à docência. Apesar de proporcionarem aos Bolsistas de Iniciação à Docência vivências típicas nos seus futuros campos de atuação profissional, tais práticas podem constituir-se em experiências restritas de aprendizagem da docência para o bolsista, visto que não necessariamente haverá a possibilidade de pensar sobre sequências didáticas adequadas.

Fazendo um paralelo entre as atividades desenvolvidas em escolas mediante participação em disciplinas do curso e atividades desenvolvidas mediante a participação em Subprojetos PIBID, percebemos algumas semelhanças e diferenças.

As *semelhanças* identificadas são:

- a) Ambas são atividades com foco em sala de aula, na sua grande maioria;
- b) Ambas preveem o planejamento de atividades didáticas.

As principais *diferenças* percebidas são:

- a) O PIBID oportuniza tempo maior de contato com a escola, até porque os Subprojetos tinham duração de 02 anos enquanto que as disciplinas possuem duração de apenas um semestre;
- b) Antes da inserção em sala de aula os bolsistas realizaram, na maioria dos Subprojetos, diagnóstico sobre a realidade escolar/dos alunos ou dos assuntos que costumam ser desenvolvidos nas escolas sobre a disciplina escolar de referência do Subprojeto, enquanto que nas disciplinas do curso ocorrem apenas (e em algumas disciplinas) observações pontuais em sala de aula;
- c) Os bolsistas têm maior acompanhamento/orientação quanto às atividades que desenvolvem nos Subprojetos do que daquelas atividades que desenvolvem mediante participação de disciplinas no seu curso.

Desse paralelo entre as atividades desenvolvidas em escolas mediante participação em disciplinas do curso e atividades desenvolvidas mediante a participação em Subprojetos PIBID podemos afirmar que ambos os âmbitos priorizam a organização e o desenvolvimento de atividades/intervenções didáticas. No entanto, pelo relato dos próprios envolvidos nas atividades desses dois âmbitos – os licenciandos – o PIBID apresenta algumas “vantagens” em relação às disciplinas do curso, dentre elas:

Com o PIBID tu pode analisar, refletir, pesquisar e não só tentar mudar, mas procurar formas de melhorar. Então, o PIBID é muito importante nesse ponto, de tu conhecer a realidade e se preparar para ela, que o Estágio, de só dois meses não consegue (GF01).

(...) a professora do PIBID estava em todas as aulas ajudando (...). Isso facilitou bastante porque além de ser em dupla, a professora é experiente, tem 30 anos de Magistério e estava do lado ajudando. No Estágio, além de dar aula sozinho, é Estágio Supervisionado só no nome, né, o professor não supervisiona na escola, conversa só aqui [na universidade] na sala de aula (GF03).

(...) no Estágio eu vejo que não tenho muito contato com os professores para conversar com os professores da minha turma, no caso. Já com o PIBID, dá para discutir isso (GF04).

Percebe-se, por esses extratos, que PIBID e Curso de Licenciatura são claramente comparados, sendo que em todas essas comparações o PIBID é visto como “a solução para os problemas dos Cursos de Licenciatura”. Essa é a relação que eles estabelecem entre PIBID e Curso de Licenciatura.

Para os bolsistas, o Curso de Licenciatura que participam apresenta duas principais lacunas: falta de relação entre universidade e escola e distanciamento entre teoria e prática. Por esse motivo, os Coordenadores de Área acreditam que os alunos de Cursos de Licenciatura procuram o programa PIBID para ter contato com a escola, conhecimento da organização e do funcionamento da escola, além de experiências em salas de aula, com alunos. Os próprios bolsistas confirmam essa afirmação, declarando que sua maior expectativa ao se inscrever para participar do programa é o conhecimento/inserção da/na escola.

A falta de interação entre universidade e escola é um problema histórico. Como exposto anteriormente, quando discutimos sobre possíveis origens do programa PIBID, vários programas nacionais foram criados para tentar minimizar esse problema desde a década de 80 do século passado. No entanto, essa interação é o primeiro passo para a escola se tornar, de fato, também formadora de professores, como as atuais normativas legais nacionais para formação de professores indicam e almejam.

Tal problema não é exclusivo do Brasil. Para Feiman-Nemser (2011), a cultura e a organização das universidades e das escolas trabalham contra a preparação eficaz do professor. A cultura universitária favorece a pesquisa sobre o ensino e a organização das escolas não propicia o trabalho em conjunto. Para a autora, não há tradição de investigação e colaboração entre os pares.

As formas de contribuição do PIBID para a formação inicial dos bolsistas participantes de Subprojetos declarados por coordenadores e pelos próprios bolsistas são variadas, passando desde aspectos gerais da formação de professores, aspectos relacionados à construção da docência, produção acadêmica e aspectos mais específicos, relacionadas ao ensino. Entendemos que para um detalhamento das reais contribuições é preciso realizar um acompanhamento das atividades realizadas no decorrer do subprojeto. No entanto, esse acompanhamento não era nosso foco principal desta pesquisa.

Quanto à relação entre ações organizadas e desenvolvidas em Curso de Licenciatura e em Subprojetos PIBID, parece haver consenso de que ela é precária.

Não há registros de encontros promovidos por Cursos de Licenciatura e Subprojetos PIBID que integrem ações. Os Coordenadores de Área dizem que os bolsistas estabelecem relações de comparação entre curso e PIBID. Nessa comparação geralmente identificam lacunas em disciplinas, atividades ou metodologias de ensino desenvolvidas por professores formadores, quando confrontados com aportes estudados no âmbito do subprojeto ou quando estão em contato com a realidade escolar, também proporcionado pelo Subprojeto. Essas afirmações dos Coordenadores de Área são confirmadas pelos próprios bolsistas, ou seja, nas discussões dos grupos focais, a todo o momento, faziam relação de comparação entre suas vivências do curso e suas vivências no PIBID.

No entanto, vindo à contramão a todas essas respostas, surge uma possível articulação entre ações de um curso com um Subprojeto PIBID. Tanto pelo relato da Coordenadora de Área desse Subprojeto quanto pelo relato dos bolsistas, há dois anos é realizado um encontro chamado Semana Acadêmica que integra momentos de discussão sobre o ensino da disciplina escolar correspondente ao curso e ao Subprojeto. Segundo eles, havia anos que se discutiam, nas Semanas Acadêmicas, apenas assuntos relacionados ao Bacharelado.

Infelizmente essa prática é pontual, mas é um exemplo positivo de início de articulação entre ações dos Cursos de Licenciatura e de Subprojetos PIBID, afinal, ambos têm como objetivo a melhoria da formação inicial de professores. Portanto, com base na análise das informações coletadas, *não foi possível evidenciar articulações, de fato, entre ações desenvolvidas em Subprojetos PIBID/UFSM estudados e ações desenvolvidas no âmbito dos Cursos de Licenciatura a eles relacionados.*

## 5. CONCLUSÕES

Neste capítulo final discutimos os principais resultados construídos mediante a coleta das informações e respondemos nosso **objetivo de pesquisa**: Compreender as relações que se estabelecem entre a organização e o desenvolvimento de Subprojetos PIBID e a organização e o desenvolvimento de Cursos de Licenciatura da UFSM.

Em relação aos Cursos de Licenciatura, podemos afirmar, mediante análise das informações coletadas com professores formadores (Coordenadores de Área do programa PIBID/UFSM) e licenciandos (Bolsistas de Iniciação à Docência do programa PIBID/UFSM), que:

- Há lacunas históricas nos Cursos de Licenciatura que ainda estão presentes nos dias atuais, apesar de tentativas de melhoria dessa situação, indicadas nas normativas legais nacionais para formação de professores. Para os sujeitos da pesquisa, as lacunas mais frequentes são àquelas relacionadas à **falta de interação entre universidade e escola**;
- As atividades desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura no âmbito de disciplinas regulares são **pontuais e restritas** ao seu desenvolvimento em sala de aula, com alunos da Educação Básica; **parece não haver atividades de inserção em ambiente escolar para conhecer a instituição “escola” como um todo**, de forma mais abrangente, ou seja, para além da sala de aula;
- O Estágio Curricular Pré-Profissional, apesar de proporcionar inserção na escola por um período maior do que as atividades pontuais desenvolvidas anteriormente a esse componente curricular, também apresenta problemas, dentre eles, a **falta de momentos de discussão durante o seu desenvolvimento para refletir coletivamente com os colegas sobre as práticas realizadas e falta de tempo para poder acompanhar mudanças decorrentes de suas práticas.**

Em relação aos Subprojetos PIBID/CAPES/UFMS, podemos afirmar, mediante análise documental (textos dos Subprojetos submetidos a editais da CAPES) e informações coletadas com Coordenadores de Área do programa PIBID/UFMS e Bolsistas de Iniciação à Docência do programa PIBID/UFMS, que:

- Há diversas atividades previstas para e desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência no âmbito de Subprojetos PIBID/UFMS. **A mais comum entre as atividades refere-se ao planejamento e à implementação de atividades didáticas**, ou seja, desenvolvimento de atividades em Escolas de Educação Básica. Essas atividades variam desde oficinas com temas diversos, porém isolados entre si, até um conjunto de atividades didáticas sequenciadas sobre determinado assunto para realização em aulas;
- Os saberes necessários para o desenvolvimento da docência citados como mais importantes são: **Saberes sociais** (conjunto de atitudes positivas para um bom relacionamento profissional) e **Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada** (conteúdo conceitual da área de referência da disciplina escolar); poucos consideram os saberes pedagógicos como importantes e necessários para o desenvolvimento profissional docente, o que **demonstra uma ideia restrita de que basta saber o conteúdo e desenvolver atitudes positivas de relação pessoal perante a profissão para ter bom desempenho profissional**;
- A iniciação à docência deve contemplar, para os sujeitos investigados, tanto **ações de natureza teórica** (estudo de conteúdos da matéria a ser ensinada), como também **ações de natureza prática** (planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas, participação em discussões com professores da universidade e da escola);
- Os alunos de Cursos de Licenciatura procuram o programa PIBID para **conhecer a escola de forma mais prolongada e ter vivências em sala de aula como típicos professores de Educação Básica**. O programa está contribuindo, segundo os sujeitos da pesquisa, para além disso, envolvendo aspectos gerais da formação docente (vivências escolares) e aspectos específicos (vivências em sala de aula).

Dessa maneira, a pesquisa aqui relatada aponta que os Cursos de Licenciatura ainda enfrentam problemas relacionados aos componentes curriculares *Prática como Componente Curricular* e *Estágio Curricular Pré-Profissional*, componentes esses que conservam elementos mais propícios para que a iniciação à docência ocorra de forma privilegiada.

Essa conclusão é preocupante, pois o reflexo desses problemas atingirá a escola, que, muito provavelmente, não conseguirá contornar essa deficiência adquirida na Formação Inicial. Isso só será possível se a escola criar uma cultura de “comunidade de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2006), ou seja, momentos de reflexão em que se estabelecem relações entre formação inicial e vivências da prática profissional docente, a fim de propiciar processo de desenvolvimento profissional no próprio local de trabalho (a escola). Esse é, portanto, um desafio a ser enfrentado.

Frente aos problemas dos Cursos de Licenciatura, surge o PIBID. É esse programa que propicia, segundo os envolvidos participantes dessa pesquisa, o que o Curso ainda não está fazendo de forma plena: a inserção e a vivência por um período prolongado na escola.

No entanto, apesar de os envolvidos citarem apenas contribuições desse programa, ressaltamos que: a) o Projeto Institucional é constituído por Subprojetos que pouco interagem entre si, ou seja, já há pouca relação entre os próprios Subprojetos; b) cada Subprojeto desenvolve atividades diferentes; atividades essas, por vezes, com caráter restrito de iniciação à docência, uma vez que são desenvolvidas de forma pontual, sem relação entre si ou em salas de aula somente. Mas será que essas atividades desenvolvidas de forma pontual contribuem para a efetivação dos objetivos do programa PIBID como programa nacional?

Apesar dessas deficiências, o programa PIBID tem sido a “válvula de escape” para os problemas vividos nos Cursos de Licenciatura. É essa a única relação explícita que percebemos entre Cursos de Licenciatura e programa PIBID, ou seja, uma *relação de compensação*: o PIBID parece estar suprindo lacunas dos Cursos de Licenciatura. Diante disso, deixamos um questionamento em aberto: por que os Subprojetos PIBID proporcionam vivências reconhecidas como importantes no ambiente escolar enquanto que os Cursos de Licenciatura não costumam proporcionar tais oportunidades, considerando que os envolvidos (alunos, professores formadores, escolas) são os mesmos nos dois âmbitos?

Com base na análise das informações coletadas, concluímos que não há articulações explícitas entre esses dois espaços, Curso de Licenciatura e Subprojeto PIBID, considerando que ambos são âmbitos de desenvolvimento de ações de iniciação à docência. As poucas associações estabelecidas ocorrem de maneira individualizada: ou mediante iniciativa de um Bolsista de Iniciação à Docência ou, ainda, por um pequeno grupo deles, no âmbito de um Subprojeto.

Não podemos naturalizar que as lacunas dos Cursos de Licenciatura serão sanadas ou amenizadas por um programa novo que não tem caráter principal na formação inicial de professores. Ainda que o programa PIBID faça isso, ressaltamos que são poucos os licenciandos que participam do programa<sup>23</sup>. Por fim e pelos motivos sinalizados acima, ressaltamos que o programa PIBID tem importância sim para a formação inicial de professores. Porém, a base dessa formação ainda deve ser o Curso de Licenciatura.

- 
- 23 Dados disponíveis do Censo do Ensino Superior de 2012 indicam o número de 6.000.000 matrículas em Cursos de Licenciatura. Certamente esse número sofreu algum acréscimo até 2014, ano em que dados da Capes indicam um total de 90.254 bolsas para estudantes de curso de licenciatura no programa PIBID. Então, podemos dizer que, aproximadamente, apenas 1,5% dos alunos de Cursos de Licenciatura participam do programa PIBID.

Fontes:

[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D14153%26Itemid%3D&ei=4SH8UpGdNYz70wHMmoCYDg&usg=AFQjCNFKKHf9kkF1ShG2X3JnR3BE3\\_n63A&sig2=wdGxw8\\_Bbcan2sAeZiV5ig&bvm=bv.61190604,d.eW0](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D14153%26Itemid%3D&ei=4SH8UpGdNYz70wHMmoCYDg&usg=AFQjCNFKKHf9kkF1ShG2X3JnR3BE3_n63A&sig2=wdGxw8_Bbcan2sAeZiV5ig&bvm=bv.61190604,d.eW0)

Acesso em 12.fev.2014

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em 02.jun.2014.



## 6. REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Sandra. **A Organização e o Desenvolvimento dos Estágios Curriculares nos Cursos de Licenciatura da UFSM: Envolvimentos de Estagiários e Orientadores**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan).

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A.. A produção do conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. In: **Educação & Sociedade**, a.22, n.77, Campinas, dez.2001.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n.096, de 18 de Julho de 2013 – Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 23.set.13.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de Apoio às Licenciaturas**. Brasília: SESu, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 09 Abr. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 04 Mar. 2002, Seção 1. p.9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n.6.755 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Publicado em 29.jan.2009. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 07.mai.2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital n.05/2007 – Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)**. Brasília: SESu. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em: 20.mai.13.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22.abr.2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa “Interação da universidade com o ensino de 1º grau”:** síntese avaliativa e reorientações: sumário dos debates da comissão responsável pelo redimensionamento do programa. Brasília, 1985. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001705.pdf>. Acesso em: 20.mai.13.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa “Interação da universidade com o ensino de 1º grau”:** Diretrizes Gerais para 1989. Brasília, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001722.pdf>. Acesso em: 20.mai.13.

BRASIL. **Decreto n.7.219 - Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Brasília/BR: Diário Oficial da União, 25.jun.2010, Seção 1, p.4.

BRASIL. **Decreto n.7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Publicado em 25.jun.2010. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>. Acesso em 22.out.2011.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para a análise qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 978-85-363-1999-5.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção “Biblioteca da Educação”. Série 1: Escola; v.16). ISBN 85-249-0444-5.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa.** 3.ed. Rio de Janeiro/BR: Lexikon, 2007. ISBN 978-85-86368-17-2.

CUNHA, Maria Izabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: PRYJMA, Marielda (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.** Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p.259-271. ISBN 978-85-7014-100-2.

DI GIOVANI, Geraldo. As estruturas elementares das Políticas Públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.82, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEEP)/UNICAMP, 2009.

DUTRA, Edna Falcão. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura.** Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2010. (Dissertação de Mestrado - Orientação de Eduardo A. Terrazzan).

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. In: **Teachers College Record.** v.03, n.06, p. 1013–1055, Dezembro de 2001. Disponível em:

[http://129.64.99.138/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman\\_Nemser.pdf](http://129.64.99.138/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf). Acesso em: 04.jan.14.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção "Pesquisa qualitativa").

FREITAS, Helena de. PIBID: origem, conceito e fundamentos. In: Seminário sobre Impactos das Políticas Educacionais nas Redes Escolares, 4., de 12 a 15 de setembro de 2012. Curitiba, PR. **Anais...** 2012.

FREITAS, Maria Nivalda. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.155-172, mar.2002.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. Série Pesquisa em Educação, v.10. ISBN 85-98843-11-3.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília/BR: UNESCO, 2011. ISBN: 978-85-7652-151-8.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998. (Coleção "Fronteiras da Educação"). ISBN 85-7429-003-3.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRIGOLI, Josefa; LIMA, Cláudia; TEIXEIRA, Leny; VASCONSELLOS, Mônica. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.139, p.237-256, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf>. Acesso em: 02.jun.2013.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2006.

HAGEMEYER, Regina. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In: **Educar em Revista**. N.24, p. 67-85, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155017717005.pdf>. Acesso em: 13.out.13.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61. (Coleção "Ciências da Educação"). ISBN 972-0-34104-1.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, Ilma; CUNHA, Maria Isabel (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. p.81-100. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção "Magistério: formação e trabalho pedagógico"). ISBN 85-308-0568-2.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. ISBN 85-7307-489-2.

MARCELO GARCIA, Carlos. **“Políticas de inserción a la docencia”: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente**. Bogotá, 2006.

Disponível em:

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Pol%C3%ADticas%20de%20inserci%C3%B3n%20a%20la%20docencia%20del%20eslab%C3%B3n%20perdido%20al%20puente%20para%20el%20desarrollo%20profesional%20docente.%20Garc%C3%ADa,%20C.%20M.pdf.pdf>

Acesso em: 13.mar.13.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção “Ciências da Educação”, 2).

MARCELO GARCIA, Carlos; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p.37-53. ISBN 978-85-7014-100-2.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. ISBN: 85-7529-105-X.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006. ISBN: 85-271-0181-5.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: **Revista E-Curriculum**, v.1, n.1, p.01-17, dez.- jul. 2005-2006. Disponível em:

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto, 1991. (Coleção “Ciências da Educação, 3”). ISBN 972-0-31403-3.

OLIVEIRA, Adão. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**. v.25, n.89, p.1127-1144. Campinas, set./dez.2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REALI, Aline Maria; MIZUKAMI, Maria da Graça. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In:

MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline Maria. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. p.119-137. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

ROSA, Maria Virgínia; ARNOLDI, Marlene Aparecida. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. ISBN 85-7526-179-8.

SACCONI, Luiz Antônio. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico**. São Paulo/BR: Nova Geração, 2010. ISBN 978-85-7678-087-8.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. (Tese de Doutorado - Orientação de Eduardo A. Terrazzan).

SCHEIBE, Leda. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, p.812-825, set./dez. 2011.

SETTE, Sônia; AGUIAR, Márcia; SETTE, Sérgio. Licenciatura em Informática: uma questão em aberto. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Porto Alegre, RS, n.01, 1997. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ce/forumdir/anais/art7%5B1%5D.txt>. Acesso em: 20.mai.13.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22. Cambridge/US: Harvard Educational Publishing, 1987. ISSN 0017-8055.

SHULMAN, Lee. Those who Understand: Knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14. Cambridge/US: American Educational Research Association, 1986. ISSN 0013-189X.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.4. ISBN 85-85946-43-1.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN 85-326-2668-8.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro/BR: Vozes, 2012. ISBN 978-85-326-3165-7.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**. a.2, n.73, p.209-244. Dezembro

de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 13.mai.13.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo, PUIATI, Lidiane L., SILVA, Andréia A., ZAMBOM, Luciana B., ALMEIDA, Janaína. 'Incidência de Políticas Educacionais em Escolas de Educação Básica'. In: LARA, Angela Mara; DEITOS, Roberto (org.): (2012).

**Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais.** Cascavel/BR: Edunioeste. ISBN 978-85-7644-240-0.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da identidade profissional de orientadores de Estágio Curricular Pró-profissional: marcas de um possível coletivo.** Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009. (Dissertação de Mestrado - Orientação de Eduardo A. Terrazzan).

## **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **A) ARTIGOS SOBRE “INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” ENCONTRADOS EM PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS**

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa.** v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. In: **Educação,** Porto Alegre, v.33, n.3, p.189-197, set./dez. 2010.

FREITAS, Maria Nivalda. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. In: **Cadernos de Pesquisa,** n. 115, p.155-172, mar.2002.

GATTI, Bernadete. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. In: **Cadernos de Pesquisa.** v.42, n.145, p.88-111, jan./abr. 2012.

JOAQUIM, Nathália; VILAS BOAS, Ana; CARRIERI, Alexandre. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. In: **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v.17, n.2, p.503-528, jul. 2012.

MORETTI, Vanessa. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. In: **Educação.** Porto Alegre, v.34, n.3, p.385-390, set./dez. 2011.

NASSIF, Vânia; HANASHIRO, Darcy; TORRES, Rosana. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. In: **Revista Brasileira de Educação.** v.15, n.44, p.364-412, mai/ago. 2010.

SCHEIBE, Leda. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, p.812-825, set./dez. 2011.

## **B) DOCUMENTOS UTILIZADOS PARA ELABORAÇÃO DO HISTÓRICO DO PROGRAMA PIBID**

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.38 – Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2007, Seção 1, p.39.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.1.504 – Altera a Portaria no 38 de 12 de dezembro de 2007, que "Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID"**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2008, Seção 1, p.21.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.16,– Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 24.dez.2008, Seção 1, p.91.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n.6.755 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Publicado em 29.jan.2009. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 07.mai.2012.

BRASIL, Ministério da Educação; CAPES. **Portaria Normativa CAPES n.122 - Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES**. Brasília/BR. Publicada em 16.set.2009. Disponível em <[http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122\\_PIBID.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf)>. Acesso em: 23.fev.2012.

BRASIL. **Decreto n.7.219 - Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 25.jun.2010, Seção 1, p.4.

CAPES. **Portaria n. 72, de 09 de Abril de 2010 - Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES**. Diário Oficial da União. Seção 1, n.68, 12 de Abril de 2010.

CAPES. **Portaria n.260 – Aprova as Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília/BR. Publicada em 30.dez.2010. Disponível em <[http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf)>. Acesso em: 05.ago.2011.





## **APÊNDICES**



**APÊNDICE 1:**  
LISTA DOS PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS SELECIONADOS PARA  
BUSCA DE ARTIGOS SOBRE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



### Lista de Periódicos Acadêmico-Científicos selecionados

Nº	Periódico Acadêmico-Científico	Classificação Qualis		Período de Busca	
		Área	Estrato	Início	Fim
1.	Avaliação	Educação	A1	17.set.12	17.set.12
2.	Caderno CEDES (Impresso)	Educação	A2	21.set.12	21.set.12
3.	Cadernos de Pesquisa	Educação	A1	21.set.12	21.set.12
4.	Contrapontos (Online)	Educação	B1	21.set.12	21.set.12
5.	Currículo sem Fronteiras	Educação	A2	21.set.12	21.set.12
6.	Educação & Sociedade	Educação	A1	21.set.12	21.set.12
7.	Educação (Santa Maria, Online)	Educação	B1	21.set.12	21.set.12
8.	Educação e Pesquisa (USP)	Educação	A1	25.set.12	25.set.12
9.	Educação e Realidade	Educação	A2	13.mar.13	13.mar.13
10.	Educação em Foco (Juiz de Fora)	Educação	B1	11.fev.13	11.fev.13
11.	Educação em Revista (UFMG)	Educação	A1	25.set.12	25.set.12
12.	Educação Unisinos	Educação	B1	11.fev.13	11.fev.13
13.	Educar em Revista	Educação	A1	27.set.12	27.set.12
14.	Ensaio	Educação	A1	27.set.12	27.set.12
15.	Estudos Avançados (USP, Impresso)	Educação	A2	15.out.12	15.out.12
16.	Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)	Educação	A2	15.out.12	15.out.12
17.	Perspectiva (UFSC)	Educação	A2	15.out.12	15.out.12
18.	Práxis Educativa (UEPG, Online)	Educação	A2	05.mar.13	05.mar.13
19.	Revista Brasileira de Educação	Educação	A1	21.set.12	21.set.12
20.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Educação	B1	11.out.12	11.out.12
21.	Revista Diálogo Educacional (PUC-PR)	Educação	A2	11.fev.13	11.fev.13
22.	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	Educação	A1	27.set.12	27.set.12
23.	Revista Educação (PUC-RS)	Educação	A2	27.set.12	27.set.12
24.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Educação	B1	13.mar.13	13.mar.13
25.	Revista Teias (UERJ, Online)	Educação	B1	13.mar.13	13.mar.13



**APÊNDICE 2:**  
PROGRAMAS DO MEC VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA





## QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

# Programas do MEC voltados para a Formação de Professores para a Educação Básica

(VrsForm03 - Lidiane - 21.mai.13)

DIGITAÇÃO/PREENCHIMENTO					
Versão	Responsável	Data	Obs. 01	Obs. 02	Obs. 03
01	Lidiane	29.set.13	Fonte: MEC	---	---

N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO	MODALIDADE	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• FI</li> <li>• FC</li> <li>• Aprend. Alunos da EEB</li> <li>• Pós-Grad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencial</li> <li>• Semipresencia I</li> <li>• EAD</li> </ul>			
1.	Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção	Ministérios da Educação, Ministério da Agricultura, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Agrário e da Ciência e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FC</li> <li>• Aprend. Alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema da Agroecologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a produção científica de pesquisas relacionadas à agroecologia e aos sistemas orgânicos de produção;</li> <li>• Formar de professores e alunos de nível médio ou superior em ciências agrárias direcionada aos princípios e conceitos da agroecologia e as tecnologias e processos apropriados aos sistemas orgânicos de produção;</li> <li>• Debater o acesso da comunidade escolar a conhecimentos, tecnologias e materiais didáticos envolvendo temas da agroecologia e sistemas orgânicos de produção;</li> <li>• Articular parcerias para fomentar iniciativas para o desenvolvimento da agroecologia e da agricultura orgânica.</li> </ul>	2006-atual
2.	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)	FNDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política de suporte à formação superior, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o acesso de estudantes ao ensino superior</li> </ul>	1999-Atual

N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO • FI • FC • Aprend. Alunos da EEB • Pós-Grad.	MODALIDADE • Presencial • Semipresencia I • EAD	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
3.	Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos	FNDE	• FC	• ---	• Formação continuada de professores que atuam na modalidade EJA	• Apoiar iniciativas que contribuam para ampliar, diversificar e melhorar a qualidade da oferta de formação continuada de professores das redes de ensino públicas.	2007-Atual
4.	Portal de Periódicos	CAPES	• FI • FC	• ---	• Política de suporte à formação superior, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica	• Planejar, coordenar e executar ações para facilitar e promover o acesso à informação científica e tecnológica internacional e nacional a instituições de ensino superior e de pesquisa no Brasil.	11/11/2000- Atual
5.	Portal do Professor	CAPES	• FI • FC	• EAD	• Política de suporte à formação de professores	• Apoiar o processo de formação dos professores; • Permitir o armazenamento e circulação de um acervo de conteúdos educacionais multimídia em diferentes formatos, além de links e funcionalidades que subsidiem a pesquisa e a interação na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Profissional e modalidades. • Integrar o sistema público de educação básica e profissional, ao MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, escolas, gestores, professores e alunos.	18/06/2008-atual
6.	Programa Banda Larga nas Escolas	MEC e Anatel	• FC • Aprend. Alunos	• ---	• Área de tecnologia na escola • Política de suporte à formação de professores e à aprendizagem dos alunos	• Universalizar e democratizar o acesso à informação e inclusão digital de professores e alunos.	04/04/2008-atual
7.	Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP)	CAPES	• FI • FC	• ---	• Apoio a eventos	• Impulsionar eventos científicos no Brasil e a formação de professores para a educação básica, por meio da concessão de auxílio financeiro às Comissões Organizadoras.	1951-Atual

N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO • FI • FC • Aprend. Alunos da EEB • Pós-Grad.	MODALIDADE • Presencial • Semipresencia I • EAD	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
8.	Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais ( <b>PROLIND</b> ) - Educação Indígena	FNDE	• FI	• ---	• Cursos de Licenciatura para atuar como professores indígenas, Anos Finais do EF e no Ensino Médio	• Apoiar financeiramente projetos de cursos de licenciaturas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência em escolas indígenas, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.	2005–Atual.
9.	Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo)	FNDE	• FI	• ---	• Cursos de Licenciatura em educação no campo para atuação multidisciplinar nos Anos Finais do EF e no Ensino Médio	---	2007-ampliado em 2008-Atual.
10.	Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País	CAPES	• Pós-Grad.	• Pres.	• Política de suporte à formação em pós-graduação, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica	• Promover a formação de recursos humanos de alto nível, por meio da concessão de bolsas de estudo (mestrado, doutorado e pós-doutorado) a cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , além do financiamento das atividades dos cursos de pós-graduação e dos projetos de pós-doutorado, proporcionando melhores condições para a formação de recursos humanos.	1951-Atual

N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO • FI • FC • Aprend. Alunos da EEB • Pós-Grad.	MODALIDADE • Presencial • Semipresencia I • EAD	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
11.	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)	CAPES	• FI	• Pres.	• Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar projetos pedagógicos inovadores, cientificamente avançados e tecnologicamente contemporâneos, para aprimorar a formação dos professores da educação básica;</li> <li>• Estimular projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e intersetoriais que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes;</li> <li>• Fomentar a integração entre a educação superior e a educação básica;</li> <li>• Contribuir para superar deficiências identificadas nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura.</li> </ul>	Lançamento do primeiro edital do Prodocência em 2006, pela Secretaria de Educação Superior. A Capes só assumiu o programa em 2008, quando lançou o Edital nº 02/2008 CAPES/SESU, publicado no DOU, em 24/07/2008.
12.	Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior	CAPES	• Pós-Grad.	• ---	• Política de suporte à formação em pós-graduação, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica	• Complementar os esforços despendidos pelos programas de pós-graduação no país, buscando a formação de docentes e pesquisadores de alto nível acadêmico.	1951- Atual
13.	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	CAPES	• FC	• --	• Modalidade de Educação Especial	• Formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.	2007-atual
14.	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)	CAPES	• FI • FC	• Pres. • EAD	• Formação de Professores	• Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.	29/01/2009-atual

N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO • FI • FC • Aprend. Alunos da EEB • Pós-Grad.	MODALIDADE • Presencial • Semipresencia I • EAD	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
15.	Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)	Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	• Pós-Grad.	• ---	• Política de suporte à formação em pós-graduação, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a titulação dos professores;</li> <li>• Qualificar as instituições para a oferta de cursos de pós-graduação e os professores para o desenvolvimento da pesquisa e inovação;</li> <li>• Contribuir para a consolidação dos Institutos Federais</li> </ul>	2007-atual
16.	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Projeto Gestor)	Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	• Pós-Grad.	• ---	• Política de suporte à formação em pós-graduação, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevar a titulação dos professores;</li> <li>• Qualificar as instituições para a oferta de cursos de pós-graduação e os professores para o desenvolvimento da pesquisa e inovação;</li> <li>• Contribuir para a consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.</li> </ul>	2006-atual
17.	Programa Escola Ativa - Educação no Campo	SECAD	• FC • Aprend. Alunos	• Pres.	• Escolas rurais multiseriadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo;</li> <li>• Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, oferecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;</li> <li>• Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;</li> <li>• Proporcionar formação continuada para os educadores envolvidos no programa com base em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;</li> <li>• Publicar, adquirir e distribuir materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.</li> </ul>	1997 (desenvolvido pelo FUNDESCOLA); reformulado pelo MEC em 2007-Atual.

N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO • FI • FC • Aprend. Alunos da EEB • Pós-Grad.	MODALIDADE • Presencial • Semipresencia I • EAD	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
18.	Programa Escola de Altos Estudos	CAPES	• Pós-Grad.	• Pres.	• Política de suporte à formação em pós-graduação, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica	• Trazer para o país professores e pesquisadores estrangeiros de elevado conceito internacional para a realização de cursos monográficos, a fim de fortalecer, ampliar e qualificar os programas de pós-graduação de instituições brasileiras, para fortalecer e ampliar programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> nacionais.	06/2006-Atual.
19.	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	CAPES	• FI • FC • Aprend. Alunos	• Pres.	• Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</li> <li>• Contribuir para a valorização do magistério;</li> <li>• Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</li> <li>• Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>• 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; e</li> <li>• Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.</li> </ul>	13/12/2007-atual

N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO • FI • FC • Aprend. Alunos da EEB • Pós-Grad.	MODALIDADE • Presencial • Semipresencia I • EAD	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
20.	Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPES,</li> <li>• SETEC,</li> <li>• Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF)</li> <li>• Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pós-Grad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política de suporte à formação em pós-graduação, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a titulação dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica para garantir condições necessárias a oferta da pós-graduação <i>stricto sensu</i> e o desenvolvimento da pesquisa.</li> </ul>	09/2006-atual
21.	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo - Integrado)	FNDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FC</li> <li>• Aprend. Alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de tecnologia na escola</li> <li>• Política de suporte à formação de professores e à aprendizagem dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar a inclusão digital de professores, gestores de escolas públicas da educação básica e a comunidade escolar em geral;</li> <li>• Dinamizar a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo competências, habilidades e conhecimentos.</li> </ul>	12/12/2007- atual

N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO • FI • FC • Aprend. Alunos da EEB • Pós-Grad.	MODALIDADE • Presencial • Semipresencia I • EAD	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
22.	Programa Novos Talentos	CAPES	• Aprend. Alunos	• ---	• Programa de interação entre IES e EEB, mas não tem por objetivo a melhoria da formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes da educação básica da Escola Pública;</li> <li>• Capacitar professores e estudantes a prosseguirem seu aprendizado, de modo continuado;</li> <li>• Estimular programas das escolas públicas que levem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social;</li> <li>• despertar vocações em estudantes de baixa renda para carreiras tecnológicas e científicas, propiciando sua preparação para o acesso nos cursos das IES públicas;</li> <li>• Capacitar professores da rede pública para o seu desenvolvimento profissional, elevando o padrão de qualidade da educação básica;</li> <li>• Incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, para melhorar a aprendizagem da língua materna e das ciências, em articulação com a realidade local, regional e global;</li> <li>• Viabilizar maior interação entre o meio acadêmico, notadamente estudantes de pós-graduação, grupos e centros de estudos e pesquisas com as escolas públicas de educação básica.</li> </ul>	04/06/2010-atual
23.	Programa Pró-Equipamentos	CAPES	• Pós-grad.	• ---	• Política de suporte à formação em pós-graduação, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suprir a necessidade de modernização e ampliação da infraestrutura de pesquisa científica e tecnológica nos laboratórios dos Programas de Pós-Graduação recomendados pela Capes, por meio do financiamento para a aquisição de equipamentos nacionais ou importados.</li> <li>• Priorizar o uso comum e compartilhado de equipamentos no desenvolvimento de projetos de pesquisa de uma mesma instituição e/ou de instituições vizinhas.</li> </ul>	08/11/2007-Atual



N	NOME	FONTE DE FINANCIAMENTO	FOCO • FI • FC • Aprend. Alunos da EEB • Pós-Grad.	MODALIDADE • Presencial • Semipresencia I • EAD	ESPECIFICIDADE	OBJETIVO	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
24.	Programa Um Computador por Aluno	FNDE	• Aprend. Alunos	• ---	• Área de tecnologia na escola • Política de suporte para a aprendizagem dos alunos	• Promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.	11/06/2010-atual
25.	Rede UAB de Educação para a Diversidade	FNDE	• FC	• ---	• Professores de educação básica para melhorar a inserção da temática "Diversidade" na escola	• Ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores da Educação Básica visando à qualificação desses profissionais para a inserção das temáticas da diversidade no cotidiano escolar.	2008-Atual.
26.	Universidade Aberta do Brasil (UAB)	CAPES	• FI • FC	• Semipres. • EAD	• Política de suporte à formação superior, mas não exclusiva à formação de professores para a Educação Básica	• Oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; • Ofertar cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios; • Disponibilizar cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; • Ampliar o acesso à educação superior pública; • Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; • Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; • Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.	08/06/2006-atual

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à Formação de Professores**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores)>. Acesso em: 26.out.12.



**APÊNDICE 3:**  
QUADRO DE FONTES E INSTRUMENTOS PREVISTOS PARA RESPONDER  
QUESTÕES DE PESQUISA



Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções  
 Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
**INOVAEDUC**  
 [http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO  
 NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

## QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

### Trabalho Acadêmico de Pesquisa Empírica (TAPE)

## Fontes e Instrumentos para responder Questões de Pesquisa

(VrsForm06 - Edu Terrazzan - 27.jun.12)

DIGITAÇÃO/PREENCHIMENTO					
Versão	Responsável	Data	Observação 1	Observação 2	Observação 3
23	Lidiane	16.fev.14	---	---	---

IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE DE TRABALHO			
<b>Título do Trabalho</b>		A Iniciação à Docência na Formação Inicial de Professores: possíveis relações entre Cursos de Licenciatura e Subprojetos PIBID/CAPEs na UFSM	
<b>Relatório de Pesquisa Individual</b>	<b>Nível de Abrangência e Aprofundamento</b>	<b>Monografia</b>	[ ] Trabalho de Conclusão de Curso (Especificar o curso: _____) [ ] Monografia de Especialização (Especificar o curso: _____) [ ] Monografia de Estudante de Graduação ((Especificar o curso: _____) [ ] Monografia de Professor de Educação Básica
		<b>Dissertação</b>	[ X ] Dissertação de Mestrado (Especificar o curso: PPGE/UFSM)
		<b>Tese</b>	[ ] Tese de Doutorado (Especificar o curso: _____)
<b>Trabalho para EAC</b>	<b>EAC (Especificação)</b>	<b>Nome</b>	-----
		<b>Edição</b>	-----
		<b>Promoção (Entidade /Instituição)</b>	-----
		<b>Período</b>	-----
		<b>Local</b>	-----
		<b>Cidade, Estado, País</b>	-----
<b>Artigo para PAC</b>	<b>PAC (Especificação)</b>	<b>Título</b>	-----
		<b>Responsabilidade (Entidade /Instituição)</b>	-----
		<b>Cidade, Estado, País</b>	-----

\* Formulário elaborado e utilizado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções "Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores"(INOVAEDUC), sob responsabilidade do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan. Permite-se a utilização deste formulário, no todo ou em partes, mediante adaptações, desde que seja citada a origem/fonte.

**IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE DE TRABALHO**

<b>Autor Principal</b>		LIDIANE LIMANA PUIATI	
<b>Coautores e/ou Orientador</b>		Eduardo A. Terrazzan (Orientador)	
<b>Vínculo institucional</b>	<b>IES</b>	<b>Nome da IES</b>	UFSM
		<b>Unidade</b>	Centro de Educação
		<b>Curso/Programa</b>	PPGE
<b>Autor Principal</b>	<b>EEB</b>	<b>Nome da EEB</b>	---
		<b>Rede Escolar</b>	Rede Escolar Pública Municipal de Restinga Sêca (RS)
<b>Vínculo Gepi IE</b> <b>Autor Principal</b>	<b>Núcleo</b>		N1-UFSM
	<b>Subgrupo</b>		PIBID
	<b>Projeto</b>	<b>Título (Sigla)</b>	IEPAM
		<b>Fonte de Financiamento</b>	OBEDUC/CAPES
	<b>Bolsa</b>	<b>Nível do Beneficiário</b>	Pós-Graduação (Mestrado)
		<b>Natureza das Atividades Principais</b>	Formação do Pesquisador
		<b>Tipo/Modalidade</b>	Bolsa Estudante de Mestrado
		<b>Fonte de Financiamento</b>	DS/CAPES

ELEMENTOS BÁSICOS DE CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	
<b>Temática geral</b>	Programas Nacionais para melhoria da Formação de Professores para a Educação Básica
<b>Temática específica</b>	O PIBID como política atual de melhoria da formação de professores
<b>Foco</b>	Relações entre subprojetos PIBID e Cursos de Licenciatura em IES
<b>Objetivo</b>	Compreender as relações que se estabelecem entre a organização e o desenvolvimento de subprojetos PIBID/CAPES/UFSM e a organização e o desenvolvimento de Cursos de Licenciatura da UFSM
<b>Problema de Pesquisa</b>	De que formas as ações realizadas pelos subprojetos PIBID/CAPES/UFSM se relacionam com a organização e o desenvolvimento das atividades/disciplinas em Cursos de Licenciatura da UFSM?

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA (Modalidade e Tipo) / INSTRUMENTO DE PESQUISA			
		SUJEITO		DOCUMENTO	
		Suj. 1	Suj. 2	Doc. 1	Doc. 2
Nº	ENUNCIADO	EE 1	GF 1	RAT 1	RAT 1
1.	Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Educação Básica, por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses cursos?	X Qst. 17, 18	X Qst. 04	---	---
2.	Que ações costumam ser organizadas e desenvolvidas por Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM?	X Qst. 06, 11, 12, 13, 15	X Qst. 05	X	---
3.	Que entendimentos de “iniciação à docência” estão subjacentes à organização e ao desenvolvimento das ações dos subprojetos PIBID/UFSM?	X Qst. 06, 15, 30, 31, 33	X Qst. 09, 10	X	---
4.	Que relações são estabelecidas por Bolsistas de Iniciação à Docência entre disciplinas/atividades desenvolvidas em Cursos de Licenciatura e ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM?	X Qst. 20	X Qst. 07, 08	X	X
5.	Que contribuições a participação de alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM traz para sua formação inicial?	X Qst. 04, 05, 19, 21	X Qst. 02, 03, 06	X	---

<b>QUADRO AUXILIAR PARA TIPOS DE FONTES E DE INSTRUMENTOS</b>					
<b>Tipo de Fonte</b>		<b>Tipo de Instrumento</b>		<b>Universo Potencial</b>	<b>Amostra</b>
<b>SIGLA</b>	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>SIGLA</b>	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>		
Suj. 1	Coordenadores de Área dos subprojetos dos Projetos Institucionais PIBID/CAPES/UFSM	EE 1	Entrevista estruturada	17	10
Suj. 2	Bolsistas de Iniciação à Docência de subprojetos PIBID/CAPES UFSM	GF 1	Grupo Focal	10 grupos	04 grupos
Doc. 1	Subprojetos dos Projetos Institucionais PIBID/CAPES UFSM	RAT 1	Roteiro para análise textual de documento	24	10
Doc. 2	Documentos relativos à programação de eventos realizados no âmbito dos Cursos de Licenciatura e que envolvem Subprojetos PIBID	RAT 2	Roteiro para análise textual de documento	18	05



**APÊNDICE 4:**  
ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES DE  
ÁREA PIBID/CAPES UFSM





**BLOCO I: AÇÕES PREVISTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO**

1. Relate como foi o processo de elaboração da proposta do subprojeto que você coordena.
2. Que experiências profissionais anteriores lhe ajudaram na elaboração da proposta?
3. Que motivos o(a) levaram a submeter uma proposta para participar do programa PIBID/UFSM?
4. Que lacunas formativas você identifica nos Cursos de Licenciatura correspondentes ao subprojeto?
5. De que modo a proposta do subprojeto levou em consideração essas lacunas?
6. Você poderia elencar as ações que foram previstas nesta proposta para os Bolsistas de Iniciação à Docência?
7. Você poderia elencar as ações que foram previstas nesta proposta para os Bolsistas Supervisores?
8. Você poderia elencar as ações que foram previstas nesta proposta para o Bolsista Coordenador de Área?
9. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco?

**BLOCO II: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO SUBPROJETO**

10. De que modo as expectativas que você tinha em relação ao subprojeto estão sendo correspondidas?
11. Com quais dificuldades e/ou limites você tem se deparado para o desenvolvimento da proposta prevista neste subprojeto?
12. Quais as principais modificações que tiveram que ser realizadas durante o desenvolvimento do subprojeto?
13. Você poderia detalhar cada uma dessas modificações associando-as ao grupo de sujeitos ou ao espaço institucional de maior vinculação?
14. Como está estruturado o grupo que atua no subprojeto?
15. Quais os dispositivos e as dinâmicas típicas do funcionamento desse subprojeto em relação ao planejamento e à execução das ações desenvolvidas?
16. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco?

**BLOCO III: RELAÇÕES ENTRE O SUBPROJETO E OS CURSOS DE LICENCIATURA CORRESPONDENTES**

17. Que ações os alunos desses Cursos de Licenciatura da UFSM costumam desenvolver nas Escolas de Educação Básica, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses mesmos cursos?
18. Você tem acompanhado, de forma mais próxima, alguma dessas ações? Poderia nos relatar como essas ações são planejadas e desenvolvidas?
19. Que expectativas os alunos desses Cursos de Licenciatura costumam manifestar quando se candidatam a uma vaga no subprojeto que você coordena?

20. Durante o desenvolvimento das atividades no âmbito do subprojeto, que relações os Bolsistas de Iniciação à Docência têm estabelecido com as atividades regulares de seus Cursos de Licenciatura?
21. Você poderia listar as principais contribuições que o subprojeto que você coordena tem proporcionado para a formação dos Bolsistas de Iniciação à Docência que dele participam?
22. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco?

#### **BLOCO IV: RELAÇÕES ENTRE O SUBPROJETO E AS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

23. Como se dá o relacionamento entre os Membros da Equipe Gestora da escola e Bolsistas de Iniciação à Docência, bem como entre eles e os Bolsistas Supervisores do PIBID?
24. Como se dá o relacionamento entre os professores das escolas vinculadas ao subprojeto e Bolsistas de Iniciação à Docência, bem como entre eles e os Bolsistas Supervisores do PIBID?
25. Como você avalia o relacionamento interpessoal entre Bolsistas de Iniciação à Docência e Bolsistas Supervisores participantes do subprojeto que você coordena?
26. Você poderia detalhar as ações de supervisão efetivamente realizadas pelos Bolsistas Supervisores do subprojeto que você coordena?
27. Como você avalia o papel dos Bolsistas Supervisores como formadores dos Bolsistas de Iniciação à Docência no âmbito do subprojeto?
28. Você poderia listar as principais contribuições que o subprojeto que você coordena tem proporcionado para a formação dos Bolsistas Supervisores que dele participam?
29. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco?

#### **BLOCO V: EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

30. Para você, o que precisa saber um professor para exercer uma docência de qualidade, independente da etapa de escolaridade e da modalidade de ensino em que atue?
31. Para você, que ações são próprias de um trabalho docente de qualidade, quando exercido por um professor da Educação Básica?
32. Que ações costumam ser executadas por professores da Educação Básica que você considera impróprias para um trabalho docente de qualidade?
33. Que tipos de ações são pertinentes e desejáveis para serem desenvolvidas em processos formais de Iniciação à Docência?
34. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco?



**APÊNDICE 5:**  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO





## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

<b>Pesquisador Responsável:</b>	Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
<b>Instituição/Departamento:</b>	UFSM/MEN/CE
<b>Telefones para Contato:</b>	•(55) 3220 8434 •(55) 9166-6811
<b>Endereço:</b>	Av. Roraima, 1000, Prédio 16, sala 3365, Camobi 97105-9000, Santa Maria, RS, Brasil.
<b>Título da Pesquisa:</b>	Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil (IEPAM)

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa intitulada “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”. Essa Pesquisa tem como objetivo compreender como as políticas educacionais incidem no contexto de Escolas Públicas de Educação Básica e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas. Esse projeto tem dedicado suas ações investigativas para consolidar estudos sobre 04 Políticas Educacionais, a saber: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Políticas de Reestruturação Curricular e de Avaliação do Ensino (PREM); e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

### Justificativas para a Pesquisa

Em nosso país, muitas das mudanças que são propostas e desenvolvidas em escolas têm como origem as orientações/determinações presentes nas políticas educacionais, que estão sendo entendidas aqui como a forma de interação entre Estado e sociedade (instituições escolares ou instituições relacionadas à educação formal), para operacionalização dos desígnios e plataformas de governos, mediante a proposição e a implementação de programas, ações e normativas que produzam resultados ou mudanças nas atividades desenvolvidas neste âmbito (DI GIOVANI, 2009)<sup>24</sup>.

Como exemplos de políticas educacionais atuais para a Educação Básica, podemos citar: em termos de organização curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais; em termos de avaliação externa, os Sistemas Oficiais de Avaliação, tais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); em termos de material didático, os Programas de Material Didático do governo federal, tais como o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); em termos de políticas de formação de professores, cabe destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que procura inserir estudantes de Cursos de Licenciatura nos espaços de atuação docente, sob supervisão de professores em serviço em Escolas de Educação Básica.

Portanto, dado o interesse em estudos que buscam conhecer e compreender as possibilidades de mudanças nos espaços educativos escolares, consideramos necessário realizar investigações sobre as formas de incidência das diversas políticas educacionais vigentes em determinado contexto. Por isso, pretendemos, nesta pesquisa, compreender como as políticas educacionais incidem no contexto de Escolas Públicas de Educação Básica e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas.

### Procedimentos adotados na Pesquisa

<sup>24</sup> DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de pesquisa**. Campinas, n. 82, 2009.

No caso da política PIBID, os procedimentos realizados no desenvolvimento da pesquisa visam coletar informações de sujeitos, espaços e documentos. Utilizaremos como instrumento de coleta de informações Observações (em diversos espaços de interação social, tais como encontros/reuniões entre bolsistas do PIBID/UFSM, implementação de atividades em sala de aula), entrevistas e/ou grupos focais (com Coordenadores Institucionais, Coordenadores de Área, Bolsistas Supervisores, Bolsistas de Iniciação à Docência e membros da equipe gestora de Escolas de Educação Básica), e roteiros para análise textual de documentos (Documentos legais nacionais referentes ao PIBID, Projetos Institucionais e por Área Disciplinar, Relatórios desses projetos, Diários da Prática Pedagógica elaborados por Bolsistas de Iniciação à Docência).

As informações coletadas serão divulgadas mediante codificação, de modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Essa divulgação acontecerá somente quando os participantes autorizarem.

Os resultados serão publicados/divulgados nos Relatórios de Pesquisa oficiais do presente Projeto de Pesquisa, sobretudo aqueles exigidos pela Agência de Fomento que suporta o financiamento do desenvolvimento das atividades nele previstas em Eventos Acadêmico-Científicos, Periódicos Acadêmico-Científicos e, particularmente, em Monografias de Estudantes de Graduação e Dissertação de Mestrado em desenvolvimento no âmbito do PPGE/CE/UFSM.

### **Possíveis riscos para os participantes/informantes**

Em relação às entrevistas, algumas questões poderão causar certo desconforto emocional nos sujeitos investigados, uma vez que podem trazer lembranças de alguns momentos marcantes em sua trajetória acadêmica e profissional. Ao ocorrer esse desconforto, a entrevista poderá ser interrompida, caso o entrevistado desejar.

### **Benefícios aos participantes/informantes**

Trata-se de um estudo que busca compreender como algumas Políticas Educacionais incidem no contexto de Escolas Públicas de Educação Básica e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, o participante poderá utilizar as sugestões, as recomendações e o conjunto de parâmetros estabelecidos pelos pesquisadores para uma melhor utilização dessas Políticas Educacionais em suas práticas.

### **Direito de confidencialidade**

As informações obtidas serão analisadas e divulgadas somente quando os sujeitos participantes autorizarem. Utilizaremos códigos para evitar sua identificação.

### **Acesso às Informações (resultados e conclusões) relativas à Pesquisa**

Os participantes da pesquisa, caso desejarem, terão acesso às informações relativas aos resultados parciais e finais da investigação. As informações coletadas ficarão arquivadas no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura, situado na Av. Roraima, 1000, Prédio 16, Sala 3365, Camobi, Santa Maria, RS, Brasil, Fone (55) 3220-9413, sob a responsabilidade do Coordenador do Projeto, à disposição do sujeito por 05 anos.

### **Compromisso dos pesquisadores**

Os pesquisadores utilizarão as informações e os materiais coletados somente com autorização e para contemplarem os objetivos propostos por essa investigação.

### **Declaração do(a) participante/informante (sujeito de pesquisa)**

Após a leitura do acima exposto, declaro estar suficientemente informado a respeito do Projeto de Pesquisa "Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil". Afirmando ter discutido com o(s) pesquisador(es)

\_\_\_\_\_ sobre os detalhes dos pontos expostos neste termo, permitindo a coleta de informações de minha parte mediante a utilização de \_\_\_\_\_ (especificar o instrumento da pesquisa). Declaro também estar esclarecido acerca dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmando que minha

participação é isenta de despesas e que tenho garantia, de parte dos pesquisadores, de acesso à documentação referente a este projeto quando assim o desejar e da possibilidade de retirada do meu consentimento de utilização das informações, sem penalidades ou prejuízos. Para finalizar, declaro concordar voluntariamente em participar deste estudo.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do sujeito de pesquisa

Nome completo:

Identificação:

**Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa, ou representante legal, para sua participação neste estudo.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do pesquisador responsável



**APÊNDICE 6:**  
ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM BOLSISTAS DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFSM



# Roteiro para Realização de Grupo Focal

## Bolsistas de Iniciação à Docência

### PIBID/CAPES/UFSM

(VrsForm02 - Lidiane - 08.nov.13)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA BASE		
<b>Autoria</b>		Lidiane Limana Puiati
<b>Título (provisório)</b>		A Iniciação à Docência na Formação Inicial de Professores: possíveis articulações entre ações desenvolvidas em Cursos de Licenciatura e em Programas Institucionais PIBID/CAPES
<b>Contexto Acadêmico</b>	<b>Vínculo Institucional</b>	PPGE/UFSM (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM)
	<b>Âmbito</b>	Gepi INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)
<b>Elementos básicos</b>	<b>Foco</b>	Relações entre subprojetos PIBID e Cursos de Licenciatura nas IES
	<b>Objetivo</b>	Compreender as relações que se estabelecem entre a organização e o desenvolvimento de subprojetos PIBID e a organização e o desenvolvimento de Cursos de Licenciatura da UFSM
	<b>Problema</b>	De que formas as atividades organizadas e desenvolvidas pelos subprojetos do PIBID/UFSM se relacionam com a organização e o desenvolvimento das atividades de Cursos de Licenciatura da UFSM?

QUADRO DE APOIO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS	
1.	<p><b>Agendamento da Realização do Grupo Focal</b></p> <p>1.1 Contatar, previamente por telefone ou e-mail, o Coordenador de Área do Subprojeto do PIBID/CAPES UFSM para agendar a realização do grupo focal com os Bolsistas de Iniciação à Docência participantes do subprojeto que coordena;</p> <p>1.2 Confirmar o agendamento do grupo focal, com antecedência (um dia, no mínimo, é recomendável).</p>
2.	<p><b>Organização da Realização do Grupo Focal</b></p> <p>2.1 Preparar materiais de apoio para a realização do grupo focal, tais como: 1) gravador, 2) caderno para registro;</p> <p>2.2 Observar as orientações desse quadro de apoio antes da realização do grupo focal.</p>
3.	<p><b>Realização do Grupo Focal</b></p> <p>3.1 Apresentar-se como aluna do curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFSM e membro do Gepi INOVAEDUC/NEC;</p> <p>3.2 Apresentar, de modo geral, os objetivos do projeto IEPAM e os objetivos desta pesquisa individual de Mestrado, relacionando-os com a necessidade de realização deste grupo focal;</p> <p>3.2 Oferecer aos participantes do grupo focal um panorama geral da dinâmica de trabalho que será utilizada;</p> <p>3.4 Explicar que o tratamento das informações coletadas neste grupo focal pretende proporcionar uma representação coletiva do pensamento e das manifestações do grupo de Bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto PIBID do qual participam. Porém, caso alguém tenha opinião/pensamento diferente da maioria, tem o direito de expressar-se e essa manifestação também será considerada em nossos registros e nossas análises.</p> <p>3.5 Solicitar que os sujeitos falem um de cada vez, para facilitar a posterior transcrição do material áudio/videogravado;</p> <p>3.6 Explicar os procedimentos que serão utilizados após a realização do grupo focal: transcrição do material áudio/videogravado, devolução dessa para os sujeitos envolvidos a fim de analisarem e autorizarem a utilização de seu conteúdo da transcrição e revisarem o material para posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente a sua participação nesse processo;</p> <p>3.7 Distribuir aos participantes um quadro de caracterização de participação em grupo focal, para preenchimento das informações.</p>

## QUESTÕES PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

1. Que conhecimentos você tinha sobre o Programa PIBID quando ingressou nesse Subprojeto?
2. Que expectativas você tinha quando se candidatou a uma vaga nesse projeto PIBID? Em que medida as expectativas que você tinha em relação a sua participação nesse Subprojeto estão sendo correspondidas?
3. Que lacunas formativas você identifica no seu Curso de Licenciatura?
4. Que ações você desenvolveu em Escolas de Educação Básica no âmbito de sua participação em disciplinas/atividades regulares de seu Curso de Licenciatura? Em que semestre você desenvolveu tais ações? Com que dificuldades você se deparou ao desenvolver essas ações? Essas dificuldades foram superadas? Quem o(a) auxiliou nesse processo?
5. Que ações você desenvolveu em Escolas de Educação Básica no âmbito de sua participação no PIBID? Que desafios e dificuldades você já vivenciou nos trabalhos de sala de aula atuando como Bolsista de Iniciação à Docência neste Subprojeto? Como você consegue enfrentar esses desafios ou superar essas dificuldades? Como o professor supervisor costuma participar para auxiliar nessas situações? Como Coordenador/Orientador deste subprojeto auxilia nessas situações?
6. Quais as principais contribuições que o Subprojeto do qual você participa tem proporcionado para a sua formação acadêmica como futuro professor da Educação Básica?
7. Que relações você percebe entre as ações desenvolvidas no âmbito do seu Subprojeto e as atividades/disciplinas das quais você participa/participou no seu Curso de Licenciatura?
8. Em que medida as aprendizagens obtidas no seu curso está sendo útil para a realização das atividades como Bolsista de Iniciação à docência neste subprojeto? Você poderia dar exemplos dessas aprendizagens realizadas?
9. Para você que características são necessárias para que um professor de Escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional?
10. Que tipos de atividades você considera pertinentes e desejáveis para serem desenvolvidas em processos formais de Iniciação à Docência?



**APÊNDICE 7:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM  
COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 01



## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.1:** Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Educação Básica, por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses cursos?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA01	<p><b>17.Essa primeira questão não é diretamente sobre o PIBID: que ações os alunos desses Cursos de Licenciatura da UFSM costumam desenvolver nas Escolas de Educação Básica, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses mesmos cursos?</b></p> <p><b>Não sei se você acompanha, sabe que tipo de atividades eles fazem ou dentro do estágio ou dentro de uma disciplina de prática?</b></p> <p>BCA01: olha, o que eu sei é que <u>eles têm uma disciplina que eles têm que fazer observações, duas idas à escola logo no início do curso, ir na escola para conversar, fazer levantamento</u>, tá, pronto, deu. Fazer observação na escola, mas é um ou dois dias, acabou. <u>Depois, a próxima aproximação na escola é nos estágios. Aí são quatro estágios, dois de observação e dois de atuação.</u> Então, os dois primeiros de observação, aí sim passam todo o semestre em observação e entra, quer dizer, deveria entrar, a ideia era essa, na mesma turma que observou. Nem sempre consegue, porque quando a observação é feita no segundo semestre, no próximo já não é a turma.</p>	<p>A entrevistada fala de um curso em específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observações pontuais;</li> <li>• Levantamentos na escola;</li> <li>• Estágio (observações e atuação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observações</li> <li>• ECPP</li> </ul>
	<p><b>18.Você tem acompanhado, de forma mais próxima, alguma dessas ações?</b></p> <p>M; não, não.</p> <p>L: você já orientou estágio?</p> <p>BCA01: há muito tempo atrás, mas aí não tinha essas observações todas, era numa estrutura diferente, num currículo antigo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA02	<p><b>17. Essa primeira questão não é específica sobre o PIBID. Que ações os alunos desses Cursos de Licenciatura costumam desenvolver nas Escolas de Educação Básica, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses cursos?</b></p> <p>BCA02: não entendi.</p> <p>L: se você tem... se você acompanha atividades que se faz na escola mas diretamente vinculadas ao curso, por exemplo, Estágio Curricular, as disciplinas com componente curricular prática.</p> <p>BCA02: <u>sim, sou professora de Estágio</u>. Tem bolsistas do PIBID que são meus alunos na disciplina de Estágio Supervisionado, mas o trabalho de Estágio não tem absolutamente nada a ver com o PIBID. As coisas não estão juntas.</p> <p>L: <u>e você consegue estabelecer diferenças entre as atividades que o PIBID faz e quem está em curso de licenciatura sem necessariamente estar no PIBID faz?</u></p> <p>BCA02: não entendi a pergunta.</p> <p>L: por exemplo, o PIBID também faz planejamento e desenvolve as atividades. No Estágio isso também é feito, mas tem alguma diferença que um é mais específico do estágio e outro do PIBID?</p> <p>BCA02: <u>não, é basicamente o mesmo tipo de orientação, o mesmo tipo de trabalho que é feito pelo estagiário é feito pelo bolsista, só que esses trabalhos são diferentes em relação aos níveis atendidos, aos conteúdos trabalhados, às estratégias de ação. As práticas não ocorrem no mesmo espaço, nem mesmo no mesmo nível de escolarização</u>. Os estagiários que assumi esse ano trabalham com a Educação Infantil, aqui no [nome de uma instituição de ensino], e uma dessas estagiárias é bolsista do PIBID. Então ela tem o Estágio na Educação Infantil e tem o PIBID com ações junto aos Anos Iniciais e ao Curso Normal.</p>	<p>A entrevistada fala de um curso em específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio</li> </ul> <p>Fala da relação PIBID e ECPP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ECPP</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p><b>18.Você já acabou respondendo se já tem acompanhado, de forma mais próxima, alguma dessas ações, que seria o Estágio, né?</b></p> <p>BCA02: sim, sim.</p> <p>L: essa aluna que você falou relata, estabelece relações?</p> <p>BCA02: muito, faz muitas relações, inclusive sou responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4, assim como a professora [nome da professora]. Quem pega a turma no 1º semestre acompanha até o 4º semestre. Então, quer dizer, eu peguei uma turma de alunos agora que não passaram pela [nome da professora], vão passar somente por mim. E também trabalho com a disciplina de [nome da disciplina] e aí trabalho com os alunos da [nome da professora] e com os meus alunos também. <u>Creio que em 90% das aulas são tecidas relações entre o PIBID e o que é feito durante as aulas de estágio. Tem muitos alunos que ficam curiosos pelo PIBID, que tentam se aproximar do grupo e veem uma outra possibilidade de experiências, e de se efetivarem como bolsistas.</u></p> <p>L: e ela relata as coisas que acontecem na própria sala?</p> <p>BCA02: sim, ela relata também as dificuldades com a escola, com a coordenação, o jogo de cintura que o professor tem que ter, questões envolvendo os pais, problemas com os pais que surgem de vez em quando, os dilemas que surgem no trato com os colegas, os alunos, os professores, algumas coisas de conteúdo de [nome da disciplina escolar], como trabalhar, como desenvolver, o que dá certo, o que não dá certo, as mudanças em sua forma de ver a [nome da disciplina escolar] na escola a partir da experiência do PIBID. Isso ela acaba levando para os colegas e socializando mesmo antes das práticas de Estágio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta ECPP (ver questão 17)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, orienta ECPP</li> </ul>



**APÊNDICE 8:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À GRUPO FOCAL COM  
BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 01





## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AOS GRUPOS FOCAIS REALIZADOS COM BID PARTICIPANTES DO PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.1:** Que ações costumam ser desenvolvidas em Escolas Públicas de Educação Básica, por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses cursos?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
GF01	<p><b>4. Que ações você desenvolveu em Escolas de Educação Básica no âmbito de sua participação em disciplinas/atividades regulares de seu Curso de Licenciatura? Em que semestre você desenvolveu tais ações? Com que dificuldades você se deparou ao desenvolver essas ações? Essas dificuldades foram superadas? Quem o(a) auxiliou nesse processo?</b></p> <p><b>A:</b> eu acho que a gente acabou respondendo essa pergunta antes, <u>a gente já falou do Estágio, que acontece no final do curso e é um problema. Quem ajudou? Eu acho que acaba recorrendo ao professor da universidade, que te diz: “ah, é mais ou menos assim”. Aí, quem dá sorte, o professor da escola ajuda.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> o professor da universidade, você diz o professor orientador de Estágio?</p> <p><b>A:</b> isso, o orientador de Estágio. Eu, na [nome do Curso de Licenciatura], encontrei dois perfis opostos. Um que tinha uma carga teórica de educação libertária, queria mudar a escola e outro que já tinha outra visão teórica e trabalhava mais a questão da adaptação da escola. Isso faz diferença. <u>Agora, ajuda, ajuda, não vejo nada tão claro.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>e vocês fazem o Estágio em um semestre?</u></p> <p><b>B:</b> <u>nos dois últimos semestres, no quinto ano, um no Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio, mas para os novos é diferente.</u></p> <p><b>C:</b> <u>agora eu estou no oitavo semestre e eu já tive Estágio no Ensino Fundamental. Então, é como a [nome de participante do grupo focal] falou, ajuda mesmo a gente não tem, mas a gente busca ajuda entre os colegas que também estão fazendo Estágio. A gente fala “ah, preparei uma aula assim, o que tu acha?”, o colega dá uma ideia a mais, critica alguma coisa, depois que saímos da sala acabamos encontrando os colegas e contando o que aconteceu.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ECPP. Foi desenvolvido somente no final do curso. Há muito pouca ajuda para superação das dificuldades encontradas</li> <li>• Houve uma reformulação curricular e nesta nova configuração os ECPP iniciam antes. Há uma disciplina concomitante ao ECPP que discute as práticas desenvolvidas no próprio estágio. Nessa disciplina, os estagiários ajudam-se uns aos outros com as dificuldades encontradas. O professor orientador de estágio muito pouco contribui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ECPP</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p><u>Então, a nossa ajuda vem da conversa depois da aula.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>mas vocês têm esse espaço formal de discussão entre os estagiários ou é porque você conhece alguém e conversa com ele? O curso proporciona esse espaço de discussão?</u></p> <p><b>C:</b> <u>tem, tem sim, agora no oitavo semestre a gente tem uma matéria que é do Estágio e o professor marca de 15 em 15 dias uma aula para a gente contar como está sendo o Estágio.</u></p> <p><b>D:</b> tem uma coisa significativa que deve ser feita: algumas cadeiras da educação em [nome da disciplina escolar] são ministradas por professores que não tiveram grande contato com a educação, são professores substitutos que passaram em um concurso, muitos trabalham com temas variados, mas nunca se deteram... até porque existe certo preconceito na [nome da disciplina escolar], tem dicotomia entre quem vai ser pesquisador e quem vai se professor. Quem vai ser pesquisador, desde o início do curso, já tenta direcionar os estudos para produzir e quem não faz isso, escolhe a perspectiva da educação e acaba sendo, de certa forma, discriminado. Só que muitos professores que ministram cadeiras da educação, são aqueles que direcionaram sua pesquisa para o bacharelado. Então, eles não têm nem experiência para compartilhar. <u>Eles conseguem falar a partir de um filme, um documentário ou de alguma coisa que viveram em algum momento no seu Estágio, mas não conseguem fazer uma abordagem que ajude a construir uma proposta, uma estratégia.</u></p> <p><b>E:</b> é, não são todos os professores.</p> <p><b>D:</b> não, não são todos os professores, claro.</p> <p><b>E:</b> isso está acontecendo agora em alguns.</p> <p>(...)</p> <p><b>Lidiane:</b> só uma dúvida, o curso de vocês sofreu alguma modificação que você falou que o Estágio mudou de semestre?</p> <p><b>G:</b> a gente perdeu um professor, que se aposentou, o professor [nome do professor], e aí entrou outros professores e nessa troca, ocorreu que algumas turmas foram orientados por professores que não são da área e o professor que assumiu modificou o currículo. Então, antes tinha Educação Não-formal, hoje tem somente Educação Formal. Aí faz dois Estágios no Ensino Médio e dois no Ensino Fundamental. Só que ainda está se organizando esse processo.</p> <p><b>Lidiane:</b> algo mais?</p> <p><b>T:</b> Não.</p>		

**APÊNDICE 9:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM  
COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 02



## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.2:** Que ações costumam ser organizadas e desenvolvidas por Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de subprojetos PIBID/UFSM?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA03	<p><b>6.Você poderia elencar as ações que foram previstas nesta proposta para os Bolsistas de Iniciação à Docência?</b>            BCA03: <u>olha, nós continuamos tendo várias ações pensando os bolsistas. Tem as ações que são da escola, eles fazem um trabalho junto com o professor na escola. Ora eles entram na turma, ora eles fazem propostas para turno inverso ou por sábado, né, uma ação fora. Eles participam regularmente das reuniões pedagógicas da escola, nas duas escolas que nós estamos eles participam das reuniões pedagógicas, eles participam, em uma escola, com projeto que... tem outros projetos, como o Mais Educação e sempre tem atividades, os bolsistas do PIBID sempre participam dessas atividades. Isso já está posto, né, e eles participam. No caso nosso aqui da universidade, os nossos bolsistas participam de todas as ações do Laboratório: cursos, eventos, seminários, além da reunião, do encontro, que é na quinta-feira, que é hoje, quinta-feira, das 17h30 às 19h30, toda a quinta feira, que temos uma reunião de estudos com supervisores e bolsistas acadêmicos, onde nós estudamos, examinamos os planejamentos, assistimos filmes, discutimos textos, é um grupo que estuda junto.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenções didáticas em escolas (oficinas e propostas pedagógicas – ver questão n.07);</li> <li>• Participação em reuniões pedagógicas na escola;</li> <li>• Participação em outras atividades da escola, não ligadas ao PIBID;</li> <li>• Participação em atividades do Laboratório;</li> <li>• Discussão de textos;</li> <li>• Discussão de planejamentos didáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de intervenções dentro e fora da escola;</li> <li>• Avaliação das intervenções;</li> <li>• Participação em reuniões na escola que envolvam bolsistas, pais, professores, direção e comunidade</li> </ul>
	<p><b>11.Com quais dificuldades e/ou limites você tem se deparado para o desenvolvimento da proposta prevista neste subprojeto?</b>            BCA03: <u>acho que a principal dificuldade que a gente enfrenta, se é que pode se dizer, é a questão dos ajustes nos grupos, né. No semestre passado alguns deixaram de trabalhar juntos porque não se acertaram, porque tinha alguém muito impositivo que queria fazer do seu jeito, né, trabalhar em grupo não é uma coisa fácil. Acho que a principal dificuldade é monitorar esses grupos, acalmar os ânimos quando a coisa fica meio tensa, mas tudo tranquilo também, não é grande coisa.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupos, pelas diferenças de ideias que há entre as pessoas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupos, pelas diferenças de ideias que há entre as pessoas</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p><b>12.Quais as principais modificações que tiveram que ser realizadas durante o desenvolvimento do subprojeto?</b></p> <p>BCA03: <u>eu diria que o que mais mudou nesses anos todos foi o trabalho na escola. Nós já testamos tudo, teve um semestre que a gente fez só oficinas, teve semestre que nós fizemos oficinas e nós chamávamos de encontros com os grupos, teve outro semestre que a gente fez só essas propostas, mas individuais, sem grupos, o semestre passado a gente trabalhou ora com oficinas, a maioria, e ora com inserção nas turmas, inserção de dois ou três encontros nas turmas trabalhando, potencializando alguma coisa do conteúdo que o professor estava trabalhando, junto com o professor. O semestre passado a gente tinha oficina no sábado, que era um cineclube que a gente montou na escola.</u> Houve grande envolvimento dos professores, teve dois professores, de [nome de disciplina escolar] e de [nome de disciplina escolar] que assistiam sempre. <u>Mas se for mencionar alguma coisa que mais modificou eu acho que foi o formato dos encontros, a gente foi testando um pouco de tudo, individuais, com grupos, com duplas, com trios. Eu diria que foi isso que a gente mais mudou.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desde o início foram utilizadas diferentes metodologias para o desenvolvimento das atividades: oficinas, encontros, propostas pedagógicas; em duplas, trios, individuais; nas turmas, em sala de aula, no contraturno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desde o início foram utilizadas diferentes metodologias para o desenvolvimento das atividades</li> </ul>
	<p><b>15.Quais os dispositivos e as dinâmicas típicas do funcionamento desse subprojeto em relação ao planejamento e à execução das ações desenvolvidas?</b></p> <p>BCA03: olha, como eu te disse, semestre passado a gente teve esse cineclube, nós tivemos uma oficina de [nome de um conteúdo da disciplina escolar], que acontecia no hall da escola [nome da escola], que chamava muita atenção dos outros grupos que passavam por ali. Nós tínhamos outra oficina que funcionava no pátio da escola, nós tínhamos outra oficina que acontecia em um lugar onde era a banda da escola também... que mais nós tivemos?... essa da [nome de um conteúdo da disciplina escolar], que a professora da turma participou muito, porque ele estava trabalhando sobre esse tema então ela acabou se envolvendo bastante. Olha, as dinâmicas e a forma de trabalho é muito diversa porque depende muito. Nós tínhamos também em uma escola um funcionário que participava de uma das oficinas, o que era muito peculiar, e nessa outra a gente tinha esses dois professores que vinham no sábado, que não tinham aula no sábado, que era de [nome de disciplina escolar] e de [nome de disciplina escolar] e vinham participar do cineclube. Por conta disso, os alunos também vinham, né, “ah, a professora está participando, eu também vou”. Então, é muito <i>sui generis</i>, é muito diferente, cada escola é única, não dá para comparar. E as propostas dependem muito dos grupos, agora mesmo esse semestre nós temos grupos diferentes, as pessoas se reorganizaram nos grupos e isso vai acabar sendo outro trabalho, e isso é bom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvem oficinas e propostas pedagógicas (conjunto de aulas). As oficinas são desenvolvidas em contraturno; todos os alunos da escola são convidados a participar. As propostas pedagógicas são desenvolvidas em turma do BS; são atividades relacionadas ao conteúdo que o BS está desenvolvendo - ver questão n.07</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvem oficinas e propostas pedagógicas (conjunto de aulas). As oficinas são desenvolvidas em contraturno; todos os alunos da escola são convidados a participar. As propostas pedagógicas são desenvolvidas em turma do BS; são atividades relacionadas ao conteúdo que o BS está desenvolvendo</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA04	<p><b>6. Você poderia elencar as ações que foram previstas nesta proposta para os Bolsistas de Iniciação à Docência?</b></p> <p>BCA04: <u>uma das ações é conhecer a diversidade da realidade escolar e comunitária</u> (...). Então, as ações têm a ver no sentido de que a gente vai, durante todo tempo, dizendo: quando você se formar, é preciso que você veja que espaço-tempo é esse, que território é esse, pegando o exemplo do território e do lugar, da paisagem e como é que fica a escola que atende basicamente agricultores familiares. Então, toda essa questão da produção, da cultura, a questão educacional que tem ou não a ver com o campo.</p> <p>L: e aí, depois de conhecer essas diferentes realidades, eles fazem intervenções?</p> <p>BCA04: <u>eles fizeram a pesquisa sócio antropológica</u>. Daí sentamos e eles já começaram a interagir com os alunos. <u>Daí, elaboramos com os educadores os temas geradores</u> e agora estamos tentando articular o conceito que advém daí no trabalho do PIBID. <u>Essa é a ação deles: em sala de aula, eles tentam articular essa questão do tema gerador com os conceitos e com as disciplinas, porque não teve reforma nenhuma, eles trabalham na disciplina</u>. Mas quem trabalha a disciplina? Porque como eu não tenho gente de todas as áreas em cada escola, quem trabalha na disciplina é o pedagogo, é o da Geografia e o da Educação Física.</p> <p>L: em outra disciplina?</p> <p>BCA04: lá não, eles... porque como os professores não chamam muito, lá eles fazem atividades, que daí vai todo mundo.</p> <p>L: todos da escola?</p> <p>BCA04: toda a escola.</p> <p>L: e em turno inverso?</p> <p>BCA04: não, não, dentro do próprio turno.</p> <p>L: e no caso daqueles que trabalham na disciplina de Língua Inglesa, a supervisora é de qual área?</p> <p>BCA04: da Educação Física.</p> <p>L: e daí a professora de Língua Inglesa deixa esse tempo para que eles desenvolvam a atividade?</p> <p>BCA04: sim, e ela fica ali junto, ela nunca deixa eles sozinhos.</p> <p>(...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as diferentes realidades escolares do campo;</li> <li>• Pesquisa sócio antropológica;</li> <li>• Elenco de temas geradores;</li> <li>• Elaboração e implementação de atividades didáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa sócio antropológica;</li> <li>• Elaboração de temas geradores;</li> <li>• Planejamento de atividades didáticas;</li> <li>• Intervenções didáticas em sala de aula</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p><b>11.Com quais dificuldades e/ou limites você tem se deparado para o desenvolvimento da proposta prevista neste subprojeto?</b></p> <p>BCA04: olha, <u>a morosidade, muitas vezes, da escola, ela é morosa, no sentido de que tem ações que nós tínhamos programado para o ano passado e vai completar um ano e não aconteceram-a</u>, uma vez porque tem não sei o quê na escola e eu: “vamos lá, vamos fazer, vamos fazer” e não deu. E eles também, eu já consigo sentir, que esses bolsistas já começam a se adaptar à escola, então essa contradição que você tem o planejamento, tem até as condições financeiras que o PIBID possibilita, eu digo para eles: “gente, todo mundo se queixa que não tem dinheiro, nós temos dinheiro. Para onde vocês querem levar as crianças? Claro, não é para São Paulo, para a Europa, mas aqui por perto”. Então, algumas coisas eles fizeram, mas poderiam ter feito mais coisas ainda. Então, essa contradição, que é do espaço escolar e que estando na escola tu não tem como não ser influenciado e que, de certa forma, tu vai te adaptando a essa rotina. E o limite é a dificuldade de que... eu penso que depois de um ano era para nós irmos de novo fazer essa pesquisa nas casas porque a primeira vez que eles foram eles viram uma coisa e agora veriam outras. Eu gostaria, propus para eles e ninguém quis. Isso é uma questão da própria graduação, que eles têm tempo, mas eles têm um limite porque a graduação exige e quanto mais o curso vai avançando, ele também vai tendo outras exigências. Então, esse é um limite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morosidade da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morosidade da escola</li> </ul>
	<p><b>12.Quais as principais modificações que tiveram que ser realizadas durante o desenvolvimento do subprojeto?</b></p> <p>BCA04: não teve muita modificação porque eu tentei fazer um subprojeto amplo, que a gente pudesse implementar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não houve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não houve</li> </ul>
	<p><b>15.Quais os dispositivos e as dinâmicas típicas do funcionamento desse subprojeto em relação ao planejamento e à execução das ações desenvolvidas? Você falou que eles elencaram temas geradores e aí, a partir disso, eles planejaram as ações?</b></p> <p>BCA04: eles planejam, são planos de aula que eles fazem em uma escola. Na outra escola, eles fazem atividades que envolvem todos da escola. Então, eles planejam, na grande maioria das vezes, com todos os professores e eles vão implementar. (...) Daí quem [professores da escola] convidou eles para auxiliar eles foram, mas tem professores que não os convidou. Aí a supervisora: “mas gente, não adianta fazer só uma atividade”. E daí eles foram em várias turmas, eles trabalharam com desenho, com escrita. E agora eu lembrei da pesquisa sócio antropológica, eu não posso dizer 100%, mas em 97% das casas nós fomos, mas em nem todas nós fomos recebidos porque era na época das eleições municipais e muita gente confundia a nossa visita com a de candidatos. Depois da visita nas famílias, eles fizeram uma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades didáticas são implementadas semanalmente;</li> <li>• A partir da pesquisa sócio antropológica, elencou-se temas geradores;</li> <li>• Os Bolsistas de Iniciação à Docência desenvolvem atividades iniciais com todos os alunos da escola. Há a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades didáticas são implementadas semanalmente;</li> <li>• A partir da pesquisa sócio antropológica, elencou-se temas geradores;</li> <li>• Os Bolsistas de Iniciação à Docência desenvolvem atividades iniciais com todos os alunos da escola. Há a possibilidade de os professores das turmas convidarem esse</li> </ul>



CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>pesquisa com os alunos e com os funcionários e professores. E esse movimento todo que eles fizeram, essa aproximação com os estudantes foi uma coisa bem legal.</p> <p>L: com que periodicidade eles implementam essas atividades? Semanal, quinzenal...</p> <p>BCA04: eles vão toda a semana para a escola, tanto é que eles fizeram já muitos planejamentos, uns 70, 80, porque às vezes um plano de aula supera um dia.</p> <p>L: e são vários planejamentos sobre o mesmo tema gerador?</p> <p>BCA04: é. Eles tentam fazer essa articulação. E essas atividades que eles fazem na outra escola depende de como vai indo, quando vai para a sala de aula, como vai, aí quando eles acham que morreu eles tentam organizar outra.</p>	<p>possibilidade de os professores das turmas convidarem esse bolsista para aprofundar o assunto. Quando isso acontece, as atividades são desenvolvidas com o grupo de alunos daquela turma</p>	<p>bolsista para aprofundar o assunto. Quando isso acontece, as atividades são desenvolvidas com o grupo de alunos daquela turma.</p>



**APÊNDICE 10:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À GRUPO FOCAL COM  
BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFSM - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 02



## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AOS GRUPOS FOCAIS REALIZADOS COM BID PARTICIPANTES DO PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.2:** Que ações costumam ser organizadas e desenvolvidas por Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de subprojetos PIBID/UFSM?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
GF02	<p>5. Que ações você desenvolveu em Escolas de Educação Básica no âmbito de sua participação no PIBID? Que desafios e dificuldades você já vivenciou nos trabalhos de sala de aula atuando como Bolsista de Iniciação à Docência neste Subprojeto? Como você consegue enfrentar esses desafios ou superar essas dificuldades? Como o professor supervisor costuma participar para auxiliar nessas situações? Como Coordenador/Orientador deste subprojeto auxilia nessas situações?</p> <p>A: ah, é o mesmo orientador de Estágio e ele está sempre com a gente. <u>No primeiro ano a gente teve problema com o professor que é o orientador da escola, que não era o mesmo titular da turma e a professora não sabia o que era o PIBID, ela não tinha nenhum conhecimento do que era o PIBID. Então foi um pouco mais difícil trabalhar com ela porque ela achava que a gente era tipo estagiário, que quando ela quisesse faltar, a gente faria a aula que ela queria.</u> Esse ano é diferente porque a gente trabalha com uma professora que já conhece o projeto e estamos bem melhor em relação ao ano passado. <u>Só que ainda faltam coisas do tipo mais orientação do supervisor daqui do PIBID. Acho que por falta de tempo ele não pode nos orientar. Para escrever trabalhos, a gente sempre fez sozinha, só que no dia antes de entregar o trabalho, a gente ia lá e ele corrigia tudo e nada gostava, reescrevia do jeito dele.</u></p> <p>Lidiane: e vocês não pediam orientação do supervisor da escola?</p> <p>A: no primeiro projeto sim. A gente sempre tinha duas horas por semana que a gente se encontrava com ele para fazer o projeto. Aí nosso projeto foi dividido em dois grupos, né, Ensino Médio e Ensino Fundamental. Daí a gente começou a ficar mais autônomo, a fazer mais as coisas sozinhos. Saíram duas integrantes e ficou só nós duas de mais experientes. Daí faltou um pouco mais de.... não sei, agora ele, o professor [nome do professor], já saiu, acho que ele estava sem tempo de orientar como nós precisávamos.</p> <p>Lidiane: e as atividades que vocês desenvolvem nas escolas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade inicial: o professor da turma em que desenvolviam as atividades não entendeu a proposta do PIBID;</li> <li>• Problema constante: pouca orientação do coordenador de área.</li> <li>• Atividades realizadas: atividades didáticas. No primeiro ano do projeto eram atividades relacionadas com o conteúdo que a professora estava trabalhando; em contraturno; atividades que envolviam a resolução de problemas. No segundo ano do projeto, são atividades de um conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração e implementação de atividades didáticas</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p><b>A:</b> <u>a gente está trabalhando dentro da sala de aula uma vez por semana. Esse ano é uma hora, ano passado a gente trabalhava com três turmas</u>, duas de sexto ano e uma de quinto ano e a gente ficava toda a tarde trabalhando com essas três turmas. <u>Era com [nome de uma metodologia de ensino específica da disciplina escolar] que nós trabalhávamos</u>. Esse ano é só com ...</p> <p><b>C:</b> <u>é que ano passado a gente trabalhava conforme o conteúdo que a professora estava trabalhando na sala de aula. Esse ano é diferente, a gente está com duas turmas de quinto ano e a gente, ano passado, escolheu uma metodologia, que era resolução de problemas e jogos. Esse ano a gente mudou, a gente está trabalhando com [nome de um conteúdo da disciplina escolar] só, o ano todo.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>aí vocês trabalham no turno de aula?</u></p> <p><b>C:</b> <u>é, no turno da aula.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>e como vocês fazem para relacionar com o conteúdo que o professor está trabalhando com [nome de um conteúdo da disciplina escolar]?</u></p> <p><b>C:</b> <u>a gente não relacionava</u>. Por exemplo, quando ela deu [nome de um conteúdo da disciplina escolar], a gente até perguntou pra ela como ela fazia para fazer [nome de um conteúdo da disciplina escolar], como ela fazia o [nome de outro conteúdo da disciplina escolar]. Daí ela explicou uma forma e a gente ia explicar de outra forma para os alunos. A gente até tentou explicar essa outra forma, mas eles não entenderam, daí a gente voltou à forma que a professora tinha explicado. Como é quinto ano, ela dá todas as disciplinas, né, História, Geografia... e [nome de um conteúdo da disciplina escolar] é lá no final do ano que eles veem, mês passado eles começaram a ver esse conteúdo. Então, a gente trabalhou meio independente, sabe?</p> <p><b>Lidiane:</b> <u>e a professora da turma não é a professora supervisora?</u></p> <p><b>C:</b> <u>não.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>e não tinha a possibilidade de vocês entrarem na turma do professor supervisor ou vocês escolheram essa outra por algum motivo?</u></p> <p><b>C:</b> <u>não, porque ele só tem aula no Ensino Médio e nós estamos trabalhando no Fundamental.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>e dificuldades para o desenvolvimento das atividades, teve alguma a não ser essa de tentar explicar o conteúdo e não dar certo?</u></p> <p><b>A:</b> <u>não, acho que só essa de que a gente não conseguiu fazer exatamente, até por falta de tempo, foi o que a gente estava pensando em fazer: pegar a teoria e fazer uma dinâmica com eles ou uma coisa diferente com eles, jogos, relacionar com o cotidiano, sabe? E a gente não conseguiu fazer isso até pela dificuldade dos alunos, porque eles têm uma deficiência, uma dificuldade extrema</u>. Então, como a professora disse: "vão indo até eles aprenderem, vão devagar, não precisam ir rápido". Então, a gente está ainda no primeiro tópico e a gente começou em maio com a turma. Então, o primeiro tópico seria a parte</p>	<p>específico o ano todo, desenvolvidos em sala de aula, no turno de aula, já que os alunos estão no 5º ano do EF.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades: por problemas no processo de ensino e de aprendizagem, não conseguiram avançar no conteúdo.</li> <li>• Quem auxilia a superar as dificuldades: o coordenador de área muito pouco orienta; o professor da turma também não orienta. Apenas o BS orienta os planejamentos.</li> </ul>	

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>teórica do [nome de um conteúdo da disciplina escolar]. Depois a gente iria trabalhar como usar as [nome de um conteúdo da disciplina escolar] no cotidiano (...).</p> <p><b>Lidiane:</b> <u>então, a gente pode dizer que vocês desenvolvem atividades em sala de aula, mas não na turma do professor supervisor, que tiveram algumas dificuldades no decorrer do ensino e da aprendizagem dos alunos. E quem ajudou a superar essas dificuldades? Vocês têm conversado entre si, conversam com o supervisor...</u></p> <p><b>C:</b> é, quase sempre a gente conversa com ele e daí ele que os orienta, diz: “desse outro jeito talvez é melhor”.</p> <p><b>Lidiane:</b> e com o professor da turma também vocês conversam?</p> <p><b>A:</b> muito pouco, só quando a gente diz: “que conteúdo a senhora está? Você já deu esse conteúdo? Como a senhora deu?”.</p> <p><b>B:</b> Eu sou da outra turma a outra professora também, às vezes ela nem fica, às vezes ela sai da sala. Das gurias ela fica mais, mas da nossa não.</p> <p><b>Lidiane:</b> é quinto ano?</p> <p><b>B:</b> é, e aí na hora das atividades ela não...</p> <p><b>A:</b> <u>é, o que eu percebo é que na nossa escola os professores querem os pibidianos para que? Para eles não trabalharem. Não é para os alunos aprenderem, não, é para eles não trabalharem.</u> Isso que eu observei, sabe? Até uma professora da tarde chamou nós e disse: “não acredito que vocês não vão trabalhar com a gente”. E eu: “não, não tem como”. “Ai que pena, ano que vem tem que ter, tem que ter”, sabe, para não trabalharem.</p> <p><b>B:</b> é, e essa professora da nossa turma já faz três anos ou quatro que já são desenvolvidas atividades com a turma dela. Então, ela já tem mais conhecimento e já a outra professora não, ela não tem tanto conhecimento quanto a outra e aí a outra fica lá, meio que auxilia a gente, né.</p> <p><b>Lidiane:</b> você diz que essa professora tem conhecimento em tratar desse assunto que foge ao comum de que não é ela que é a professora?</p> <p><b>B:</b> é, de não ser ela. E ela também conhece um pouco sobre o PIBID. A outra professora eu já não sei se ela conhece.</p> <p><b>Lidiane:</b> <u>e aí como o orientador/coordenador do projeto, vocês acham que está um pouco frágil, que precisaria de um pouco mais de orientação?</u></p> <p><b>T:</b> <u>sim.</u></p>		





**APÊNDICE 11:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM  
COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 03



## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.3:** Que entendimentos de “iniciação à docência” estão subjacentes à organização e ao desenvolvimento das ações dos subprojetos PIBID/UFSM?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA05	<p><b>6.Você poderia elencar as ações que foram previstas nesta proposta para os Bolsistas de Iniciação à Docência?</b> Questão não respondida, pois esse BCA assumiu a coordenação do projeto após sua elaboração.</p>	---	---
	<p><b>15.Quais os dispositivos e as dinâmicas típicas de funcionamento desse subprojeto em relação ao planejamento e à execução das ações desenvolvidas?</b> BCA05: (...) O nosso, o PIBID 2009, <u>atua no contra turno com oficinas pedagógicas, oficinas temáticas pedagógicas.</u> <u>Quando o projeto iniciou, os alunos fizeram uma cartografia da escola,</u> ou seja, eles levantaram as problemáticas, os dilemas através do contato direto com a comunidade, a partir de entrevistas e sistematizando e analisando essas problemáticas e esses dilemas eles levantaram algumas temáticas a serem desenvolvidas e essas temáticas são trabalhadas no contra turno com grupos multisseriados. São convidados alunos da manhã para participarem das oficinas que acontecem à tarde e vice-versa. E essas oficinas acontecem com o objetivo de tornar o ensino dessas temáticas mais instigante, mais interativo, mais estimulador. O objetivo principal é proporcionar a construção da consciência nesses estudantes. L: com que frequência são realizadas as oficinas? BCA05: <u>nós temos oficinas acontecendo todas as semanas.</u> Como é um grupo grande, <u>nós temos reuniões dos dois grupos com a coordenação geral a cada 15 dias,</u> toda a segunda-feira <u>a cada 15 dias e nas segundas-feiras que as reuniões não acontecem, acontecem as reuniões de planejamento por grupos.</u> Então, o grupo do [nome de uma escola] se reúne e o grupo do [nome de outra escola] se reúne nas escolas e aí eles planejam as atividades para os próximos 15 dias. Então, com um grupo grande de 10 bolsistas por escola, eles têm condições de ofertar pelo menos uma oficina por semana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenção pedagógica em escolas mediante oficinas;</li> <li>• Reuniões;</li> <li>• Discussão dos planejamentos didáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões;</li> <li>• Discussão dos planejamentos didáticos;</li> <li>• Intervenções pedagógicas nas escolas mediante oficinas</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>L: quantos bolsistas de iniciação à docência geralmente implementam essas oficinas?</p> <p>BCA05: é assim: um propõe e aí ele é auxiliado por um grupo e sempre há pelo menos três bolsistas propondo e auxiliando na organização da oficina. Às vezes é mais, mas no mínimo três.</p>		
	<p><b>30. Para você, o que precisa saber um professor para exercer uma docência de qualidade, independente da etapa de escolaridade e da modalidade de ensino em que atue?</b></p> <p>BCA05: (...) Bem, primeiro <u>ele tem que ser humano</u>, humano no sentido de perceber o outro como diferente e com direitos tantos quanto os seus e <u>dominar o conteúdo do qual ele se propõe a trabalhar</u>. Eu acho que o resto vem na relação. O resto não é o resto, o resto é o complemento. Ele se dá na relação, eu costumo dizer para eles que a universidade é o primeiro passo, mas não é o único, a gente aprende a dar aula na frente do aluno, é ali que a gente vai aprender, mas precisa disso, desenvolver uma relação humana com o aluno, perceber o aluno como um sujeito diferente de mim e saber o porquê eu estou dentro da sala de aula, <u>ter um planejamento para estar ali bem construído, com objetivo (...)</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser “humano”;</li> <li>• Saber o conteúdo da sua área disciplinar;</li> <li>• Saber planejar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver saberes sociais;</li> <li>• Conteúdo da área disciplinar;</li> <li>• Conhecimento pedagógico do conteúdo</li> </ul>
	<p><b>31. Que ações são próprias de um trabalho docente de qualidade, quando exercido por um professor da Educação Básica?</b></p> <p>BCA05: aí <u>eu poderia listar todas aquelas que o Freire nos ensina lá na formação acadêmica: o amor, a amizade, a abertura ao diferente... o que mais?... a disponibilidade para trabalhar com o diferente, para colaborar com os outros, a interdisciplinaridade, a abertura para perceber a necessidade de você cooperar com as outras áreas do conhecimento, você trabalhar de forma aberta com as outras áreas do conhecimento</u>. Eu acho que todos esses seriam alguns atributos necessários para um bom trabalho docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter atitudes de respeito;</li> <li>• Trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver saberes sociais</li> <li>• Trabalhar de forma interdisciplinar</li> </ul>
	<p><b>33. Que tipos de ações são pertinentes e desejáveis para serem desenvolvidas em processos formais de Iniciação à Docência?</b></p> <p>BCA05: acho que <u>antes de tudo, o estudo</u>. Antes de propor qualquer atividade, <u>conhecer a comunidade para a qual você está propondo a atividade e depois de conhecer essa comunidade que vai receber a tua atividade, desenvolver um conhecimento teórico que vai embasar a atividade prática que eu vou propor</u>. Então, <u>uma relação consistente entre teoria e prática</u>, eu acho que isso talvez seja uma das principais dificuldades que a gente tem encontrado em relação às nossas atividades no PIBID. Quantidade não é qualidade e eu por vezes me preocupei bastante. A gente chegou a discutir no grupo essas questões: quais são as atividades próprias, mais adequadas para fortalecerem o PIBID na</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar;</li> <li>• Conhecer a realidade dos alunos;</li> <li>• Desenvolver conhecimento teórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a realidade dos alunos;</li> <li>• Estudar os conhecimentos do conteúdo da matéria a ser ensinada</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>escola? Não adianta você ofertar “n” atividades lúdicas e interessantes sim, mas achar que quantidade significa qualidade, porque não significa. <u>É preciso que as atividades ofertadas tenham sentido real para nosso aluno e, para isso, além de conhecer a realidade na qual meu aluno está inserido, eu preciso também dominar os conhecimentos que fazem com que as problemáticas apresentadas por essa realidade possam ser superadas. E para isso precisa estudo. É preciso sentar e estudar e essa é uma das dificuldades que nós tivemos no PIBID [nome do Subprojeto], que é com relação à nossa preparação teórica. Infelizmente nós não conseguimos criar um grupo de estudo efetivo que desse conta desse preparo teórico dos nossos bolsistas.</u></p> <p>L: nessas reuniões que vocês fazem a cada 15 dias, tem algum tipo de estudo que vocês fazem?</p> <p>BCA05: não, são reuniões de comunicação, são reuniões de relatos de experiência, reuniões de discussão das experiências vivenciadas, mas não são reuniões de preparação teórica. (...).</p>		

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA06	<p><b>6.Você poderia elencar as ações que foram previstas nesta proposta para os Bolsistas de Iniciação à Docência?</b></p> <p>BCA06: <u>as nossas ações eram oficinas</u>. Eu trabalho com temas dentro da [nome da disciplina escolar] para fazer a transposição dos conteúdos científicos para o Ensino Médio. Então, as minhas ações foram pautadas na elaboração de oficinas, <u>oficinas temáticas</u>. Cada grupo tem um tema gerador e a partir desse tema se elabora as oficinas temáticas. A principal ação foi essa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenção didática em escolas mediante oficinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento didático de intervenções;</li> <li>• Intervenção didática em escolas mediante oficinas</li> <li>• Conteúdo da área disciplinar;</li> <li>• Conhecimento pedagógico</li> </ul>
	<p><b>15.Quais os dispositivos e as dinâmicas típicas de funcionamento desse subprojeto em relação ao planejamento e à execução das ações desenvolvidas?</b></p> <p>BCA06: a gente parte de um tema geral, um tema gerador. A partir daquele tema, várias temáticas vão sendo trabalhadas e dentro das temáticas é feito em conjunto: eu como coordenadora, o supervisor e os bolsistas. Então, <u>é feito um planejamento inicial, no início do ano, de o que poderíamos trabalhar, quais os conteúdos e aí são feitas discussões nas reuniões</u>. A partir das reuniões se define as temáticas dentro do tema que nós vamos trabalhar e <u>a partir daí cada oficina vai sendo elaborada</u>. Eu acho que já foram umas vinte e poucas oficinas que eles fizeram. Eles repetiram algumas porque quando vai pouca gente, eles fazem novamente, no mesmo mês eles fazem mais de uma vez, porque às vezes teve um temporal, o pessoal não pode ir, teve pouca gente, aí eles repetem a oficina, até porque eles mesmos pedem, os que não foram, se eles poderiam oferecer novamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento didático de intervenções</li> </ul>	
	<p><b>30.Para você, o que precisa saber um professor para exercer uma docência de qualidade, independente da etapa de escolaridade e da modalidade de ensino em que atue?</b></p> <p>(...)</p> <p>BCA06: primeiro, em primeiro lugar ele deve... <u>ele precisa saber o que ele vai ensinar</u>. Se no meu caso é [nome da disciplina escolar], ele precisa saber [nome da disciplina escolar] e dentro dela ele deve saber a parte conceitual para poder, a partir dos conceitos que ele pretende transmitir, bem resolvidos, ele precisa fazer essa... <u>se socorrer de metodologias, de estratégias para poder fazer com que esse ensino dele tenha um bom reflexo e que ele promova uma aprendizagem</u>. (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber o conteúdo de sua área disciplinar;</li> <li>• Utilizar metodologias de ensino</li> </ul>	

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p><b>31. Que ações são próprias de um trabalho docente de qualidade, quando exercido por um professor da Educação Básica?</b></p> <p>(...)</p> <p>BCA06: olha, ele tem que ser... <u>ele precisa promover a aprendizagem, ele precisa estar em sintonia com o seu tempo</u> porque hoje a evolução é muito grande e o professor, para estar em sala de aula, <u>precisa usar a mídia, precisa saber a linguagem dos alunos</u>, independente do nível, por exemplo, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, ele precisa estar em sintonia, estar atualizado para poder trabalhar o aluno de forma geral, como cidadão. Então, ele precisa estar em sintonia primeiro com o tempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a aprendizagem;</li> <li>• Utilizar as TIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a aprendizagem;</li> <li>• Utilizar as TIC</li> </ul>
	<p><b>33. Que tipos de ações são pertinentes e desejáveis para serem desenvolvidas em processos formais de Iniciação à Docência?</b></p> <p>(...)</p> <p>BCA06: olha, é tanta coisa... tem várias coisas, <u>eles precisam ser éticos</u> e isso é uma coisa importante hoje, eles têm que... como vou dizer... <u>ter referenciais teóricos para que eles possam se socorrer para que eles façam um ensino consciente, não seria bem consciente, mas diferente porque eles precisam fazer... tornar o ensino agradável!</u> E de que forma? <u>Eles têm que procurar estratégias.</u> E que estratégias são essas? <u>Eles têm que se socorrer em alguma pesquisa ou alguns trabalhos que funcionaram, que já deram certo.</u> Então, <u>eles precisam de muitos referenciais.</u> E isso aí é básico para que eles consigam fazer um trabalho consciente. Não sei se respondi porque são várias coisas que são necessárias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser éticos;</li> <li>• Ter referenciais teóricos;</li> <li>• Procurar estratégias em pesquisas que relatam trabalhos que já deram certo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver saberes sociais;</li> <li>• Buscar referenciais teóricos;</li> <li>• Procurar estratégias em pesquisas que relatam trabalhos que já deram certo</li> </ul>





**APÊNDICE 12:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À GRUPO FOCAL COM  
BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFSM - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 03



## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AOS GRUPOS FOCAIS REALIZADOS COM BID PARTICIPANTES DO PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.3:** Que entendimentos de “iniciação à docência” estão subjacentes à organização e ao desenvolvimento das ações dos subgrupos PIBID/UFSM?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
GF03	<p><b>9. Para você, que características são necessárias para que um professor de Escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional?</b></p> <p><b>C:</b> <u>eu acredito que hoje em dia o professor tem que estar adequado à realidade. Essa aproximação com as novas tecnologias da informação e da comunicação tem auxiliado na nossa docência</u> e eu acredito que os professores têm que ter para trabalhar no ensino ou no ser docente dele. <u>Hoje em dia o professor tem que estar relacionado com a informação, com teorias novas, adequação de como está o mundo hoje, de aproximação com a tecnologia, até porque se ele quiser fugir ou se ele estiver fora disso, os alunos não vão estar se interessando.</u> A gente sabe da dificuldade que é trazer isso para algumas disciplinas, mas essas novas teorias e novas tendências de ensino, utilização de tecnologias e de aulas diferenciadas daquelas que os alunos ficam sentados, isso tudo o professor tem que estar fazendo, além de estar sempre se atualizando, buscando trazer o conhecimento de forma diferenciada.</p> <p><b>B:</b> é que nós não podemos ficar pensando que a gente é detentor do conhecimento, isso já passou, os alunos já não são mais passivos como antigamente. Então, <u>a gente tem que trabalhar de forma a mediar o processo de aprendizagem, tanto para a gente, mas principalmente para eles porque é uma troca, assim como a gente vai trazer coisas novas para eles, eles vão trazer para a gente.</u> Muitas vezes a gente pensa de um jeito e conforme o questionamento do aluno, a gente pensa: “Ah, eu estou fazendo uma coisa que não precisa”. A gente tem que se construir de um jeito diferente. Então, <u>acho que hoje em dia tem que ser abertos a novas concepções, novas metodologias, utilização de recursos tecnológicos, a ver o que eles trazem no contexto deles e assim a gente vai construir todo o processo de conhecimento.</u></p> <p><b>C:</b> <u>uma das características é ser aberto, utilizar novas metodologias, atualização. E também uma coisa que a gente fez no PIBID: sondagem e diagnóstico. Isso aproxima o professor da realidade</u> porque a gente sempre discute aqui no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as TIC;</li> <li>• Mediar o processo de aprendizagem;</li> <li>• Ser aberto a novas metodologias, novos recursos tecnológicos;</li> <li>• Realizar diagnóstico para conhecer a realidade da escola e dos alunos;</li> <li>• Realizar formação continuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento pedagógico;</li> <li>• Conhecimento dos contextos educacionais;</li> <li>• Realizar formação continuada</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>Laboratório que quando a gente chega para dar uma aula, a gente tem que contextualizar com aquilo que os alunos têm de conhecimento, com aquilo que a escola propõe, com aquilo que aquele grupo social que a escola pertence, a gente tem que saber lidar com aquilo ali. <u>Também é importante saber contextualizar, saber o meio em que a escola está inserida, os alunos que vêm, que jeito eles têm, qual a classe social, qual o nível cognitivo deles, qual o nível de interação entre eles.</u> Isso tudo é importante para ser professor.</p> <p><b>B:</b> no nosso caso também tem a parte motora que é bastante interessante porque muitas vezes a gente pensa: “ah, vou dar aula para o Ensino Médio” e aí tu leva um planejamento achando que aquilo eles já aprenderam, mas aí eles não aprenderam. Mas porque não aprenderam? O que faltou aí? Então, não adianta tu querer: “ah, planejei minha aula assim, vou dar minha aula assim”. Tu não vai conseguir atingir teu objetivo e então tu tem que voltar e partir da realidade dele, construir com ele para conseguir atingir um objetivo razoável de aprendizado para eles.</p> <p><b>Lidiane:</b> <u>vou tentar resumir para fechar a questão: seria conhecer o aluno e as características dele, ser aberto a novas metodologias e também ao que o aluno traz, utilizar as tecnologias.... mais alguma coisa?</u></p> <p><b>C:</b> <u>ah, buscar sempre qualificação, né.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>fazer formação contínua?</u></p> <p><b>B:</b> <u>é, não se acomodar.</u></p>		
	<p><b>10. Que tipos de atividades vocês consideram pertinentes e desejáveis para serem desenvolvidas em processos formais de Iniciação à Docência?</b></p> <p><b>C:</b> <u>acho que a principal e a que o PIBID propõe é essa aproximação, que a gente falou na maioria das perguntas, aproximação que o subprojeto possibilita com a prática.</u> Então, uma das principais coisas para a docência, para a iniciação à docência é essa participação, <u>essa relação da teoria e da prática que auxilia no crescimento profissional, crescimento acadêmico</u> e para mim a iniciativa principal do PIBID é que fundamenta todas as ações. Além disso, a produção acadêmica é incentivada pela relação teoria e prática porque a partir dessa relação surgem muitas pesquisas, muitos trabalhos que podem ser feitos e que são feitos. Isso tudo é de fundamental importância.</p> <p><b>A:</b> Acho que também além de aumentar essa relação com a prática, acho que tem que ser dado de maneira mais qualificada e que venha a realmente preparar mais o acadêmico. Como eu falei da comparação do PIBID e do Estágio, que aqui a gente teve preparação prévia, teve ajuda do supervisor, do coordenador, de colaboradores, teve discussão interna, teve ajuda durante a aula, principalmente no início e isso, no Estágio, a gente não tem. Uma discussão com o</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximar-se da realidade escolar para relacionar teoria e prática;</li> <li>• Melhorar as aulas na formação inicial;</li> <li>• Participar de discussões entre colegas, professor de escola e professor da universidade;</li> <li>• Elaborar trabalhos acadêmicos.</li> </ul> <p>Este grupo apresenta</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a realidade escolar;</li> <li>• Participar de discussões com colegas, professores da escola e da universidade;</li> <li>• Elaborar trabalhos acadêmicos</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>professor em sala de aula, uma aula por semana e... bom, aí entra também mérito do professor do Estágio, mas uma formação que não acrescenta tanto assim. <u>Então, acho que essa relação com a prática, essa aplicação nossa do conhecimento lá tem que ser dado de forma melhor, com mais assistência, com mais embasamento por meio de discussão mais aprofundada no âmbito de sala de aula. Essa relação tem que se dar de uma maneira melhor, não só aumentar carga horária de tempo na escola, isso não é a solução.</u></p> <p><b>B:</b> <u>é, nesse caso, não é dar a oportunidade de o aluno estar na escola porque isso não vai garantir que ele vai aprender, mas tu dar suporte para fundamentar as ações que ele vai fazer durante a atuação dele na escola. Isso sim é importante e a gente consegue ver a diferença disso no PIBID e no Estágio. Esse suporte que a gente tem no PIBID, no Estágio a gente fica, muitas vezes, preso.</u></p> <p><b>A:</b> <u>se tu comparar, o Estágio é um semestre. Se eu der mais um semestre de aulas para essa mesma turma, do jeito que está agora, o meu crescimento não vai mudar muito, vou só ganhar um pouco mais de experiência, de viver uma situação, um problema específico que, da próxima vez, eu vou saber, mas é raso, aqui no PIBID o crescimento é sempre contínuo. Se a gente ficar três anos dando aula para a mesma turma, com certeza, no final desses três anos, vai ter uma grande construção mesmo. No Estágio, como a gente é sozinho, depende só de ti, às vezes, tu não vai ter como evoluir muito.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>e o que faz você evoluir no PIBID e não no Estágio?</u></p> <p><b>A:</b> <u>eu acho que é toda essa relação que tem em torno do só dar aula, é esse contato com o Laboratório, as reuniões para discussão, outros trabalhos que a gente faz, participação em eventos científicos, vou pegar um trabalho produzido a partir da prática, vou preparar um trabalho para expor em um evento, é a conversa com o supervisor, com coordenador, com colegas. No começo a gente fazia mais discussão de obras literárias, depois isso não ficou mais tão presente. Mas, mesmo assim, esse arcabouço teórico ajuda muito. E na disciplina de Estágio, até por acomodação nossa também, por não ter tanto essa exigência, às vezes, a gente não corre atrás. Até o nível de discussão é muito mais limitado.</u></p> <p><b>Lidiane:</b> <u>então, pode-se dizer que é uma seqüência de atividades relacionadas a um assunto que traz essa evolução?</u></p> <p><b>B:</b> <u>É, toda essa estrutura que a gente tem para fundamentar as nossas ações que fazem a gente crescer. Não é uma coisa isolada, uma coisa solta, a gente tem uma base, uma estrutura forte. Por isso que nossa aprendizagem é contínua, porque a gente não fica estagnado e tem uma base para nós não decairmos.</u></p> <p><b>C:</b> <u>acho que o PIBID fortalece essa relação entre teoria e prática. Então, a partir daí, o conhecimento vai surgir e vai ser</u></p>	<p>comparações entre ECPP e PIBID.</p>	

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>acrescentado e vai estar sempre evoluindo. A participação nas atividades práticas fortalece a relação com a teoria e tu vai buscar coisas da teoria para te ajudar na prática, tu vai experimentar na prática coisas da teoria para ver se aquilo é produtivo ou não. Então, essa relação do PIBID que propõem essa aproximação auxilia muito na docência.</p> <p><b>A:</b> mas isso a gente fala especificamente em relação ao nosso subprojeto. Talvez em um outro subprojeto não seja tão legal essa construção e seja que nem eu comparei com o Estágio. Talvez uma aula de Estágio em outro formato venha a acrescentar muito mais. Eu estou comparando duas situações específicas da aula com nossa experiência.</p> <p><b>C:</b> é, no caso é a nossa experiência e nossa vivencia também com o Laboratório e tenho certeza que nem todos os PIBID são atrelados a laboratórios de pesquisa. De repente o professor pode fazer pesquisa, mas que não seja relacionado com o PIBID, aí já seria outra realidade.</p>		

**APÊNDICE 13:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM  
COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 04





## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.4:** Que relações são estabelecidas por Bolsistas de Iniciação à Docência entre disciplinas/atividades desenvolvidas em Cursos de Licenciatura e ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA07	<p><b>20.Durante o desenvolvimento das atividades no âmbito do subprojeto, que relações os Bolsistas de Iniciação à Docência têm estabelecido com as atividades regulares de seus Cursos de Licenciatura?</b></p> <p>BCA07: <u>ah, tem todo o tipo de relação, tanto relações positivas quanto negativas, até o próprio questionar-se sobre alguns conteúdos, algumas disciplinas, né, não vou dizer quais, mas se colocam em xeque algumas dessas questões.</u></p> <p>Isso é muito importante, isso é mais positivo ainda, a pessoa sair, de fato, daquela situação cômoda, espantar-se, acho que isso é meio filosófico, né. E isso é muito bom. <u>Outra coisa que eu percebo nas relações é que se tornam não só críticos para a leitura das questões daquilo que a mídia apresenta, mas críticos para todas as outras coisas.</u> Então, mexe com a formação de juízo. E isso é muito bom, principalmente em relação aos meus procedimentos, à forma como eu me comporto como coordenador de área. Então, isso é muito bom porque traz outros significados para todos e claro que não vamos ser ingênuos que o coordenador é sempre o coordenador, que ele tem uma posição no contexto hierárquico vamos dizer assim, como um orientador, ele tem sempre um determinado grau de poder, para não dizer o poder maior. Eu entendo que formação desse senso crítico, desse juízo de valor aí é o ponto maior da contextualização, dentro das questões da disciplina, daquilo que eu estou fazendo, da minha posição dentro do PIBID. Acho que é isso de preponderante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através das vivências no PIBID, os BID questionam alguns conteúdos e/ou disciplinas;</li> <li>• Através das vivências do PIBID, os BID tornaram-se mais críticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através das vivências no PIBID, os BID questionam alguns conteúdos e/ou disciplinas</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
<b>BCA08</b>	<p><b>20.Durante o desenvolvimento das atividades no âmbito do subprojeto, que relações os Bolsistas de Iniciação à Docência têm estabelecido com as atividades regulares de seus Cursos de Licenciatura?</b></p> <p>BCA08: Algumas questões que os bolsistas têm colocado que... <u>o que temos discutido nas reuniões do grupo de estudo e problematizado com eles passa muito longe da formação inicial deles</u>, tem alguns depoimentos bem interessantes. Esses dias um bolsista me disse: “olha, professor, eu não estou entendendo mais nada, aqui no grupo a gente discute as formas de ensinar, a relação professor-aluno, planejar e depois nós saímos dali e vamos para uma aula de ensino de alguma modalidade esportiva e é totalmente diferente. Então, não sei mais quem está certo”. Então, <u>eles têm colocado que há uma distância entre a formação inicial na graduação e o que está sendo vivenciado e problematizado na escola.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uma distância entre a formação inicial que estão tendo e a sua vivência na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eles percebem uma distância entre a formação inicial que estão tendo e a sua vivência na escola</li> </ul>

**APÊNDICE 14:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À GRUPO FOCAL COM  
BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 04



## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AOS GRUPOS FOCAIS REALIZADOS COM BID PARTICIPANTES DO PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.4:** Que relações são estabelecidas por Bolsistas de Iniciação à Docência entre disciplinas/atividades desenvolvidas em Cursos de Licenciatura e ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
GF01	<p><b>7. Que relações você percebe entre as ações desenvolvidas no âmbito do seu Subprojeto e as atividades/disciplinas das quais você participa/participou no seu Curso de Licenciatura?</b></p> <p><b>A:</b> eu acho que já está dentro do que a gente falou. Eu percebo que o subprojeto humaniza o aluno, espera que o aluno também possa construir o conhecimento. <u>Quando você está na universidade, pelo menos em algumas cadeiras que eu tive de educação, era só mais uma, era algo distante, porque se trabalha a parte teórica muito distante da realidade e é como você chegar lá, falar com os alunos da forma que tu acha a melhor forma e deu. E aqui não, aqui tu tem o contato com a realidade, com as crianças correndo, brincando, às vezes brigando e tu está naquele meio real e humano.</u> Não é querer que eles fiquem quietos, sentados e te ouvindo. E eu percebi, depois do Estágio, que embora eu tomasse um choque com aqueles alunos quietos, sentados e me olhando, eu consegui lidar melhor com o pessoal do fundo, a descontrair, a fazer com que todos participem, a dividir aquela polarização entre os quietinhos e dos que conversam. Graças ao PIBID eu percebi que consegui lidar melhor com o humano de cada aluno. Hoje em dia, nas discussões que eu tenho em sala de aula, vou para o centro da sala e todos conversam juntos sobre o conteúdo. Acredito que se não fosse o PIBID, eu estaria na frente da sala falando “psiiiiu” e nem sequer sabendo se eles estão aprendendo. Eu percebo que eles reclamam: “ah, a professora está falando e eu fico ouvindo fone, a gente fica desenhando”. O que adianta ficar quieto e não se envolver na aula? E o PIBID me trouxe a possibilidade de achar uma forma de que todos dialoguem em busca de conhecimento.</p> <p><b>B:</b> eu acho que existe uma relação que a universidade nos apresenta, mas de forma muito restrita. <u>O que a gente pensa quando se refere à escola? A escola como espaço sala de aula, ela te prepara para isso e o PIBID não, ele amplia essa</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Curso de Licenciatura é um curso teórico e distante da realidade escolar; o PIBID proporciona o contato com a prática;</li> <li>• A universidade passa uma ideia restrita de escola, ou seja, escola refere-se à sala de aula; o PIBID amplia essa visão: a escola é um todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As ações do curso são distantes da realidade escolar; as ações do PIBID permitem contato com a realidade escolar e com a prática docente</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p><u>ideia, contempla a escola como um todo e eu acho que a principal dificuldade do acadêmico que tem essa formação da universidade quando vai fazer o Estágio é justamente não compreender a escola como um todo.</u> Então, a formação que a universidade nos dá é em relação à sala de aula e o PIBID apresenta esse outro universo, que contempla a escola com suas diversidades. E a universidade prepara o aluno para uma mesma sala de aula, com alunos formatados e o PIBID está fazendo esse outro lado.</p> <p><b>Lidiane:</b> alguém mais? (silêncio).</p>		
	<p><b>8.Em que medida as aprendizagens obtidas no seu curso estão sendo úteis para a realização das atividades como Bolsista de Iniciação à docência neste subprojeto? Você poderia dar exemplos dessas aprendizagens realizadas?</b></p> <p><b>A:</b> nenhuma.</p> <p><b>B:</b> não, <u>o que eu percebo que a gente usa da universidade é a parte de pesquisar. Antes de eu entrar na universidade, dificilmente eu iria pesquisar algum assunto de forma aprofundada. Hoje em dia, quando eu vou fazer um planejamento para uma oficina, tu já elenca pontos a serem pesquisados.</u></p> <p><b>C:</b> <u>a gente trabalha muito no curso a análise de fontes bibliográficas. Então, é se preocupar com a qualidade das informações do conhecimento que você estará compartilhando.</u></p> <p><b>B:</b> é, isso que o Paulo falou é importante, isso é uma característica do nosso curso, mas a gente não sabe como é o Curso de Física, por exemplo. E aí vem uma questão muito importante a ser discutida no curso que é Bacharelado e Licenciatura. São os dois juntos. E aí está a importância da união porque é o Bacharelado que te ensina a pesquisar e a gente está utilizando essa pesquisa, que a gente aprende no Bacharelado, na Licenciatura. Esse é o principal elemento que eu uso do curso no projeto.</p> <p><b>C:</b> é, <u>é fazer uso das pesquisas, porque a gente passa a entender essas pesquisas depois que a gente passa pelo curso. Tem gente que usa essas pesquisas e tenta usar isso em sala de aula, tipo como uma pesquisa interessantíssima, que traz uma nova visão sobre [nome de um conteúdo], pode ser inserida de forma didática e que tem importância e significado para os alunos de Santa Maria.</u></p> <p><b>B:</b> é, o projeto tem como eixos ensino, pesquisa e extensão e essa conexão acontece sim no projeto PIBID.</p> <p><b>Lidiane:</b> a colega que falou que não há relação entre o curso e o PIBID gostaria de acrescentar algo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar: quando da elaboração de planejamento didático para as oficinas do PIBID, faz-se pesquisas sobre o assunto;</li> <li>• Preocupar-se com a qualidade das informações que está compartilhando;</li> <li>• Não há relação entre o seu curso e o PIBID</li> </ul>	<p>São muito úteis, pois:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa: pesquisar para elaborar os planejamentos didáticos; preocupar-se com a qualidade das informações que está compartilhando.</li> </ul> <p>Um aluno relata que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há relação entre o curso e o PIBID</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>A: não, só falei que, para mim, nada do que foi colocado nas matérias da faculdade do Curso de [nome do Curso de Licenciatura] me ajudou. Não consigo me lembrar de nada que tenha me ajudado.</p> <p><b>Lidiane:</b> fechou essa questão?</p> <p><b>Sim.</b></p>		





**APÊNDICE 15:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM  
COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 05



## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM COORDENADORES DE ÁREA PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.5:** Que contribuições a participação de alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM em subprojetos PIBID/CAPES trazem para sua formação inicial?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA09	<p><b>4. Que lacunas formativas você identifica nos Cursos de Licenciatura correspondentes ao subprojeto?</b></p> <p>BCA09: ah, são muitas as lacunas. Eu, por exemplo, participo do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura da [nome do curso] e participei efetivamente como membro desse núcleo na reestruturação do Curso de [nome do curso], desde o Projeto Pedagógico do Curso até a reestruturação do quadro de disciplinas que seriam ofertadas, a proposição de metodologias para trabalhar tudo isso. Mas é muito complicado porque esbarra em uma série de problemas essas estruturações porque <u>a maior parte de meus colegas professores do Departamento tem uma formação voltada a serem [do bacharelado], a pesquisarem ou trabalharem na fronteira avançada desse conhecimento sem terem uma formação que permita que eles reflitam as suas práticas docentes.</u> Então, você mudar coisas, mudar um Projeto Pedagógico de um curso onde você tem a maior parte dos professores sem essa formação que lhes leve à reflexão efetiva de sua prática, é uma atitude muito complicada, mas a gente está conseguindo mudar algumas coisas, mas muito aquém daquilo que desejávamos, que eu desejaria como importantes. Mas falta muito na formação teórica do professor no âmbito das pedagogias, né, os professores não têm uma leitura, não carregam consigo o suporte teórico de teorias da aprendizagem, por exemplo, eles partem de um pressuposto de que se eles ensinarem direitinho e o aluno estudar direitinho, não tem fracasso, todo mundo vai aprender e que essas teorias no âmbito da psicologia, das teorias da aprendizagem são perfunctórias, essa é a ideia geral que campeia a mente de nossos colegas. <u>Então, os currículos refletem isso, os currículos dos Cursos de [nome do Curso de Licenciatura] refletem isso, não se trabalha muito a questão das teorias de aprendizagem, quando se pensa em teorias na psicologia da educação ou metodologia de pesquisa, as coisas são dadas geralmente de forma bastante geral e muito raras as vezes é que são trabalhadas no contexto da educação [área de referência],</u> até porque essas disciplinas acabam sendo ministradas lá na faculdade de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores formadores sem formação pedagógica adequada para trabalhar em CL;</li> <li>• Currículos com pouca formação no conhecimento pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores formadores sem formação pedagógica adequada para trabalhar em CL;</li> <li>• Distanciamento entre conteúdos da área conceitual e da área pedagógica</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>educação, por professores da área da educação, mas que muitas vezes ou a maioria deles não tem essa formação também na área da [nome da disciplina] para fazer essa interação entre essas duas áreas. Então, toda essa parte pedagógica ainda são lacunas que precisam ser bastante melhoradas. Mas, acho que melhorou bastante, se nós pegarmos e analisarmos os currículos antigos, como nós fizemos agora para elaborar esse novo currículo, no primeiro currículo não tinha 30% dos conteúdos no âmbito da educação que tratassem de questões no âmbito da pedagogia, da educação geral, da didática. Hoje em dia nós temos um currículo mais equilibrado, um currículo onde o aluno tem maior contato, pelo menos em relação à quantidade de conteúdo, do que aquele que recebia os alunos do 50 anos atrás. Mas, mesmo assim, eu, particularmente, acho pouco. Mas a grande dificuldade que eu vejo nos cursos de licenciatura que reflete na formação dos nossos alunos é o fato de os professores desses cursos não terem uma formação adequada ao magistério do ensino superior, eles têm uma formação para desenvolver atividades de pesquisadores e, portanto, não são munidos de referenciais teóricos que lhes permitem refletir sobre suas práticas e além da superação dos problemas, eles não conseguem. Então, são situações que interferem na formação dos nossos alunos, essa falta de formação do quadro docente dos professores dos Cursos de Licenciatura, são todos eles com formação forte mas sobre os conteúdos específicos da Matemática e muito fraca na área pedagógica.</p>		
	<p><b>5.E de que modo a proposta do subprojeto levou em consideração essas lacunas?</b></p> <p>BCA09: ah, <u>levou, primeiramente, levando os alunos a trabalharem as teorias de aprendizagem</u>, por exemplo, nosso projeto atual, embora não conseguimos do jeito que queríamos, esgotar todos os assuntos referentes às teorias de aprendizagem que nos propusemos no início, a gente avançou bastante. Por exemplo, estudamos a teoria sociohistórica de Vygotsky, ainda que não totalmente, mas de forma paralela, através de uma autora, até porque para nossos alunos lerem Vygotsky na fonte era muito difícil, comecei a perceber isso e introduzi a teoria sociohistórica através da leitura de outras pessoas. <u>Outro aspecto foi envolver efetivamente os alunos na reflexão para elaboração de estratégias inovadoras voltadas ao ensino da [nome da disciplina escolar] na educação básica, na criação de um laboratório de ensino e pesquisa em educação [nome da disciplina escolar]</u>, com uma sala que hoje conquistamos, mas com muita dificuldade, (...) na participação nossa na elaboração do laboratório de informática aqui no Curso de [nome do curso], que nossos alunos do PIBID também trabalharam diretamente lá, no trabalho desenvolvido semanalmente nas escolas para implementar essas propostas inovadoras voltadas ao ensino da [nome da disciplina escolar], ou seja, colocando os alunos em sala de aula, em algumas escolas, no início, no contraturno das aulas dos professores e depois também, na</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de teorias do ensino;</li> <li>• Elaboração e implementação de atividades didáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de teorias do ensino;</li> <li>• Elaboração e implementação de atividades didáticas</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>maior parte das atividades do PIBID 2011, com atividades sendo desenvolvidas na própria sala de aula, tentando compartilhar, fazer com que os professores dessas turmas compartilhassem das nossas ações na elaboração desses projetos, dessas estratégias inovadoras, ou seja, colocar os alunos no trabalho da escola sempre dentro dessa perspectiva que o projeto colocava (...).</p>		
	<p><b>19. Que expectativas os alunos desses Cursos de Licenciatura costumam manifestar quando se candidatam a uma vaga no subprojeto que você coordena?</b></p> <p>BCA09: olha, a procura é sempre muito grande, eu nunca tive problema para selecionar bolsista, tanto é que na próxima edição do PIBID nós vamos ampliar para 21 bolsistas e ampliar para mais 02 supervisores porque a cada processo de seleção, eu sempre seleciono alunos suplentes e esses suplentes são orientados a começar a participar das atividades do PIBID, que quando for substituir algum aluno que se forma ou se desliga por algum motivo, ele já está engajado nas atividades e não vai sentir tanto essa entrada no projeto. Eu tenho, geralmente, a cada semestre se formam em torno de três ou quatro bolsistas e eu sempre estou selecionando em torno de dez e sempre aparece 10, 12, 15 inscritos. Eu divulgo aqui no prédio, em todas as portas de sala de aula, com antecedência suficiente de quando vai ter edital. Então, eu nunca tive problema com isso.</p> <p>L: e eles procuram querendo...</p> <p>BCA09: procuram querendo trabalhar. <u>É que essa questão é complicada porque eles têm um memorando que tem que dizer porque eles, né, e acaba que esse memorando acaba sendo uma repetição, porque eles vão perguntar para os que já estão: "o que você escreveu?".</u> E isso chega no ouvido da gente. Então, o que eles esperam, que está escrito no memorando, não dá para fazer uma avaliação do que você está perguntando. <u>No entanto, na hora da entrevista e gente direciona algumas perguntas para a gente detectar essas questões, do que está motivando o aluno para vir para o PIBID. E você vai encontrar respostas de todo o tipo: porque quer ir para a escola e tal, mas eles são alertados desde o início que assim como eles entraram, se eles não cumprirem com as exigências que estão determinadas no projeto, eles podem ser desligados a qualquer momento. E eu coloco para o grupo essa questão (...).</u> Então, é difícil responder essa tua pergunta por essas questões. Mas eu nunca tive problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ir para a escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento/ inserção da/na escola</li> </ul>
	<p><b>21. Você poderia listar as principais contribuições que o subprojeto que você coordena tem proporcionado para a formação dos Bolsistas de Iniciação à Docência que dele participam?</b></p> <p>BCA09: ah, sim, pelo que eu percebo e converso com eles, <u>primeiro essa formação pedagógica que deixa a desejar</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre sua prática docente;</li> <li>• Desenvolver estratégias inovadoras voltadas ao processo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da docência;</li> <li>• Estratégia de ensino;</li> <li>• Aportes conceituais</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>nossos Cursos de Licenciatura, esse contato direto com o chão da sala de aula, que permite essa reflexão das atividades, da sua prática docente com as questões que são colocadas em termos teóricos. <u>Esse estar na educação básica semanalmente, duas vezes na semana em atividades junto com alunos, vivendo a realidade da escola, os problemas que a escola tem, vivendo toda essa política que envolve o funcionamento da escola.</u> Isso é uma coisa que os alunos regulares acabam não tendo por serem insuficientes essas atividades que eles têm no estágio supervisionado, por exemplo. No estágio supervisionado, o cara entra na sala de aula, fica ali, observa aquela aula, sai, mas não vive a escola, aquele clima de preparar, organizar, estar em contato com o professor supervisor, que vai te colocar em contato com o coordenador pedagógico da escola. Então, esse é um aspecto fundamentalmente importante. <u>O outro é eles estarem permanentemente refletindo sobre suas práticas.</u> A hora que você tem que pensar em <u>elaborar estratégias inovadoras voltadas ao ensino da [nome da disciplina escolar] e refletir sobre essas estratégias que elaboraram no curso de suas aplicações,</u> isso só tende a efetivamente contribuir para a formação do aluno porque quando você vai para as aulas de Instrumentação, que é uma disciplina que temos na nossa Licenciatura, essa Instrumentação ocorre em sala de aula, entre os alunos, instrumentalizando uma aula de determinado conteúdo e isso é uma coisa muito artificial do meu modo de ver, diferentemente se você está dentro de uma escola, dentro de uma sala de aula, com alunos da escola. Então, nesse aspecto, é uma contribuição efetiva. Ah, <u>outra contribuição é em relação à questão teórica que estamos discutindo. A hora que eles estão lendo, pesquisando a respeito dessas estratégias inovadoras eles começam a ter contato com diversos autores que tratam de assuntos como jogos, [metodologia específica da disciplina escolar] e acabam estudando, lendo e isso os nossos Cursos de Licenciatura não permitem dada a sua estrutura.</u> São muitos, estou citando alguns que me vem à mente agora.</p>	<p>de ensino e aprendizagem;  • Contato com vários aportes conceituais</p>	

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
BCA10	<p><b>4. Que lacunas formativas você identifica nos Cursos de Licenciatura correspondentes ao subprojeto?</b></p> <p>BCA10: <u>O [nome do Curso de Licenciatura], que eu tenho acesso ao currículo, a gente tem uma lacuna principalmente teórica em relação à infância, na discussão do que é a infância, do que é o aluno, do que é a escola na Educação Infantil.</u></p> <p>A gente tem uma limitação muito grande nesses aspectos na nossa formação. O Estágio acontece, tem uma disciplina sobre o [conteúdo da disciplina escolar] que trata disso, mas ele trata só a partir de um paradigma, digamos, mas falta uma discussão, uma inserção, um entendimento do que é a Educação Infantil, o que é o cotidiano da escola, qual a nossa realidade em relação aos Anos Iniciais. A prefeitura, por exemplo, está dando alguns passos para inserir professores de [nome da disciplina escolar] e trabalhar junto com o unidocente [pedagogo]. Então, esse passo está sendo dado hoje em relação a essas questões. <u>Na [nome de outro Curso de Licenciatura] eu conheço menos um pouco, tenho mais pelo relato, que eles falam que uma disciplina não é o suficiente para poder transformar isso aí em um espaço qualificado de uma discussão dos temas da [nome da disciplina escolar] Física. Então, às vezes, se reproduz o que se tem ali naquelas 60 horas, sem a possibilidade de um avanço, de um aprofundamento maior do conhecimento da [nome da disciplina escolar] nos Anos Iniciais, mas isso é muito pelos relatos.</u> Eu vejo hoje os próprios alunos que estão no PIBID, eles comentam que estão aprendendo muito em relação ao conhecimento da [nome da disciplina escolar] e parece que vai mais ou menos nessa direção, <u>acho que a lacuna é justamente a profundidade na discussão da [nome da disciplina escolar] nos Anos Iniciais, fica muito no âmbito dos modelos de aula, sem uma profundidade.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em um curso a lacuna é a falta de discussão de aportes sobre a infância;</li> <li>• Em outro curso, a lacuna é a falta de discussões aprofundadas sobre os conteúdos conceituais de uma disciplina escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Subprojeto envolve dois cursos: em um curso a lacuna é a falta de discussão sobre um nível de ensino que o curso habilita para atuação. No outro curso a lacuna é a falta de discussão sobre conteúdos conceituais de uma disciplina</li> </ul>
	<p><b>5. De que modo a proposta do subprojeto levou em consideração essas lacunas?</b></p> <p>BCA10: <u>nós tivemos um investimento inicial bastante forte nas leituras, no grupo de estudo.</u> A gente tentou, em um primeiro momento, investir, desvendar um pouco essa realidade e a minha surpresa foi boa, principalmente em relação à área da Pedagogia, a gente percebeu que houve um avanço muito interessante em relação à Pedagogia. E um avanço nem tão relevante em relação à [nome da disciplina escolar], a gente viu que esses bolsistas, não sei se o tempo não foi suficiente ou a gente abordou muito mais a discussão pensando mais nos alunos da [nome do curso], mas eu vi que os bolsistas da [nome do outro curso] não avançaram tanto quanto os da [nome do curso] nos debates. <u>Mas acho que a principal ação foi o grupo de estudo, de problematizar isso para o grupo, de trazer uma fundamentação teórica e de apontar uma orientação teórica para a [nome da disciplina escolar] na Educação Infantil.</u> Até aí eu vi que funcionou bem, de forma satisfatória (...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionando aportes e discussões sobre a uma disciplina escolar para crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionando aportes e discussões</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p><b>19. Que expectativas os alunos desses Cursos de Licenciatura costumam manifestar quando se candidatam a uma vaga no subprojeto que você coordena?</b></p> <p>BCA10: para esse edital, a gente percebeu que o pessoal tem sido influenciado pelo primeiro PIBID, que está há mais tempo. <u>O pessoal fala muito que a expectativa é de realmente poder assumir e desenvolver uma prática pedagógica ou um trabalho pedagógico bem mais real. Eles falam das limitações que tem no Estágio, as limitações que tem essas Práticas Curriculares, as limitações de tempo que eles tem para atuar na escola. Então, eles acham que é o momento de eles conhecerem a escola, entenderem como funciona a escola, organizar, planejar e realmente estar sendo avaliado, porque tem avaliação dos próprios coordenadores do projeto e dos supervisores. Quer dizer, eles vão ter essa oportunidade de... eles falam pontualmente que é aprender a dar aula, eles acham que vão aprender a dar aula no PIBID</u> porque até agora a gente não conseguiu fazer de forma mais plena, foi ali que a gente começou a perceber de o aluno poder ter um contexto concreto, poder planejar, observar e entender, compreender, fazer intervenções, avaliar, isso ainda na condição de aluno e com professores, né, um professor supervisor, que está no cotidiano da escola, e o coordenador do projeto, que também vai poder dar uma boa contribuição para a formação deles. Então, eles falam muito dessa dinâmica que o PIBID oferece.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a escola;</li> <li>• Ter experiência como professor</li> </ul> <p>O entrevistado relata comparações que os BID fazem entre ECPP e PIBID</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer/inserir-se na escola</li> <li>• Ter experiência como professor</li> </ul>
	<p><b>21. Você poderia listar as principais contribuições que o subprojeto que você coordena tem proporcionado para a formação dos Bolsistas de Iniciação à Docência que dele participam?</b></p> <p>BCA10: eu acho que comentei antes, mas vou pontuar novamente. <u>São todas as possibilidades de trabalhar a prática pedagógica ou o trabalho pedagógico</u>, depende do conceito de cada um, de práxis pedagógica em uma dimensão próxima ou real, que é uma realidade, é um projeto que tem uma proposição, né, e ainda na condição de aluno, né, ele ainda não está formado, com essa avaliação de supervisores e coordenador do subprojeto. <u>E esse aluno tem condições de conhecer o contexto, se aprofundar no contexto, se aprofundar nessa realidade, revisitar as bases teóricas, organizar o trabalho pedagógico que vai fazer, as intervenções, avaliar essas intervenções e trazer isso para ser discutido com os professores, tanto aqueles que estão no cotidiano da escola quanto o coordenador do subprojeto. Então, eu acho que seria essa a possibilidade de os alunos conseguirem vivenciar essa dimensão mais próxima da realidade e ainda na condição de aluno, de poder errar, de poder testar. Acho que essa é a parte mais interessante.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a realidade escolar;</li> <li>• Estudar aportes sobre o assunto do subprojeto;</li> <li>• Realizar intervenções didáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento da realidade escolar;</li> <li>• Estudo de aportes sobre o assunto do subprojeto</li> </ul>



**APÊNDICE 16:**  
SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À GRUPO FOCAL COM  
BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/CAPES/UFMS - EXTRATO  
QUESTÃO DE PESQUISA 05



## SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AOS GRUPOS FOCAIS REALIZADOS COM BID PARTICIPANTES DO PIBID/CAPES/UFSM

**Questão de pesquisa n.5:** Que contribuições a participação de alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM em subprojetos PIBID/UFSM trazem para sua formação inicial?

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
GF04	<p><b>2. Que expectativas você tinha quando se candidatou a uma vaga nesse projeto PIBID? Em que medida as expectativas que você tinha em relação a sua participação nesse Subprojeto estão sendo correspondidas?</b></p> <p><b>A:</b> <u>eu, primeiramente, tinha a expectativa de continuar com bolsa, porque eu sou carente na universidade e eu não poderia ficar sem ter uma bolsa. Só que também agregou que esse projeto iria trabalhar na escola e isso me interessava muito, de verdade. E essas expectativas estão sendo mais do que alcançadas. Eu gosto muito, não sabia que eu teria essa aceitação tão grande.</u></p> <p><b>B:</b> <u>quando eu decidi participar do edital foi porque eu sentia falta, na minha formação, de um projeto de extensão, como é o PIBID, de extensão à iniciação à docência. E aí eu estava no quarto semestre e senti a necessidade de sair de dentro da sala de aula da universidade, de sair da somente teoria e partir para a prática, ainda mais que nosso ramo de atuação é na escola. Então, um projeto para a formação de professores já iria atender mais as minhas expectativas.</u></p> <p><b>C:</b> uma coisa que dá para ressaltar é a possibilidade de que a gente está vendo aqui na universidade você estar em contato com a escola e poder estabelecer essa relação daquilo que a gente vê na universidade e desenvolver já na escola. Inclusive eu participei de alguns eventos fazendo essa relação da disciplina que eu estava tendo no semestre e aquele conteúdo da disciplina da universidade, eu desenvolvia alguma atividade com as crianças na escola e isso gerava um artigo e eu apresentava em um evento. Então, fazer essa relação do que a gente vê aqui e vê as dificuldades que se enfrenta e nem tudo o que a gente vê na universidade vai dar certo ou vai sair tão bem como a gente imagina. Então, essa relação do que a gente vê na teoria a gente conseguir colocar em prática e quais os desafios que se apresentam nessa prática.</p> <p><b>Lidiane:</b> então, podemos dizer que são três principais fatores em relação às expectativas: o contato com as escolas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de bolsa;</li> <li>• Inserção na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de ter bolsa;</li> <li>• Conhecimento/ inserção da/na escola;</li> <li>• Participar de um projeto de extensão de formação de professores</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>educação básica, a falta de projetos de extensão no curso e também a bolsa?</p> <p>T: sim.</p>		
	<p><b>3. Que lacunas formativas você identifica no seu Curso de Licenciatura?</b></p> <p><b>A:</b> <u>eu acho que na área das Exatas, que entra Física, Química, Matemática, Biologia, a gente é formado como Bacharel, apesar de estar cursando uma Licenciatura. Então, isso é uma lacuna muito grande para a gente e o PIBID colabora muito com isso porque aí tu tem a parte que estava faltando no curso.</u></p> <p><b>B:</b> <u>acho que uma coisa que a gente pode colocar como comum é a falta de discussão sobre a Educação do Campo em todos os cursos, as discussões são mínimas e acredito que alguns cursos isso nem tem. Então, é uma possível área de atuação e que nossos cursos isso é muito pouco discutido.</u> Nos eventos também que a gente participa tem muito pouco enfoque.</p> <p><b>C:</b> <u>eu vejo que o curso de [nome do curso] é muito distante da escola, nós vemos muita teoria, teoria, teoria... E aí, na hora de chegar na escola tem que aprender junto com os alunos. E não só Educação do Campo não é discutido no curso, EJA também não é discutido, outras modalidades também não são discutidas.</u></p> <p><b>D:</b> <u>no meu curso de [nome do curso] também existe esse distanciamento. Os acadêmicos geralmente vão para a escola em uma disciplina, que é do terceiro semestre, para fazer uma visita ou uma pesquisa na escola, ou então nos Estágios. E para quem está se formando professor, deveria ter desde o primeiro semestre uma disciplina que levasse os acadêmicos na escola porque é aonde a gente vai estar.</u> Muitos acadêmicos e colegas nossos deixam o curso por não gostar da escola ou por não conhecer essa realidade. Daí a gente para e pensa: "se a gente não vai, se a gente não conhece, como pode termos essa formação e levar isso adiante?". É uma grande lacuna isso no Curso de Licenciatura hoje.</p> <p><b>Lidiane:</b> <u>é isso então, a relação Licenciatura e Bacharelado, que o Bacharelado se sobressai, a falta de discussão sobre o foco do subprojeto de vocês [...], falta de relação com a escola. Acho que, em resumo é isso, né?</u></p> <p><b>E:</b> <u>é, às vezes, a gente vai observar na escola, mas observar é diferente de você estar ali fazendo uma atividade, passar o ano junto com a escola. Isso acaba tendo uma interação menor.</u></p> <p><b>BS1:</b> <u>é que é um currículo extremamente teórico, ele não prioriza as práticas e as práticas que têm são muito pontuais que não exige uma articulação, uma sequência, né, são momentos pontuais. É Estágio tal, depois o Estágio tal e o TCC.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distanciamento entre conteúdos conceituais e conteúdos da área pedagógica;</li> <li>• Falta de discussão das modalidades de ensino;</li> <li>• Distanciamento entre universidade e escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separação entre conteúdo conceitual e pedagógico;</li> <li>• Falta de discussão das modalidades de ensino;</li> <li>• Falta de relação entre universidade e escola</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>A gente que vê de fora vê isso, é como se fossem coisas soltas, mas não são coisas soltas, a escola é um todo (...). (silêncio) <b>Lidiane:</b> mais alguma lacuna? <b>T:</b> não.</p>		
	<p><b>6.Quais as principais contribuições que o Subprojeto do qual você participa tem proporcionado para a sua formação acadêmica como futuro professor da Educação Básica?</b></p> <p><b>A:</b> <u>eu posso colocar a questão da interdisciplinaridade, que a gente aprendeu a conviver com acadêmicos de outros cursos e isso acrescentou muito. É muito fácil a gente olhar só para nosso curso para decidir o que vai trabalhar na escola e o difícil é olhar para o outro, se colocar no lugar do outro, com o curso dele e como ele vai enfrentar isso.</u> Por exemplo, a colega da [nome de um curso], a gente aprendeu muito com ela, de todas as questões dos alunos com necessidades educacionais especiais e como a gente vai tratar isso, porque a maioria dos cursos não tem formação para tratar com alunos com necessidades especiais. Esse conhecimento não foi só de uma área, acho que todos acrescentaram e cresceram juntos e isso é importante porque na escola, querendo ou não, você vai trabalhar com outras áreas e se não tiver essa ligação em alguns momentos, não acontece nada na escola, que é um todo, um grupo fechado. Também os estudos aqui, muitos deles comuns a todas as áreas, e outros que não há parte comum, mas que acrescentarão nas nossas práticas pedagógicas daqui para frente.</p> <p><b>B:</b> eu concordo com o [nome de um participante do grupo focal], dessa experiência de trabalhar com outros cursos, é muito válido. Ele ressaltou a [nome de um curso de licenciatura] e eu ressalto a [nome de outro curso] porque nós temos uma colega, que se tornou uma outra mestre, que fala, fala, fala e a gente fica escutando e pensando: “É mesmo” e aí <u>a gente aprende muito com isso, de ouvir o outro.</u></p> <p><b>C:</b> <u>e também a própria questão de vivenciar algumas resistências nas escolas,</u> por exemplo, quando a gente levou a ideia de trabalhar com as disciplinas em conjunto, que a gente propôs uma atividade, por exemplo, de Inglês e Artes e aí os professores tiveram resistência: “Ah, isso não vai dar certo, não vamos ter tempo para conseguir realizar”, mas, aos pouquinhos e motivando, a gente viu que as coisas acontecem, eles puderam realizar a atividade. Então, algumas resistências que existem na escola, a gente, aos pouquinhos, foi conseguindo quebrar. Então, isso também contribuiu porque a gente vai sair daqui, vai chegar lá e não vai estar as mil maravilhas e tudo o que você propõe a escola vai aceitar. Não é assim, <u>as coisas precisam ser bem planejadas e as resistências vão acontecer e a gente tem que estar</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupo;</li> <li>• Conhecimento da função de cada membro da equipe diretiva da escola;</li> <li>• Melhor definição da educação que se quer na escola;</li> <li>• Trabalhar com classes multisseriadas;</li> <li>• Trabalhar com diferentes metodologias de ensino;</li> <li>• Entender que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, que se difere dos demais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupo;</li> <li>• Conhecimento da função de cada membro da equipe diretiva da escola;</li> <li>• Trabalhar com classes multisseriadas;</li> <li>• Trabalhar com diferentes metodologias de ensino;</li> <li>• Entendimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem</li> </ul>

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>preparados para isso, com motivação, com vontade, querer mudar aquele espaço, aquilo que já está na rotina. Essa motivação e essa alegria de querer fazer foi importante nós termos levado para a escola, mas foi importante a gente ter visto que não vai ser fácil quando a gente estiver lá.</p> <p><b>D:</b> <u>outra contribuição é por estarmos dentro da escola com todos os professores, a gente acabou também tendo um contato maior com a direção, a supervisão da escola e isso marcou bastante porque os outros PIBID vão na escola, trabalham com um professor e a gente trabalhou com todos os professores da escola, conhecemos um pouquinho de cada função da escola e isso contribuiu bastante.</u></p> <p><b>A:</b> <u>além disso, na nossa formação docente a gente aprendeu a ter um planejamento melhor sobre que educação a gente quer para os alunos. A gente vai ter mais força para quando chegar na escola não cair no comodismo. Nas nossas pesquisas sócio antropológicas ficou muito nítido, quando a gente vê, veem com algo pronto para o aluno que está em sala de aula, com conteúdos e aquilo que a gente aprendeu na academia e esquecem que o foco principal é o aluno e se não for, a gente fica perdido, desarticulado, por isso o desinteresse por parte dos alunos, muitas vezes. O projeto levou os alunos para fora da sala, mas mesmo assim não deixou de ensinar, pelo contrário, pelo relato dos alunos, foram muito boas as oficinas e muito melhor de aprender, de forma diferenciada, integrada, com materiais diferentes. O objetivo é do aprendizado, mas a forma de intervenção é diferente. E a gente pensa: “Por que não conversar mais com esse aluno?”. A gente precisa conversar mais com ele, não ficar só no achismo, é o que eles acham, quais suas preferências e suas necessidades.</u></p> <p><b>C:</b> <u>e uma outra coisa também é que a gente fala durante o curso, pelo menos na [nome de um curso de licenciatura] a gente fala bastante que cada aluno é único, que cada aluno tem o seu tempo, cada aluno aprende de forma diferenciada e no dia a dia, no PIBID, quando tu assume a turma, tu já tem uma dificuldade que não se discute aqui dentro: a classe multisseriada. Por exemplo, agora estou trabalhando com alunos de quarto e quinto anos junto e durante o meu curso eu nunca discuti a aprendizagem em classe multisseriada. Então, que metodologias você vai utilizar para acompanhar essas duas turmas que estão naquele mesmo espaço, no mesmo momento? São coisas que a gente discute no curso, mas quando se chega na hora, tu vê aquele aluno com dificuldade de Leitura, outro com dificuldade da Matemática, sabe, cada um com sua especificidade e eu não estou todo o dia com a criança, mas a gente vê que é difícil lidar com essas situações. Então, contribuiu de modo que pudéssemos refletir e quando eu estarei todo o dia com esses alunos, cada um com sua dificuldade ou algum adiantado? O que eu vou proporcionar para aquele aluno que está mais a frente não ficar</u></p>		

CÓD.	TRECHO NA ÍNTEGRA	RESUMO DO TRECHO	CATEGORIA INICIAL
	<p>em uma atividade fácil? Ele rapidinho vai terminar. Então, o PIBID vai contribuir para pensar as dificuldades que a gente vai enfrentar depois, quando a gente chegar lá, a gente já viveu essa dificuldade, tu já viu que ela existe e possibilita tu refletir sobre ações, sobre como planejar nessa realidade da sala de aula.</p> <p><b>Lidiane:</b> <u>então, o que contribuiu foi a interdisciplinaridade entre os cursos, a questão do planejamento, de se organizar, contato com outros professores da escola e gestores, o trabalho em grupo, o aprender a ouvir o aluno, a ele ser o foco e o planejamento com metodologias diferentes. É isso?</u></p> <p><b>T:</b> sim.</p>		





## **ANEXOS**



**ANEXO 1:**  
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARTICIPANTES DO PIBID





Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

### Instituições de Educação Superior participantes do Pibid

Seq	Nome da Instituição	Sigla	Região	UF	Categoria administrativa	Bolsas concedidas em 2012*
1	Centro de Ensino Superior de Arcoverde	CESA	Nordeste	PE	Municipal	201
2	Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco	CESVASF	Nordeste	PE	Municipal	78
3	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	CEFET/RJ	Sudeste	RJ	Federal	76
4	Centro Universitário Adventista de São Paulo	UNASP	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	226
5	Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium	UNISALESIANO	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	39
6	Centro Universitário de Anápolis	UNIEVANGÉLICA	Centro-Oeste	GO	Privada sem fins lucrativos	56
7	Centro Universitário de Brusque	UNIFEBE	Sul	SC	Municipal	38
8	Centro Universitário de Franca	Uni-FACEF	Sudeste	SP	Municipal	52
9	Centro Universitário de Votuporanga	UNIFEV	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	163
10	Centro Universitário Franciscano	UNIFRA	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	172
11	Centro Universitário Fundação Santo André	FSA	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	359
12	Centro Universitário La Salle	UNILASALLE	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	70
13	Centro Universitário Metodista	IPA	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	34
14	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	UNIDAVI	Sul	SC	Privada sem fins lucrativos	16
15	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	UNISAL	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	37
16	Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo	São Camilo-ES	Sudeste	ES	Privada sem fins lucrativos	62
17	Centro Universitário Serra dos Órgãos	UNIFESO	Sudeste	RJ	Privada sem fins lucrativos	96
18	Centro Universitário Unirg	UNIRG	Norte	TO	Municipal	40
19	Centro Universitário Univates	UNIVATES	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	176
20	Faculdade Ascens	ASCES	Nordeste	PE	Privada sem fins lucrativos	19
21	Faculdade Católica de Rondônia	FCR	Norte	RO	Privada sem fins lucrativos	7
22	Faculdade Cenecista de Osório	FACOS	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	72
23	Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista	FESB	Sudeste	SP	Municipal	22
24	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava	FFCL	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	40
25	Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira	FAFOPAI	Nordeste	PE	Municipal	71
26	Faculdades Adamantinenses Integradas	FAI	Sudeste	SP	Municipal	224
27	Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul	FUNEC	Sudeste	SP	Municipal	90



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

Seq	Nome da Instituição	Sigla	Região	UF	Categoria administrativa	Bolsas concedidas em 2012*
28	Faculdades Integradas de Taquara	FACCAT	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	82
29	Faculdades Integradas Teresa D'Ávila	FATEA	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	49
30	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia	IFRO	Norte	RO	Federal	86
31	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	IFBAIANO	Nordeste	BA	Federal	257
32	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	IFBA	Nordeste	BA	Federal	416
33	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	IFPB	Nordeste	PB	Federal	47
34	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	IFAL	Nordeste	AL	Federal	126
35	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	IFG	Centro-Oeste	GO	Federal	243
36	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	IFMT	Centro-Oeste	MT	Federal	47
37	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	IFMG	Sudeste	MG	Federal	189
38	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	IFPE	Nordeste	PE	Federal	40
39	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	IFRR	Norte	RR	Federal	42
40	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC	Sul	SC	Federal	89
41	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	IFSP	Sudeste	SP	Federal	373
42	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	IFS	Nordeste	SE	Federal	47
43	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	IFAP	Norte	AP	Federal	38
44	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM	Norte	AM	Federal	28
45	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	IFCE	Nordeste	CE	Federal	385
46	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	IFES	Sudeste	ES	Federal	238
47	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	IFMA	Nordeste	MA	Federal	204
48	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	IFNMG	Sudeste	MG	Federal	176
49	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	IFPA	Norte	PA	Federal	363
50	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	IFPR	Sul	PR	Federal	114
51	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	IFPI	Nordeste	PI	Federal	536
52	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	IFRJ	Sudeste	RJ	Federal	165



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

Seq	Nome da Instituição	Sigla	Região	UF	Categoria administrativa	Bolsas concedidas em 2012*
53	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	IFRN	Nordeste	RN	Federal	494
54	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	IFRS	Sul	RS	Federal	118
55	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	IFSertão-PE	Nordeste	PE	Federal	166
56	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais	IFSEMG	Sudeste	MG	Federal	92
57	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	IFSULDEMINAS	Sudeste	MG	Federal	100
58	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins	IFTO	Norte	TO	Federal	234
59	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM	Sudeste	MG	Federal	188
60	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IFFarroupilha	Sul	RS	Federal	193
61	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	IFGoiano	Centro-Oeste	GO	Federal	160
62	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	IFSul	Sul	RS	Federal	92
63	Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena	AJES	Centro-Oeste	MT	Privada sem fins lucrativos	54
64	Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion	ISE - SION	Sul	PR	Privada sem fins lucrativos	27
65	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert	ISEPAM	Sudeste	RJ	Estadual	112
66	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC-Campinas	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	156
67	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC Goiás	Centro-Oeste	GO	Privada sem fins lucrativos	149
68	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC Minas	Sudeste	MG	Privada sem fins lucrativos	301
69	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUCSP	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	117
70	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Sul	PR	Privada sem fins lucrativos	327
71	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-Rio	Sudeste	RJ	Privada sem fins lucrativos	51
72	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	277
73	Universidade Católica de Brasília	UCB	Centro-Oeste	DF	Privada sem fins lucrativos	109
74	Universidade Católica de Pelotas	UCPEL	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	97
75	Universidade Católica de Pernambuco	UNICAP	Nordeste	PE	Privada sem fins lucrativos	113
76	Universidade Católica de Santos	UNISANTOS	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	157
77	Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	Centro-Oeste	MS	Privada sem fins lucrativos	65



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

Seq	Nome da Instituição	Sigla	Região	UF	Categoria administrativa	Bolsas concedidas em 2012*
78	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	UNOCHAPECÓ	Sul	SC	Privada sem fins lucrativos	114
79	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	Nordeste	CE	Federal	124
80	Universidade da Região da Campanha	URCAMP	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	126
81	Universidade da Região de Joinville	UNIVILLE	Sul	SC	Privada sem fins lucrativos	136
82	Universidade de Brasília	UNB	Centro-Oeste	DF	Federal	327
83	Universidade de Cruz Alta	UNICRUZ	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	64
84	Universidade de Passo Fundo	UPF	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	305
85	Universidade de Pernambuco	UPE	Nordeste	PE	Estadual	87
86	Universidade de Rio Verde	FESURV	Centro-Oeste	GO	Municipal	104
87	Universidade de Santa Cruz do Sul	UNISC	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	373
88	Universidade de São Paulo	USP	Sudeste	SP	Estadual	322
89	Universidade de Sorocaba	UNISO	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	51
90	Universidade de Taubaté	UNITAU	Sudeste	SP	Municipal	391
91	Universidade de Uberaba	UNIUBE	Sudeste	MG	Privada sem fins lucrativos	52
92	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	Nordeste	BA	Estadual	791
93	Universidade do Estado de Mato Grosso	UNEMAT	Centro-Oeste	MT	Estadual	579
94	Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG	Sudeste	MG	Estadual	146
95	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Sul	SC	Estadual	122
96	Universidade do Estado do Amapá	UEAP	Norte	AP	Estadual	107
97	Universidade do Estado do Amazonas	UEA	Norte	AM	Estadual	789
98	Universidade do Estado do Pará	UEPA	Norte	PA	Estadual	192
99	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Sudeste	RJ	Estadual	209
100	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	Nordeste	RN	Estadual	393
101	Universidade do Extremo Sul Catarinense	UNESC	Sul	SC	Privada sem fins lucrativos	62
102	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Sul	SC	Privada sem fins lucrativos	257
103	Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Sul	SC	Privada sem fins lucrativos	64
104	Universidade do Sagrado Coração	USC	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	50
105	Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Sul	SC	Privada sem fins lucrativos	225
106	Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	Sul	SC	Privada sem fins lucrativos	402
107	Universidade do Vale do Paraíba	UNIVAP	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	100





Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

Seq	Nome da Instituição	Sigla	Região	UF	Categoria administrativa	Bolsas concedidas em 2012*
108	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	241
109	Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	Nordeste	PB	Estadual	336
110	Universidade Estadual de Alagoas	UNEAL	Nordeste	AL	Estadual	195
111	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Sudeste	SP	Estadual	339
112	Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	Nordeste	BA	Estadual	369
113	Universidade Estadual de Goiás	UEG	Centro-Oeste	GO	Estadual	338
114	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Sul	PR	Estadual	844
115	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Sul	PR	Estadual	321
116	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	Centro-Oeste	MS	Estadual	449
117	Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES	Sudeste	MG	Estadual	933
118	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Sul	PR	Estadual	278
119	Universidade Estadual de Roraima	UERR	Norte	RR	Estadual	329
120	Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	Nordeste	BA	Estadual	391
121	Universidade Estadual do Ceará	UECE	Nordeste	CE	Estadual	378
122	Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Sul	PR	Estadual	368
123	Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP	Sul	PR	Estadual	171
124	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	UENF	Sudeste	RJ	Estadual	125
125	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Sul	PR	Estadual	256
126	Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Sul	PR	Estadual	720
127	Universidade Estadual do Piauí	UESPI	Nordeste	PI	Estadual	291
128	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	Sul	RS	Estadual	154
129	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	Nordeste	BA	Estadual	599
130	Universidade Estadual do Vale do Acaraú	UVA-CE	Nordeste	CE	Estadual	326
131	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	Sudeste	SP	Estadual	675
132	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Nordeste	BA	Federal	788
133	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Sul	SC	Federal	254
134	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Centro-Oeste	MS	Federal	468
135	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	Sul	PR	Federal	23
136	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Nordeste	PB	Federal	330
137	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Nordeste	AL	Federal	370
138	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Sudeste	MG	Federal	319
139	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Nordeste	PB	Federal	378
140	Universidade Federal de Goiás	UFG	Centro-Oeste	GO	Federal	508
141	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Sudeste	MG	Federal	223
142	Universidade Federal de Lavras	UFLA	Sudeste	MG	Federal	198
143	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Centro-Oeste	MT	Federal	280
144	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Centro-Oeste	MS	Federal	535
145	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Sudeste	MG	Federal	468



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

Seq	Nome da Instituição	Sigla	Região	UF	Categoria administrativa	Bolsas concedidas em 2012*
146	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Sudeste	MG	Federal	300
147	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Sul	RS	Federal	350
148	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Nordeste	PE	Federal	316
149	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Norte	RO	Federal	346
150	Universidade Federal de Roraima	UFRR	Norte	RR	Federal	482
151	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Sul	SC	Federal	356
152	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Sul	RS	Federal	318
153	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Sudeste	SP	Federal	320
154	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	Sudeste	MG	Federal	252
155	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Sudeste	SP	Federal	75
156	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Nordeste	SE	Federal	560
157	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Sudeste	MG	Federal	735
158	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Sudeste	MG	Federal	390
159	Universidade Federal do ABC	UFABC	Sudeste	SP	Federal	121
160	Universidade Federal do Acre	UFAC	Norte	AC	Federal	436
161	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Norte	AP	Federal	254
162	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Norte	AM	Federal	597
163	Universidade Federal do Ceará	UFC	Nordeste	CE	Federal	463
164	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Sudeste	ES	Federal	417
165	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Sudeste	RJ	Federal	101
166	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Nordeste	MA	Federal	604
167	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	Norte	PA	Federal	204
168	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Sul	RS	Federal	386
169	Universidade Federal do Pará	UFPA	Norte	PA	Federal	440
170	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Sul	PR	Federal	544
171	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Nordeste	PI	Federal	1247
172	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Nordeste	BA	Federal	264
173	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Sudeste	RJ	Federal	178
174	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Sul	RS	Federal	318
175	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Nordeste	RN	Federal	493
176	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Sul	RS	Federal	264
177	Universidade Federal do Tocantins	UFT	Norte	TO	Federal	305
178	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Sudeste	MG	Federal	359
179	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Nordeste	PE	Federal	135
180	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Sudeste	MG	Federal	256
181	Universidade Federal Fluminense	UFF	Sudeste	RJ	Federal	595
182	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	Norte	PA	Federal	89
183	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Nordeste	PE	Federal	387
184	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Sudeste	RJ	Federal	322
185	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	Nordeste	RN	Federal	156
186	Universidade Feevale	FEEVALE	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	142
187	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	155



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

Seq	Nome da Instituição	Sigla	Região	UF	Categoria administrativa	Bolsas concedidas em 2012*
188	Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	335
189	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	USCS	Sudeste	SP	Municipal	28
190	Universidade Presbiteriana Mackenzie	UPM	Sudeste	SP	Privada sem fins lucrativos	74
191	Universidade Regional de Blumenau	FURB	Sul	SC	Municipal	325
192	Universidade Regional do Cariri	URCA	Nordeste	CE	Estadual	307
193	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	URI	Sul	RS	Privada sem fins lucrativos	236
194	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Sul	PR	Federal	396
195	Universidade Vale do Rio Doce	UNIVALE	Sudeste	MG	Privada sem fins lucrativos	91

\*Estão incluídos todos os níveis de bolsa: iniciação à docência, coordenação e supervisão.