

ANA CAROLINA KOENTOPP

**RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGENS EFETIVADAS POR
ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA E POR BOLSISTAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS
DA NATUREZA DA UFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Koentopp, Ana Carolina

Relações entre aprendizagens efetivas por estagiários de Licenciatura e por bolsistas de iniciação à docência da área curricular Ciências da Natureza da UFSC / Ana Carolina Koentopp ; orientador, Eduardo Adolfo Terrazzan, 2017. 416 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Aprendizagem da docência. 3. Formação inicial de professores. 4. Iniciação à docência. 5. PIBID. I. Terrazzan, Eduardo Adolfo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

“Relações entre aprendizagens efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 24 DE MAIO DE 2017.

Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan (Orientador - CE/UFSCM): 

Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (Examinadora - CECH/UFSCar): 

Dra. Néli Suzana Quadros Britto (Examinadora - CED/UFSC): 

Dr. Fábio Machado Pinto (Examinador - CED/UFSC): _____

Dr. Mércies Thadeu Moretti (Examinador Suplente - CFM/UFSC): _____


Prof. Dr. José Francisco Custódio Filho
Coordenador do PPGECT


Ana Carolina Koentopp
Florianópolis, Santa Catarina, 2017

Dedico à minha família, aos amigos e
aos professores que fazem
parte da minha trajetória de vida.

AGRADECIMENTOS

Em tudo, pois o quanto fizerdes, agradecei...
Assim, AGRADEÇO

À Deus pela sabedoria a mim concedida.

À minha família, em especial, meus pais Rubens e Ana Lúcia, e meu irmão Ricardo, por todo incentivo e compreensão nas horas em que estive ausente.

Ao meu orientador, professor Eduardo, pela amizade e todos os ensinamentos, orientações e críticas construtivas, durante esses 2 anos.

Aos colegas de estudo e pesquisa do Gepi INOVAEDUC da UFSC, Talles Demos, às terrazzetes - Kassiana Miguel, Josiane Vieira Souza, Fernanda Battú e Gonçalo, Nadejda Monteiro, Lisandra Lisovski, e da UFSM pelos momentos de discussão e reflexão. À todos aqueles que passaram pelo Gepi e auxiliaram-me. Com certeza aprendi muito nesse grupo.

Aos meus amigos e irmãos, pelo incentivo, oração e pela compreensão das ausências dos últimos anos. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.
Aos sujeitos participantes desta pesquisa pela disponibilidade para conversar conosco.

Aos professores membros da banca examinadora desta dissertação de mestrado, Aline, Néli, Fábio e Mérciles, pela atenção dispensada na leitura deste trabalho, pelas considerações pertinentes e pelas contribuições para a pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS, OBRIGADA!

RESUMO

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo caracterizar as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da área curricular Ciências da Natureza da UFSC. Investigar o que aprendem os futuros professores, bem como as ações formativas propiciadas pelos processos de iniciação à docência – Estágio Curricular e PIBID, e a articulação existente entre esses dois espaços formativos permite repensar a formação docente e contribuir para formação de profissionais docentes cada vez mais capacitados. Para isso, procuramos responder o seguinte problema de pesquisa: Que relações podem ser estabelecidas entre as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos (PIBID/CAPES) da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC? Para respondê-lo foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: 1) Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado durante sua participação no Estágio Curricular? 2) Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado durante sua participação, como BID, em Subprojetos PIBID/CAPES? 3) Que relações podem ser estabelecidas entre as ações realizadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES), alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC? 4) Que relações costumam ser estabelecidas, por participantes de Subprojetos PIBID/CAPES e por participantes de Estágio Curricular da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, entre as ações realizadas nesses dois processos de iniciação à docência? Essa pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, na qual tomamos como fontes de informação: **sujeitos** (23 Bolsistas de Iniciação à Docência, 4 Bolsistas de Iniciação à Docência Ex-Estagiários, 13 Bolsistas de Iniciação e Estagiários de Cursos de Licenciatura, 6 Estagiários Ex-Bolsistas de Iniciação à Docência, 16 Estagiários de Cursos de Licenciatura), e **documento** (Relatório de Atividades PIBID/CAPES/UFSC 2016). Como instrumentos para coleta de informações utilizamos 3 questionários diferentes, 3 grupos focais e 2 entrevistas com os sujeitos e roteiro de análise textual para o documento. Para análise do material coletado no grupo focal e na entrevista utilizou-se como procedimento analítico o software Atlas.Ti. Pelas análises

realizadas, constatamos que: 1) As aprendizagens efetivadas declaradas pelos Estagiários foram: planejar aulas, relacionar-se com alunos, conteúdos atitudinais, técnicas para o ensino, dominar o conteúdo, lidar com situações referentes à prática docente. 2) As aprendizagens efetivadas declaradas pelos BID foram: relacionar-se com alunos, formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento, reconhecer a escola, conteúdos atitudinais, elaborar material didático, planejar aulas considerando a “necessidade” dos alunos. 3) As relações entre as ações realizadas por Estagiários de Licenciatura e por BID são que ambos realizam ações de estudo do contexto educacional, planejamento e execução de atividades na escola, observação em sala de aula, acompanhamento pedagógico, momento de exercício docente supervisionado, leitura e discussão de referenciais teóricos e registro das atividades. 4) As relações estabelecidas por Estagiários e BID entre as ações realizadas nesses dois processos de iniciação à docência aponta como semelhantes: observação em sala de aula, estudo do contexto educacional, atuação em sala de aula, frequentar a escola e, aponta como diferentes: contato com a escola e alunos, regência, frequência na participação, estudo de referenciais teóricos, análise do processo de ensino, elaboração de novas estratégias e planejamento e execução de atividades. Assim, identificamos que podem ser estabelecidas relações entre as aprendizagens efetivadas por BID e por Estagiários de Licenciatura, pois ambos sujeitos declararam ter aprendido: (i) Realizar o planejamento de aulas, (ii) Relacionar-se com alunos, (iii) Conteúdos atitudinais, e (iv) Estratégias para o Ensino durante participação nos dois espaços formativos que são âmbitos de desenvolvimento de ações de iniciação à docência. Além do mais, evidenciamos que: A) as ações e aprendizagens declaradas por Estagiários e por Bolsistas de Iniciação à Docência são de mesma natureza, B) falta discussões que possibilitem Estagiários e Bolsistas de Iniciação à Docência aprenderem sobre (1) participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, (2) participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola, e (3) comparação da análise de casos didático- pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das EEB, C) A concepção de docência está restrita ao ensino, D) o trabalho em grupo nos Subprojetos PIBID tem servido como incentivo para os BID continuarem nos cursos de formação, além de oportunizar o compartilhamento de ideias e o aprendizado mutuo, E) os Subprojetos PIBID/CAPES tem sido espaço oportunizado para seus participantes aprenderem a inovar e elaborar novas estratégias de ensino. Esses resultados sinalizam a necessidade do PIBID superar a fase de programa pontual em que somente alguns tem

oportunidade de participar, e a necessidade de uma reestruturação do Estágio Curricular.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência. Formação Inicial de Professores. Iniciação à Docência. PIBID. Estágio Curricular.

ABSTRACT

The aim of this study was to characterize the teaching learning processes made by Undergraduate Trainees and by Initiation in Teaching Scholars (ITS) linked to subprojects PIBID / CAPES, both in the curricular area of Natural Sciences courses in UFSC. Investigation what future teachers learn, as well as the formative actions provided by the processes of Initiation in teaching, in the Curricular Internship and PIBID, and the articulation existing between these two formative spaces allows to rethink the teacher formation and to contribute to better teaching training professionals. In order to be able to make this characterization we tried to answer the following research problem: What relationships can be established between the teaching learning processes made by Undergraduate Trainees and by Initiation in Teaching Scholars (ITS) linked to PIBID (CAPES) in the Curricular Area of Natural Science in UFSC? In order to answer the previous questions, the following research questions were elaborated: 1) What comprehension of teaching learning processes students from Undergraduate Courses in the Curricular Area of UFSC's Nature Sciences consider to have acquired during their participation in the Curricular Internship? 2) What comprehension of teaching learning processes students of Undergraduate Courses in the Curricular Area of Nature Sciences of UFSC consider to have acquired during their participation as ITS in Subprojects of PIBID / CAPES? 3) What relations can be established between the actions carried out by Undergraduate Trainees and Initiation in Teaching Scholars (PIBID / CAPES Subprojects), all undergraduate students of the Curricular Area of Nature Sciences of UFSC? 4) What relations are usually established by participants of PIBID / CAPES Subprojects and by Curricular Internship participants from the Curricular Area of Nature Sciences of UFSC, among the actions taken in these two processes of initiation to teaching? This is a quantitative research, in which the sources of information are: people (23 Initiation in Teaching Scholars (ITS), 4 former Undergraduate Trainees who are now Initiation in Teaching Scholars (ITS), 13 Initiation in Teaching Scholars (ITS) who are also Undergraduate Trainees, 6 Undergraduate Trainees who are former Initiation in Teaching Scholars (ITS), and 16 Undergraduate Trainees of Licensing Courses, and also some documents (PIBID activities report from 2016). We have used 3 different questionnaires, 3 focus groups and 2 interviews with the subjects of this study, besides that, we also used a

script for textual analysis with the document. For the analysis of, the collected material in the focus groups and the analytical procedure of the interview, we used the software Atlas.Ti. Throughout the analysis we verified that: 1) The comprehensions of teaching learning processes declared by Undergraduate Trainees were: planning classes, relating to students, attitudinal content, teaching techniques, mastering content, dealing with situations related to teaching practice. 2) The comprehensions of teaching learning processes declared by the ITS were: to relate to students, effective ways to mediate the student-student relationship, to recognize the school, attitudinal content, to elaborate didactic material, to plan classes considering the "need" of students. 3) The relations between the actions carried out by Undergraduate Trainees and by ITS are that both carry out actions of study of the educational context, planning and execution of activities in the school, observation in classroom, pedagogical follow-up, supervised teaching exercise, reading and discussion of theoretical references and record of activities. 4) The relationships established by Undergraduate Trainees and ITS between the actions carried out in these two processes of initiation to teaching signalize as similar the: observation in the classroom, study of the educational context, performance in the classroom, attendance to school, and they signalize as different: the contact with school and students, regency, frequency in participation, study of theoretical references, analysis of the teaching process, elaboration of new strategies and planning and execution of activities. With these results, we identify that relationships can be established between the teaching learning processes made by the ITS and the Undergraduate Trainees, since both subjects declare to have learned: (i) to develop the planning of classes, (ii) to relate to students, (iii) attitudinal content, and (iv) strategies for Teaching during participation in the two formative spaces that are areas of development of actions of Initiation in Teaching. Besides these we bring evidences that: A) the actions and teaching learning declared by Undergraduate Trainees and Initiation in Teaching Scholars (ITS) are from the same nature; B) there is a lack of discussions that allow Undergraduate Trainees and Initiation in Teaching Scholars learn about (1) participation in the planning activities of the school's pedagogical project, (2) participation in both pedagogical and school councils meetings, and (3) comparison of the analysis of didactic-pedagogical cases with the practice and experience of teachers from Elementary and Middle Schools, C) The conception of Teaching is restrict to the teaching field; D) the group work in the PIBID Subprojects has served as an incentive for the scholars to continue in the training courses, as well as,

to facilitate the sharing of ideas and mutual learning, E) the PIBID / CAPES Subprojects have been an opportunity for participants to learn how to innovate and develop new teaching strategies. These results indicate the importance for PIBID to overcome the punctual program phase in which only a few scholars have the opportunity to participate, and the need for a restructuring of the Curricular Internship.

Keywords: Learning in Teaching. Initial Teacher's Training. Initiation in Teaching. PIBID. Curricular Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da aprendizagem da docência	47
Figura 2 - Número de Bolsas distribuídas entre 2009 e 2013	95
Figura 3 - Impactos do PIBID na Licenciatura	96
Figura 4 - Desenho metodológico do PIBID.....	97
Figura 5 - Principais Elementos do Atlas/Ti.	193
Figura 6 - Exemplar de código utilizado	194
Figura 7 - Rede semântica das características declaradas necessárias para um bom desempenho profissional do professor por Estagiários de Licenciatura nas Entrevistas	204
Figura 8 - Rede semântica para as aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários de Licenciatura nas Entrevistas	208
Figura 9 - Características para um bom professor discutidas nos Grupos Focais	222
Figura 10 - Rede semântica de aprendizagens declaradas efetivadas por participantes do Grupo Focal “Química” e do Grupo Focal “Ciências Biológicas”	225
Figura 11 - Rede semântica de aprendizagens declaradas efetivadas por participantes do Grupo Focal “Física”	225
Figura 12 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários e BID declaradas no GF “Física”	241
Figura 13 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários e BID declaradas na Entrevista com o Estagiário Ex-BID da “Física”	242
Figura 14 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários e BID declaradas no GF “Química”	247
Figura 15 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários e BID declaradas no GF “Ciências Biológicas”	253
Figura 16 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários declaradas na Entrevista com o Estagiário da “Ciências Biológicas”	255

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Momentos para desenvolver e expressar o domínio dos SD	51
Quadro 2 - Temas gerais sugeridos pelo INEP/MEC para o Exame Nacional de Ingresso na carreira docente.....	57
Quadro 3 - Comparativo entre os princípios orientadores dos cursos de formação de professores presentes nas atuais DCN e no documento do XVII Encontro Nacional da Anfope (2014).	69
Quadro 4 - Itens de Comparação com base na Estrutura das Resoluções CNE/CP Nº1/19.fev.02 e CNE/CP Nº2/1º.jul.15	84
Quadro 5 - Comparação em Conteúdo das Resoluções CNE/CP Nº1/19.fev.02 e CNE/CP Nº2/1º.jul.15	87
Quadro 6 - PAC selecionados	107
Quadro 7 - Artigos constituintes da amostra.	109
Quadro 8 - Pressuposto e Relevância	113
Quadro 9 - Aportes Teórico-Conceituais Referenciados.....	115
Quadro 10 - Aportes Prático-Conceituais Referenciados.....	116
Quadro 11 - Aportes Metodológicos Referenciados	121
Quadro 12 - Fontes e Instrumentos de Coleta de Informação	123
Quadro 13 - Recortes e Amostras.....	124
Quadro 14 - Disciplinas em que ocorreu processo de coleta de informações	126
Quadro 15- Contribuições proporcionadas pelo PIBID para a formação profissional	138
Quadro 16 Contribuições proporcionadas pelo estágio curricular para a formação profissional	138
Quadro 17 - Quadro de fontes e instrumentos previstos para responder as questões de pesquisa.....	146
Quadro 18 - Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Física da UFSC	154
Quadro 19 - Horas dedicadas à PCC no Curso de Licenciatura em Física da UFSC.....	155
Quadro 20 - Horas dedicadas à Estágio como componente curricular no Curso de Licenciatura em Física da UFSC.	155
Quadro 21 - Número de Bolsistas de Iniciação à Docência Matriculados na Componente Curricular Estágio do Curso de Licenciatura em Física da UFSC.....	158
Quadro 22 - Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Química da UFSC.....	159

Quadro 23 - Horas dedicadas à PCC no Curso de Licenciatura em Química da UFSC	160
Quadro 24 - Horas dedicadas à Estágio como componente curricular no Curso de Licenciatura em Química da UFSC.....	161
Quadro 25 - Número de Bolsistas de Iniciação à Docência Matriculados na Componente Curricular Estágio do Curso de Licenciatura em Química da UFSC	162
Quadro 26 - Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Diurno da UFSC	163
Quadro 27 - Horas dedicadas à PCC no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Diurno da UFSC.....	165
Quadro 28 - Horas dedicadas à Estágio como componente curricular no Curso de Licenciatura Ciências Biológicas Diurno da UFSC.....	169
Quadro 29 - Distribuição da carga-horária do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC – Noturno	170
Quadro 30 - Horas dedicadas à PCC no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno da UFSC.....	171
Quadro 31 - Horas dedicadas à Estágio como componente curricular no Curso de Licenciatura Ciências Biológicas Noturno da UFSC	175
Quadro 32 - Distribuições de Bolsas por Subprojeto CAPES/UFSC Área Curricular Ciências da Natureza.....	176
Quadro 33 - Escolas e número de alunos da EB atendidos pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular Ciências da Natureza	177
Quadro 34 - Quadro-síntese de Informações sobre Questionários.....	182
Quadro 35 - Quadro-síntese de Informações sobre Grupos Focais.....	182
Quadro 36 - Quadro-síntese de questões realizadas em cada Grupo Focal	184
Quadro 37 - Quadro-síntese de questões realizadas em cada Entrevista	185
Quadro 38 -Atribuição de Código para Identificação do Sujeito Participante da Pesquisa.....	186
Quadro 39 - Quadro-síntese de informações sobre a participação dos sujeitos de pesquisa	187
Quadro 40 - Quadro de fontes e instrumentos utilizados para responder as questões de pesquisa	190
Quadro 41 - Extrato do Quadro descritivo-analítico sobre as aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários de Licenciatura.....	192

Quadro 42 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder a primeira questão de pesquisa.....	196
Quadro 43 - Quadro-síntese de informações sobre Questionários preenchidos que respondem a 1ª Questão de pesquisa.....	196
Quadro 44 - Categorias de análise definidas para as aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários de Licenciatura nos questionários	197
Quadro 45 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder a segunda questão de pesquisa	212
Quadro 46 - Quadro-síntese de Informações sobre Questionários preenchidos por sujeitos na condição de Bolsista de Iniciação à Docência.....	212
Quadro 47 - Categorias de análise definidas para as aprendizagens declaradas efetivadas por Bolsistas de Iniciação à Docência nos questionários	213
Quadro 48 - Categorias de análise definidas para as aprendizagens desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC.....	226
Quadro 49 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder a terceira questão de pesquisa	231
Quadro 50 Quadro-síntese de itens relacionáveis do Quadro 51 com os itens do Quadro 52 e com os itens do Quadro 53.	232
Quadro 51 - Quadro-síntese ações previstas x realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência em 2016	233
Quadro 52 - Quadro-síntese das respostas ao Questionário sobre as ações desenvolvidas por sujeitos na condição de Bolsista de Iniciação à Docência.....	234
Quadro 53 - Quadro-síntese das respostas ao Questionário sobre as ações desenvolvidas por sujeitos na condição de Estagiário.....	235
Quadro 54 - Categorias de análise definidas para as ações desenvolvidas por Estagiários de Cursos de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência	256
Quadro 55 - Carga horária disponibilizada aos Estagiários para momentos de exercício docente	261
Quadro 56 -Carga horária semanal de dedicação ao Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC.....	262
Quadro 57 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder a quarta questão de pesquisa	267
Quadro 58 - Categorias de análise definidas para as semelhanças entre ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e no Estágio Curricular	269

Quadro 59 - Categorias de análise definidas para as diferenças entre ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e no Estágio Curricular	270
Quadro 60 - Aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência.....	278

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BCoI	Bolsista Coordenador Institucional
BCoGePE	Bolsista Coordenador de Área e Gestão de Processos Educacionais
BCA	Bolsista Coordenador de Área
BCN	Base Comum Nacional para Formação de Professores
BID	Bolsista Iniciação à Docência
BID Ex-ESTG	Bolsista de Iniciação à Docência que já foi Estagiário de Licenciatura
BS	Bolsista Supervisor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CL	Curso de Licenciatura
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DM	Dissertação de Mestrado
DP	Desenvolvimento Profissional
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAC	Evento Acadêmico-Científico
EaD	Educação à Distância
EB	Educação Básica
EEB	Escola de Educação Básica
ESTG	Estagiário de Curso de Licenciatura
ESTG/BID	Estagiário de Licenciatura e Bolsista de Iniciação à Docência
ESTG Ex-BID	Estagiário de Licenciatura que já foi Bolsista de Iniciação à Docência
FC	Formação Continuada
FI	Formação Inicial
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FP	Formação de Professores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Gepi	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INOVAEDUC	“Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAC	Periódico Acadêmico-Científico
PCC	Prática como Componente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEB	Professores da Educação Básica
PIBID/CAPES	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PI	Projeto Institucional PIBID/CAPES
PP	Políticas Públicas
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAT	Roteiro de Análise Textual
SD	Saberes Docentes
SED	Secretária de Estado da Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SEPEX	Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	33
1 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA	37
1.1 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	37
1.2 FASES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA	47
1.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA	54
2 NORMATIVAS LEGAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	61
2.1 AS ATUAIS ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	61
2.1.1 Base Comum Nacional para Formação de Professores	63
2.1.2 Estágio como Componente Curricular	73
2.1.3 Prática como Componente Curricular	75
2.1.4 Iniciação à Docência	78
2.2 COMPARATIVO ENTRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1/18.FEV.02, Nº2/19.FEV.02 E CNE/CP Nº2/1º.JUL.15	83
3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	93
3.1 O PIBID COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	93
3.2 A “INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” NO ÂMBITO DO PIBID	98
4 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO- CIENTÍFICA SOBRE APRENDIZAGEM EFETIVA DE FUTUROS PROFESSORES VEICULADAS EM PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NACIONAIS	105
4.1 COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	106
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS TEXTUAIS	108
4.2.1 Temáticas e Objetos de Estudo	110
4.2.2 Pressupostos e Relevância	112
4.2.3 Aportes Conceituais Referenciados	113
4.2.4 Intenções de Pesquisa	117
4.2.5 Aportes Metodológicos Referenciados	120
4.2.6 Fontes e Instrumentos para Coleta de Informações	121
4.2.7 Recortes e Amostras	123
4.2.8 Processos de Coleta e de Tratamento das Informações	125
4.2.9 Evidências, Constatações e Resultados	128
4.2.10 Conclusões	138

4.3 A APRENDIZAGEM EFETIVA DE FUTUROS PROFESSORES SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS ACADÊMICOS	139
5 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	143
5.1 INTENÇÕES DE PESQUISA: OBJETIVO, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	143
5.2 NATUREZA DA PESQUISA	144
5.3 FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	145
5.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	145
5.4.1 Questionário.....	147
5.4.2 Grupo Focal	149
5.4.3 Roteiro De Análise Textual.....	151
5.4.4 Entrevistas.....	152
6 CONTEXTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	153
6.1 CURSOS DE LICENCIATURA DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFSC	153
6.1.1 Licenciatura em Física	153
6.1.2 Licenciatura em Química	158
6.1.3 Licenciatura em Ciências Biológicas	162
6.2 O PIBID E SEUS SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA	175
7 COLETA, ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	179
7.1 COLETA DAS INFORMAÇÕES	179
7.1.1 Questionários.....	179
7.1.2 Grupos Focais.....	182
7.1.3 Entrevistas	184
7.1.4 Roteiro de Análise Textual	185
7.2 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	185
7.2.1 Questionários.....	191
7.2.2 Dos Grupos Focais e das Entrevistas.....	192
8 RESPONDENDO ÀS QUESTÕES E AO PROBLEMA DE PESQUISA	195
8.1 APRENDIZAGENS EFETIVADAS POR ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA (1ª Questão de Pesquisa).....	195
8.1.1 Aprendizagens efetivadas declaradas por Estagiários de Licenciatura nos Questionários	196
8.1.2 Aprendizagens efetivadas declaradas por Estagiários de Licenciatura nas Entrevistas.....	203
8.2 APRENDIZAGENS EFETIVADAS POR BOLSISTAS DE	

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (2ª Questão de Pesquisa)	211
8.2.1 Aprendizagens efetivadas declaradas por Bolsistas de Iniciação à Docência nos Questionários	212
8.2.2 Aprendizagens efetivadas declaradas por Bolsistas de Iniciação à Docência nas Entrevistas	219
8.2.3 Aprendizagens efetivadas declaradas por Bolsistas de Iniciação à Docência nos Grupos Focais.....	220
8.3 RELAÇÕES ENTRE AS AÇÕES REALIZADAS POR ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA E POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (3ª Questão de Pesquisa)	230
8.3.1 Ações realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência e por Estagiários da Licenciatura em Física	237
8.3.2 Ações realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência e por Estagiários da Licenciatura em Química	242
8.3.3 Ações realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência e por Estagiários da Licenciatura em Ciências Biológicas.....	248
8.3.4 Constatações	255
8.4 RELAÇÕES ESTABELECIDAS POR PARTICIPANTES DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES E DE ESTÁGIO CURRICULAR ENTRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NESSES DOIS PROCESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (4ª Questão de Pesquisa)	267
8.5 RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGENS EFETIVADAS POR ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA E POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PROBLEMA DE PESQUISA).....	276
CONCLUSÕES	281
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	301
APÊNDICES.....	303
APÊNDICE A: Quadro-Síntese das Relações entre Tipologias de Saberes Docentes	303
APÊNDICE B - Quadro de Fontes e Instrumentos Previstos para Responder Questões de Pesquisa	323
APÊNDICE C - Questionário para Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos Pibid/Capes/Ufsc (Questionário A).....	327
APÊNDICE D- Questionário para Estagiários de Cursos de Licenciatura (Questionário B).....	333
APÊNDICE D - Questionário para Estagiários de Cursos de Licenciatura (Questionário B).....	339

APÊNDICE E- Questionário para Participantes de Processos de Iniciação à Docência, na Condição de Estagiários de Licenciatura e de Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos Pibid/Capes/Ufsc (Questionário C.....	343
APÊNDICE F - Roteiro para Realização de Grupo Focal com Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC.....	351
APÊNDICE G - Roteiro de Análise Textual para o Relatório de Atividades do PIBID/CAPES/UFSC	353
APÊNDICE H - Roteiro para Realização de Entrevista com Estagiários de Cursos de Licenciatura.....	354
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	356
APÊNDICE J - Exemplar de Transcrição de Grupo Focal	358
APÊNDICE K - Exemplar de Transcrição de Entrevista	378
APÊNDICE L - Quadro de Sistematização das Questões do Questionário Referentes às Aprendizagens Efetivadas Durante Participação no Estágio Curricular - Extrato Questão de Pesquisa 01.....	387
APÊNDICE M - Quadro de Sistematização das Questões do Questionário Referentes às Aprendizagens Efetivadas Durante Participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC- Extrato Questão de Pesquisa 02.....	392
APÊNDICE N - Quadro-Síntese Ações Previstas X Realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência em 2016.....	398
APÊNDICE O - Quadro-Síntese das Respostas ao Questionário Sobre as Ações Desenvolvidas por Estagiários e por Bolsistas de Iniciação à Docência - Extrato Questão de Pesquisa 03.....	402
APÊNDICE P - Quadro-Síntese das Respostas ao Questionário sobre as Relações entre ações Desenvolvidas por Estagiários e por Bolsistas de Iniciação à Docência - Extrato Questão de Pesquisa 04.....	410

APRESENTAÇÃO

Apresentar o presente trabalho, fruto de estudo dos últimos 2 anos, implica esclarecer a motivação que levou à desenvolvê-lo. Para isso, é preciso retomar parte de minha trajetória escolar e acadêmica.

Eu, Ana Carolina Koentopp, sou nascida em Joinville - SC, cidade em que morei por 21 anos. Cursei toda minha educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, entre os anos de 1999 e 2010, em um mesmo colégio privado, dito por muitos como “militar”. Sabe aquela história de que a escola é sua segunda casa? No meu caso, não dá para negar. Além de mim, meu irmão mais velho também estudou neste mesmo colégio, então, posso dizer, que os professores acompanharam e participaram de todo nosso desenvolvimento durante este período. Tantos anos, que o medo devido à cobrança que se tinha com os alunos, deu lugar à admiração aos profissionais que ali exerciam sua função, sobretudo, aos professores que com maestria ensinavam seus alunos.

Passados os anos, diante da “pressão” de decidir o percurso da minha vida para os próximos anos, escolher uma profissão, um curso, surgiu o desejo de realizar uma Licenciatura. Porém, não podia negar, a profissão era desestimulante, baixos salários, condições de trabalho desfavoráveis, entre outras. A realidade das escolas públicas eram bem diferente do conto de fadas que vivia, onde tinha-se bons professores, sala limpa, quadro branco, carteiras novas, ar condicionado, e uma direção escolar que cobrava disciplina dos alunos. São questões que me desestimulavam e me deixavam com dúvidas à respeito de seguir a carreira docente.

No entanto, eu já tinha conhecimento de que próximo da minha residência havia uma universidade pública, gratuita e de qualidade, a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e procurei me informar sobre os cursos oferecidos. Dentre os cursos oferecidos pela instituição, fiquei interessada no Curso de Licenciatura em Química. Assim, dada minha facilidade com os conteúdos curriculares de Química, pensei na possibilidade de cursá-lo, pois era um curso gratuito em uma universidade pública, de qualidade e próximo da minha residência. Além disso, a professora de Química da escola também já havia comentado da oferta do curso na Universidade, sendo uma grande incentivadora para minha tomada de decisão.

Então, fiz minha inscrição, com a ideia de que, caso, eu não me identificasse com o curso, trancaria a matrícula, e não teria nenhum custo, afinal tratava-se de uma universidade gratuita. Então, fiz vestibular,

passei e me matriculei no curso de Licenciatura em Química.

Logo ao iniciar o curso, antes mesmo de concluir o primeiro semestre da graduação, surgiu a oportunidade de iniciar como Bolsista de Iniciação à Docência – BID no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, o qual permaneci durante 2 anos, e me proporcionou inúmeros aprendizados, dos quais destaco: reconhecimento do espaço e funcionamento da escola pública, pois durante dois anos frequentei regularmente, o estudo de artigos para realização das discussões no grupo, o desenvolvimento de planejamentos e projetos, dentre outras ações características da profissão docente. Tais aprendizados, me possibilitaram ao longo das disciplinas curriculares, poder compartilhar com os demais colegas de curso e com os professores das disciplinas experiências, conhecimentos e inquietações resultantes da vivência escolar enquanto bolsista de iniciação à docência.

A saída do Subprojeto PIBID/CAPES do qual participava deve-se ao fato de querer aproveitar e experimentar outra área que era oportunizada pela Universidade - a pesquisa. Dessa forma, iniciei minhas atividades no Programa.

Institucional de Bolsa de Iniciação à Pesquisa – PIBIC, no qual permaneci por 1 ano, e foi potencializador para minha formação e para direcionar meu percurso profissional.

Assim, na 5ª fase do curso, ao cursar a disciplina de Estágio Curricular 1, me deparei com muitas atividades das quais já havia realizado e já tinha conhecimento, como por exemplo, reconhecimento do contexto educacional, o que é um Plano Político Pedagógico (PPP), para que serve, por quem é, ou, deveria ser desenvolvido o PPP, entre outras. Desta forma, me parecia não haver articulações explícitas entre esses dois espaços formativos, o estágio curricular e o PIBID.

Ao longo dos demais estágios curriculares, pude perceber através da minha participação enquanto estagiária e através da observação dos meus colegas estagiários, que as atividades desenvolvidas ao longo do estágio na maioria das vezes eram burocratizadas, preocupava-se, apenas, com o cumprimento das horas obrigatórias, havia pouca participação do professor supervisor da educação básica, e o contato com os demais profissionais da escola era pouco. Isso permitiu comparar as atividades desenvolvidas enquanto Bolsista de Iniciação à Docência e Estagiária de Curso de Licenciatura, chegando à constatação de que o PIBID parece contribuir mais efetivamente para formação acadêmica.

Porém, ainda instigada com a validade desta questão, ao ingressar no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, decidi, juntamente com meu orientador,

investigar a **Aprendizagem da Docência de Estagiários de Cursos de Licenciatura e de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES)**, sendo este o objeto de estudo que será discutido ao longo desta dissertação.

Inicialmente, na Introdução, discutimos brevemente sobre a temática de pesquisa, apresentando o contexto da aprendizagem profissional da docência no Brasil, a relevância e as justificativas que levaram ao objetivo desta pesquisa.

No capítulo 1, Aprendizagem Profissional da Docência, apresenta-se as tipologias de saberes necessários à docência, as fases da aprendizagem profissional da docência e um estudo sobre o panorama da avaliação da aprendizagem profissional da docência, bem como, uma proposta de avaliação numa perspectiva construtivista que considera os saberes docentes na avaliação de futuros professores.

Em seguida, no capítulo 2, Normativas Legais para Formação de Professores, tomando como objeto de investigação as Resoluções CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP Nº2 de 19 de fevereiro de 2002 e CNE/CPE Nº2 de 1º de julho de 2015, apresentamos o levantamento histórico e análise da noção de 4 expressões presentes nas atuais orientações para formação de professores – “base comum nacional”, “estágio”, “prática como componente curricular” e “iniciação à docência”. Ao final deste capítulo, compara-se as Resoluções CNE/CP Nº1 de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP Nº2 de 1º de julho de 2015.

O capítulo 3, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é destinado à apresentação do programa, apresentando alguns dados referente ao número de bolsas concedidas e à discussão dos pressupostos de “iniciação à docência” presentes nas normativas do programa.

No capítulo 4, Caracterização da Produção Acadêmico- Científica sobre Aprendizagem Efetiva de Futuros Professores veiculadas em Periódicos Acadêmico-Científicos Nacionais, apresenta-se os procedimentos utilizados para coleta e tratamento das informações, as caracterizações dos elementos textuais presentes nos artigos e discute-se em seguida, o que a comunidade científica apresenta sobre a aprendizagem de futuros professores.

No capítulo 5, apresentamos o desenvolvimento metodológico da pesquisa, expondo o problema e as questões de pesquisa, definindo a natureza desta pesquisa, detalhando as fontes de informações e os

instrumentos para coleta de informações utilizados no contexto que é apresentado no capítulo 6.

O capítulo 6, Contexto para Coleta de Informações, apresenta um panorama dos Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, e do Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC “Química”, “Física” e “Ciências Biológicas”. É nesse contexto que são coletadas as informações, cujo procedimento de coleta é apresentado no capítulo 7.

No capítulo 7, Coleta, Organização, Tratamento e Análise das Informações, está descrito como foi realizada a coleta de dados, a organização desses dados para posterior análise e a coleta de informações relevantes para discussão no capítulo que trata das constatações e resultados.

A partir da análise das informações coletadas, descrita no capítulo 7, apresenta-se no capítulo 8 “Respondendo às Questões e Problema de Pesquisa” nossas elucidações sobre esta análise, com o intuito de responder as 4 questões de pesquisa estabelecidas no capítulo 5. Posteriormente, estas constatações são utilizadas para responder o problema de pesquisa.

No capítulo 9, apresenta-se a conclusão desta pesquisa considerando o objetivo proposto.

Para finalizar, apresenta-se as referências utilizadas ao longo deste trabalho, as bibliografias consultadas e os apêndices.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), e tem suas ações investigativas norteadas pela Temática - Processos formativos de Professores, com foco na Aprendizagem da Docência de Estagiários de Cursos de Licenciatura e de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES).

De acordo com André (2009), Slongo, Delizoicov, e Rosset (2010), as pesquisas sobre esta temática, formação de professores, avançaram consideravelmente no Brasil. De acordo com Slongo, Delizoicov, e Rosset (2010), “essa produção recebeu significativa influência do movimento de valorização da formação e da profissionalização dos professores, movimento oriundo de diferentes países, a partir de 1990.”

É justamente na década de 90 que surge uma grande variedade de estudos sobre formação de professores, de autores como, Perrenoud (1993) ao apresentar as competências necessárias ao professor, de Shulman (1986,1987), Gauthier et al (1998) e de Tardif (2002) sobre saberes docentes, e de SCHÖN (1992; 1998), sobre a importância da reflexão na prática docente, porexemplo.

Apesar de ter ocorrido uma valorização de discussões e pesquisas sobre a formação para a docência a partir da década de 90, André (2009) ao realizar um estudo de revisão em teses e dissertações na área de educação no Brasil, entre 1999 e 2003, constatou que foram poucos os trabalhos que abordaram a aprendizagem dos futuros professores nos estudos sobre a formação inicial.

Evidenciamos resultados parecidos ao realizarmos um estudo de revisão nos periódicos acadêmico-científicos nacionais, entre 2008 e 2015. A partir deste estudo percebeu-se, também, uma predominância de pesquisas realizadas no contexto dos Estágios Supervisionados, que, de acordo com Tardif (2002), constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de Licenciatura. Acreditamos que é na formação inicial, lócus da aprendizagem profissional da docência, que são construídos a maioria dos saberes docentes. Porém, constatamos que a aprendizagem de futuros professores em outros espaços, que não o Estágio Supervisionado, é um campo ainda a ser explorado, até mesmo porque autores, como Marcelo-García (1993) e Lima e Reali (2002), chamam a atenção para pesquisas que apontam os cursos de Formação

Inicial como tendo uma baixa eficiência para a aquisição de novos conhecimentos pelos futuros professores, e a pouca influência destes em sua prática.

Desta forma, surge as políticas públicas educacionais voltadas à formação inicial e continuada de professores, entre elas o, Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O PIBID tem como objetivo melhorar a formação inicial dos futuros professores por meio da articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica. Para isso, visa à inserção dos graduandos no contexto das escolas públicas, durante a sua formação acadêmica. Suas atividades são organizadas de modo a valorizar a participação dos sujeitos (licenciandos, professores da educação básica e da Instituição de Educação Superior) como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa. (BRASIL, 2013, p.30).

Assim, nos parece que essas políticas públicas educacionais surgem com o intuito de suprir lacunas dos Cursos de Formação de Professores, tendo em vista que os cursos vêm desenvolvendo atividades fragmentadas, de forma aligeirada e distantes da realidade escolar (FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2011).

Dessa forma, tem-se como pressuposto desta pesquisa, que as aprendizagens efetivadas pelos sujeitos participantes dos processos de Iniciação à Docência, tanto na condição de Estagiários de Cursos de Licenciatura, como na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência são de mesma natureza, sendo desenvolvidas em tempos diferentes.

Recentemente, questionamentos nesse sentido foram realizados por pesquisadores da área de formação de professores, durante apresentação de trabalhos no Grupo de Trabalho (GT) 08 na 37ª Reunião Anual da Anped. O debate se desenvolveu em torno das relações entre as aprendizagens vivenciadas pelos futuros professores nos processos de Iniciação à Docência – Estágio Curricular e o PIBID.

Dessa forma, investigar **o que aprendem** os futuros professores, bem como as **ações formativas** propiciadas pelos processos de iniciação à docência

– Estágio Curricular e PIBID, e a articulação existente entre esses dois espaços formativos, permite repensar a formação docente e contribuir para formação de profissionais docentes cada vez mais capacitados.

Nesse intento, esta pesquisa tem como objetivo, caracterizar as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC.

1 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

A docência caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada no amálgama de vários saberes, contextos e situações escolares, bem como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas, curriculares, da formação e da experiência. (COUTO, 2009).

Por isso, considerando que a aprendizagem é formada por saberes, apresenta-se, na primeira seção, os saberes necessários à docência, apresentando o contexto histórico desse campo de pesquisa, e, uma proposta de tipologia de saberes docentes possíveis de serem contemplados e aprendidos em Cursos de Licenciatura.

Na segunda seção, é exposta nossa compreensão sobre as fases de aprendizagem docente, onde defende-se a formação inicial em Curso de Licenciatura como *lócus* da aprendizagem profissional da docência.

Na terceira seção, ressaltamos o “para quê” avaliar a aprendizagem profissional da docência, e o “como” avaliar, apresentando uma proposta no contexto brasileiro de Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC).

1.1 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

O que se espera de um “bom” professor? Talvez esse seja um questionamento recorrente de profissionais e pesquisadores da área de formação de professores. Por mais que o exercício da docência, se constitua uma das profissões mais antigas, sendo realizada há séculos, tarda-se a refletir sobre o ensino, sua natureza, seus componentes, seus fundamentos, seus efeitos, em suma, sobre a formalização de um conjunto de saberes necessários à execução das tarefas da profissão docente, característica essencial à toda profissão. A dificuldade em se estabelecer um *corpus* de saberes necessários para a profissão docente deve-se à fenômenos como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e aos conflitos de valor, dificultando assim, a definição dos saberes envolvidos no exercício desse ofício.

Durante muito tempo, o exercício profissional docente esteve vinculado à transmissão de conteúdo. Pensava-se que bastava o professor conhecer o conteúdo. Em suma, quem está no ofício sabe muito bem que,

apenas conhecer a matéria não é suficiente. Muitos ainda afirmavam que bastava ter talento. Talento é essencial a qualquer profissão, não se pode negar, contudo, reduzir a profissão docente ao talento é limitá-la (GAUTHIER, et al; 1998)

Outros ainda poderiam dizer, que o professor tinha que ter bom senso. Porém, é o mesmo que insinuar que, não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério, e que basta então usar o discernimento (GAUTHIER, et al; 1998).

Outra ideia preconcebida sobre ser professor e o ato de ensinar, é de que, basta ter intuição, contudo, a intuição se interpreta como a negação do saber, conceber esta ideia é desconsiderar a razão, o senso crítico (GAUTHIER, et al; 1998).

Assim como se ouve dizer, frequentemente: “É errando que se aprende”, a concepção de que é na prática que se aprende, ainda permeia o discurso da sociedade, dessa forma, na concepção de muitos ter experiência é o que basta para se tornar um bom professor. De fato, o saber experiencial ele é importante, entretanto, ele precisa de um conhecimento formal prévio, pois é impossível adquirir tudo por experiência.

Outra maneira de manter o ensino na ignorância é, afirmar que a base do ensino é a cultura (GAUTHIER, et al, 1998, p.24). Antigamente, o fato do professor ser culto era indicativo de que este seria um bom professor e que estaria apto a ensinar. Tal como apontado nos tópicos anteriormente, o saber cultural é essencial, mas não é por si só, suficiente para o exercício do magistério.

Ao largo dessa longa construção histórica, na busca pelo que é preciso para exercer a atividade docente, faz-se necessário pensar e especificar um *corpus* de saberes próprios à ação docente, que foi denominado de Saberes Docentes (SD).

As discussões acerca do ensino, docentes e seus saberes iniciou a partir de um movimento reformista na Formação Inicial (FI) de professores da Educação Básica (EB) no final dos anos 1980 nos Estados Unidos e Canadá.

Nesse contexto que surge o *knowledge base* como campo de pesquisa, com a finalidade identificar o repertório de “conhecimentos” ou “saberes” do professor servindo para a elaboração de programas de formação docente. Além disso, acreditava-se que a identificação e validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria para a socialização profissional, pois levaria os educadores a partilharem a mesma linguagem profissional, experiências e saberes

(GAUTHIER, et al, 1998, p.60).

O processo de construção do conhecimento não é neutro. Para Ludwik Fleck, esse processo se estabelece na coletividade, possui caráter histórico, social e cultural que o determina. O sujeito coletivo ao participar desse processo de construção do conhecimento, compartilha práticas, concepções, tradições e normas, que Fleck denomina de Estilo de Pensamento (EP) característico do Coletivo de Pensamento (CP) ao qual o sujeito pertence. No caso da docência, um CP pode ser formado por professores de uma determinada escola, se estes compartilharem um mesmo EP.

Julga-se, de fato, que a constituição de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino facilita a socialização profissional, permitindo que partilhem o mesmo conjunto de experiências e saberes, estabelecendo-se assim um CP. O Grupo Holmes¹ em seus estudos sobre a constituição de um repertório de conhecimentos à profissão docente, afirmaram:

Todos eles terão recebido uma educação comum que fará com que falem a mesma linguagem profissional, com que dominem um certo conjunto de habilidades e conservem valores profissionais que os unam ao invés de dividi-los” (GRUPO HOLMES, 1995, p. 74 apud GAUTHIER, 1998, p.60).

Tendo em vista que a docência requer participação coletiva no planejamento, na construção do PPP, em projetos interdisciplinares, em conselhos de classe, organização de atividades com a comunidade, entre outras atividades da escola, considera-se relevante que os professores possuam um discurso pedagógico (EP) coeso.

No Brasil, os estudos acerca dos SD foram introduzidos a partir das obras de Tardif e, mais tarde, pelas obras de Shulman (1986,1987) e Gauthier et al (1998). Entretanto, vários outros estudiosos investigaram e propuseram suas tipologias de SD (TARDIF, 2002; PÓRLAN 1998; FREIRE, 1996; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2005, PACHECO, 1999, e SAVIANI,1996). Tipologias as quais estudamos e buscamos relaciona-las (ver Apêndice A) para nos ajudar na escolha e justificativa dos referenciais teóricos conceituais.

¹ O Grupo Holmes era constituído por diretores de faculdades de educação, de universidades de pesquisa nos Estados Unidos.

Assim, mediante o estudo realizado, nesta pesquisa vamos nos ater às tipologias de Saberes Docentes propostas por Lee Shulman e Gauthier et al. A escolha pelos referências supracitados justifica-se por apresentarem tipologias consistentes, ao basearem-se em sínteses de pesquisas empíricas, e também, por apresentarem maior proximidade com campo de trabalho docente. A seguir, apresentamos como os saberes docentes são definidos conceitualmente e tipologicamente pelos referidos autores.

Lee Shulman foi um dos propulsores no campo de pesquisa dos SD. Como data seus artigos, a primeira proposta de tipologia de Shulman, é de meados da década de 1980. Para ele, *knowledge base* (base de conhecimento), em ensino, é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino. (Shulman, 2004)

No seu artigo “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”(1986), Shulman apresenta suas indagações quanto aos exames seletivos para professores realizados em alguns estados dos Estados Unidos no período de 1875 e 1980, e constata que a avaliação para professores do ensino fundamental estava baseadas em agrupar conhecimentos, ignorando o conteúdo. Essa falta em relação ao conteúdo, foi denominada pelo autor de “The Missing Paradigm” ou “O Paradigma Perdido”, que se referia a falta de questões sobre o conteúdo das lições ensinadas, perguntas feitas, e explicações oferecidas.

A partir das perspectivas de desenvolvimento do professor e formação de professores, uma série de perguntas surgem para Shulman: De onde é que as explicações do professor vem? Como os professores decidem o que ensinar, como representá-lo, como questionar os alunos sobre isso e como lidar com os problemas de mal-entendido? Perguntas que Shulman e seus colaboradores dedicam-se a investigar no programa de pesquisa "**Knowledge Growth in Teaching**" traduzido como "O crescimento do conhecimento no ensino". Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas neste programa passam a considerar, a história pessoal e profissional dos professores, e os reconhecerem como produtores e mobilizadores de saberes no exercício da sua prática, com concepções acerca dos elementos constituintes do seu mundo - alunos, conteúdos, currículo. A partir disso, Shulman (1986), apresenta 3 (três) categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: (1) subject matter content knowledge (conhecimento do conteúdo da matéria), (2) pedagogical content knowledge (conhecimento pedagógico da matéria), e (3) curriculaer knowledge (conhecimento curricular).

1) Conhecimento do conteúdo da matéria (subject matter content knowledge): se refere à quantidade e organização do conhecimento na mente do professor. Não se resume à detenção de conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, pois para Shulman, o professor

Precisa entender não somente que algo é assim, mas também por que é assim, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada. Além disso, nós esperamos que o professor entenda porque um dado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto que um outro qualquer possa ser periférico”. (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução dos autores)²

2) Conhecimento pedagógico da matéria (pedagogical content knowledge): consiste em como mobilizar o conhecimento da matéria para o ensino, para torná-lo compreensível aos estudantes. Para isso Shulman inclui o estudo de alternativas de representações, através do uso de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações;

3) Conhecimento curricular (curricular knowledge): o currículo e os materiais dos quais dispõe o professor associados, são a matéria-médica da pedagogia, para Shulman. Ou seja, são essenciais para poder ensinar aos alunos. Dessa forma, o conhecimento curricular, consiste em conhecer o currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos e a variedade de materiais instrucionais disponíveis.

No ano seguinte, em 1987, um novo artigo de Shulman é publicado. Neste artigo, a abordagem de Shulman foi condicionada, por dois projetos que estavam ainda em andamento. Um deles era o estudo de como os professores precipiantes aprendem a ensinar, e o segundo, se refere a uma tentativa de desenvolver um conselho nacional para o ensino.

² [...] needs not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied. Moreover, we expect the teacher to understand why a given topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral.

Baseados em Piaget, considerando que ele desenvolveu sua teoria a partir da observação cuidadosa de crianças, que estavam apenas começando a desenvolver e organizar a sua inteligência, Shulman e seus colegas passaram a estudar aqueles que estavam aprendendo a ensinar, por meio da observação do exercício profissional de professores principiantes e de experientes.

Diante dos resultados evidenciados, Shulman apresenta em seu artigo “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform” uma discussão sobre o conteúdo, caráter e fontes para uma base de conhecimento de ensino, sugerindo uma resposta para a questão da base intelectual, prático e normativo para a profissionalização do ensino. Assim, outros 4 saberes docentes passam a constituir, a base de conhecimentos:

4) Conhecimento pedagógico geral (general pedagogical knowledge): transcende o conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada, refere-se às teorias de ensino e de aprendizagem, organização e gestão de sala de aula;

5) Conhecimento dos alunos e suas características (knowledge of learners and their characteristics): refere-se ao conhecimento de estratégias para o professor saber lidar com as concepções e preconceitos sobre determinado assunto que os estudantes trazem para a aprendizagem e às dificuldades específicas da aprendizagem dos alunos. Por exemplo: Os alunos muitas vezes já ingressam no ensino médio, com a ideia de que o estudo de equilíbrio químico na Química é difícil ou é chato, então, cabe ao professor, ter estratégias para considerar essas concepções dos estudantes e fazer com que o aluno reorganize sua compreensão.

6) Conhecimento dos contextos educacionais (knowledge of educational contexts): vão desde o funcionamento do grupo ou sala de aula, à administração escolar, ao caráter das comunidades e culturas;

7) De finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica (knowledge of education 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 os objetivos, valores e finalidades que foram definidos e adotados pelas instituições de educação.

Não distante da tipologia apresentada por Shulman, **Clermont Gauthier et al** apresentam uma proposta de tipologia a partir do contexto da Província de Quebec, no Canadá. Os autores tinham como objetivo “não somente tentar identificar, no corpus de pesquisas realizadas nas salas de aula nas duas últimas décadas, os conhecimentos acumulados em relação aos saberes dos professores, mas também situar esses resultados

no âmbito de uma problemática teórica mais geral” (GAUTHIER et al, 1998), retificando assim, a nossa justificativa pela escolha do referencial. Apesar do estudo ter sido realizado no Canadá, as questões do qual ele trata no livro “Por uma Teoria da Pedagogia”, transcendem os limites geográficos, e espelham as interrogações sobre o ensino presentes até mesmo no Brasil. Das questões tratadas, sem dúvida a questão fundamental do livro é o reservatório de conhecimentos.

Para Gauthier et al. (1998) os saberes docentes são mobilizados pelo professor a partir da sua concepção de ensino e, ao incorporá-los à sua prática, esses saberes formam uma espécie de *reservatório de conhecimentos* que o professor utiliza no exercício da profissão. O *reservatório de conhecimentos*, é definido no campo de ensino por Wilson et al (1987, p.105 apud Gauthier et al 1998, p.61) como “o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino, [...]”, e é composto por seis saberes docentes, sendo eles:

1) Saber disciplinar: corresponde ao saber validado por pesquisadores e cientistas e que é disseminado por meio das disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos. Assim, para ensinar, o professor extrai esse saber produzido por esses pesquisadores.

2) Saber curricular: se refere ao professor conhecer “o programa” de ensino/escolar, pois este lhe serve de guia para planejar e avaliar. Esses programas são geralmente produzidos por funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas e editoras.

3) Saber das ciências da educação: é um saber profissional específico, que se adquire, em suma, durante a formação inicial ou trabalho. Diz respeito, ao professor possuir um conjunto de saberes a respeito da escola, por exemplo, saber o que é um conselho escolar, uma hora- atividade, uma carga horária.

4) Saber da tradição pedagógica: refere-se ao uso das recordações de experiências enquanto discente para saber-ensinar, independe de ter feito um curso de formação de professores na universidade.

5) Saber experiencial: trata-se de aprender a partir de suas próprias experiências, seja em um momento único ou repetido inúmeras vezes.

6) Saber da ação pedagógica: é o saber experiencial de professores que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Enquanto este saber não for mais explicitado, não poderá haver profissionalização do ensino.

A partir da caracterização das tipologias de SD propostas por Shulman e Gauthier et al, vamos buscar relacioná-las quanto às proximidades que apresentam.

A primeira aproximação que evidenciamos refere-se ao saber disciplinar (Gauthier) e o conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada (Shulman), os quais consideram os conhecimentos produzidos por especialistas e que devem ser adquiridos na formação inicial, sob forma de disciplinas.

O saber curricular (Gauthier) com o conhecimento curricular (Shulman) também apresentam aproximações, pois ambos referem-se a conhecimentos que os professores devem ter sobre os programas escolares que não são produzidos pelos professores, e são escolhidos pela escola.

Outra relação evidenciada, é o saber das ciências da educação (Gauthier) com o conhecimento pedagógico geral (Shulman). Esses saberes/conhecimentos são saberes específicos da profissão, fornecem noções sobre o sistema escolar, o desenvolvimento infantil, e embora não auxiliem diretamente no ato de ensinar, permeiam a maneira de o professor existir profissionalmente.

Até o momento, são essas as relações que evidenciamos entre as tipologias apresentadas. Os demais saberes/conhecimentos explicitados por Shulman e Gauthier não apresentaram relação direta.

A partir das tipologias de SD apresentadas e das relações evidenciadas entre elas, foi possível perceber, que Shulman utiliza-se da palavra “knowledge” que, comumente, traduza-se por conhecimento, mas que também pode ser traduzida como saber. Já Gauthier e colaboradores utilizam o verbo “saber”. Desta forma, reconhecendo que nem os filósofos constituem uma posição clara sobre a diferenciação de significado dos termos “saber” e “conhecer” (MONTERO, 2001), nós, nesta pesquisa, usaremos o verbo “saber”, considerando, de acordo com Gauthier, et al (1998), o saber como a expressão de uma razão prática, que implica em uma ação racional justificável, diferente do verbo “conhecimento” que seria uma sistematização da produção científica.

Disso, propomos, a seguir, saberes que consideramos possíveis de serem aprendidos, sobretudo, em curso de formação inicial de professores, não desconsiderando assim a necessidade da Formação Continuada.

1) Saber do conteúdo da matéria a ser ensinada;

Tanto Gauthier et al, quanto Shulman expressam a necessidade do professor Saber do conteúdo da matéria a ser ensinada. Este saber é denominado por Gauthier et al, como Saber disciplinar, contudo,

preferimos a nomeação proposta por Shulman.

2) Saber pedagógico da matéria a ser ensinada;

Este saber, é considerado apenas por Shulman. E incluímos nesta formulação de SD, por considera-lo o diferencial da tipologia proposta por Shulman. Compreendemos que este é de fato, o saber que vai diferenciar o químico do professor de Química.

3) Saber curricular

Tanto Gauthier et al, quanto Shulman expressam a necessidade de um professor ter conhecimentos curriculares, inclusive com o mesmo nome.

4) Saber das ciências da educação;

O Saber das ciências da educação, é considerado por Gauthier et al, e por Shulman em suas tipologias como necessários ao professor. Para Shulman este saber é denominado de Saber Pedagógico Geral, porém a nomeação sugerida por Gauthier et al nos parece mais adequada.

5) Saber experiencial;

Shulman não apresenta na sua tipologia o Saber experiencial, contudo, concordamos com Gauthier et al que trata-se de um saber importante e que apresenta subsídios a partir da, e para a prática.

6) Saber dos contextos educacionais;

Este saber, é considerado apenas por Shulman. Consideramos importante este saber, dentre várias as possibilidades, por possibilitar o professor contextualizar os conteúdos com o contexto da comunidade no qual a escola está inserida.

7) Saber dos alunos e suas características;

Este saber, é considerado apenas por Shulman. Para nós, deve-se considera-lo, pois consideramos importante criar relações entre o conteúdo que se quer ensinar e os conhecimentos prévios dos estudantes, para favorecer assim a aprendizagem.

8) Saber de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica;

Este saber, é considerado apenas por Shulman. Reconhece-lo permite o exercício ético da profissão.

O saber da ação pedagógica não está relacionado dentre os SD escolhidos por nós, por entendermos que este saber é em grande parte privado e o menos desenvolvidos dentre os SD, apesar de ser o mais necessário à profissionalização do ensino como bem coloca Gauthier e seus colaboradores (1998).

O saber da tradição pedagógica, são representações da escola, do professor que se constituem ainda antes do ingresso em um curso de formação, e se não forem discutidas na FI, servirão de base para guiar os comportamentos do futuro professor. Assim, este saber não se aprende na fase da FI, mas serve de pano de fundo para apreender os demais saberes, sendo este um dos aspectos característicos dos saberes docentes propostos por Gauthier.

Essa tipologia proposta foi formulada com esses SD, por compreendê-los como possíveis de serem contemplados e aprendidos, sobretudo, em Curso de Licenciatura (CL). Além do mais, se referem aos saberes formalizados, ou seja, preexistem à prática docente.

Porém, de acordo com Gauthier et al (1998), esses saberes são necessários, mas não são suficientes. Os autores afirmam, a partir de uma pesquisa realizada com a intenção de revelar e de validar o saber experiencial, que o professor exerce outras duas funções básicas que denominam de “gestão da matéria” e de “gestão da classe”. Sendo que durante essas duas funções o professor planeja, interage e se reavalia.

No caso dos saberes relacionados à gestão da matéria e de gestão do ensino, assim como a sala de aula, o ensino da matéria não preexistem à situação, sendo construídos na prática.

De acordo com Gauthier et al (1998) “a função pedagógica da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula”. Já a gestão de classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ao ensino e à aprendizagem, sendo que esta função vai depender do contexto no qual ela acontece.

Dessa forma, consideramos que além dos saberes formalizados que consideramos possíveis de serem aprendidos durante a formação inicial, acreditamos que os CL também são, ou devem ser, espaços para promoção do desenvolvimento da “gestão da matéria” e da “gestão de classe”.

Considerando o que até aqui foi exposto, de acordo com Gauthier (1998, p. 344), os aspectos que caracterizam os saberes docentes são:

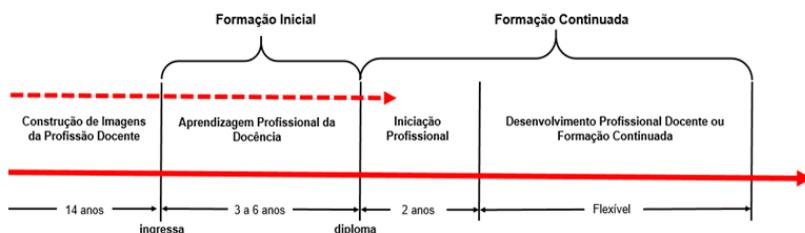
- 1) são construídos em parte numa formação universitária específica;
- 2) a construção desses saberes é acompanhada de uma socialização 3 profissional associada a uma experiência da prática docente;
- 3) são mobilizados numa instituição especializada, a escola;
- 4) são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino;
- 5) têm como pano de fundo a tradição pedagógica.

Considerando o exposto, a seguir apresentamos as fases de aprendizagem profissional da docência, no qual os saberes docentes devem estar contemplados.

1.2 FASES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

O processo de aprendizagem da docência é compreendido por nós em fases da formação docente, no qual há duas fases bem marcadas – Formação Inicial e Formação Continuada, conforme representa a Figura 1.

Figura 1 - Fases da aprendizagem da docência



Fonte: Dos autores.

Antes de discutirmos a fase de Formação Inicial e a Fase de Formação Continuada de professores, é importante considerarmos a construção de imagens da profissão da profissão docente. Essa construção de imagens, de pré-concepções, compreende desde o ingresso do indivíduo no sistema escolar até sua formação na EB, com **possibilidade** de perpassar a formação inicial, como representado pela flecha tracejada na Figura 1. O tempo de duração da escolaridade obrigatória e gratuita no Brasil a partir da emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 passou de 09 anos para 14 anos, sendo ofertada dos 4 aos 17 anos de idade, equiparando o país a muitos países da Europa.

São 14 anos diante não apenas de um professor, mas de alguns professores, de acordo com as disciplinas que lecionam, observando suas atitudes, atividades, julgando sua prática docente, entre outros. A profissão docente se comparada a outras profissões já instituídas, como a de advogado, médico, por exemplo, se aproxima do senso comum, devido as experiências, vivências e observações escolares que possibilitam aos sujeitos admitir concepções e representações do exercício da profissão docente, além de percepções externas (desvalorização profissional, baixa remuneração, entre outros). Dessa forma, para aqueles que optam pela

profissão docente, ao ingressar em um Curso de Licenciatura (CL), carregam consigo concepções e representações do que é “ser professor”, “ensinar”, que obtiveram enquanto estudantes da EB.

De acordo com Carter e Doyle (1995, apud GAUTHIER, ET AL, 1998, p. 177):

(...) ideias preconcebidas dos alunos em início de formação vêm bloquear de maneira importante a aprendizagem de novos comportamentos cada vez mais legitimados pelas pesquisas, e, por conseguinte, defendem a necessidade de trabalhar diretamente as representações da profissão que os estudantes adquiriram como alunos durante a sua experiência escolar.

Analisar a influência do momento anterior à trajetória acadêmica, em que, enquanto alunos da educação básica incorporam ações e concepções de seus professores, ainda que não intencionalmente, torna-se essencial nos cursos de licenciatura, assim, como conhecer os motivos que impulsionaram a escolha pela docência. De modo que, a partir dessa exploração, os formadores de professores possam traçar uma estratégia de formação, pensar e atuar no sentido de superação de uma possível visão superficial da realidade profissional, e oferecer experiências que possibilitem ao licenciando, exercer a atividade docente desvinculada das representações que se teve enquanto estudante, de EB, para que sua ação docente não seja mera reprodução dessas experiências, mas que proporcione o licenciando reconhecer e assumir, a complexidade e as condições reais e objetivas da profissão. Caso contrário, essas imagens, concepções da profissão docente, podem perpassar o período compreendido como Formação Inicial (FI) e refletir na prática docente.

Autores, como Marcelo-García (1993) e Lima e Reali (2002) chamam a atenção para pesquisas que apontam os cursos de FI como tendo uma baixa eficiência para a aquisição de novos conhecimentos pelos futuros professores, e a pouca influência destes em sua prática. Nesse mesmo sentido, Quadros et al (2005, p.2) relatam que, os cursos de licenciatura "nem sempre têm conseguido que os seus egressos atuem de maneira diferente daquela que seus professores atuavam", ainda que trabalhem novas concepções de ensino. Para Bernardete Gatti (2013, p. 98) as instituições formadoras não aproveitam os espaços destinados nas licenciaturas, por exemplo estágio curricular, para aliar "conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e com

as experiências vividas em situações escolares na educação básica" para praticar o licenciando refletir sobre a prática docente.

Portanto, é importante refletir porque não há mudanças na prática dos professores em relações aos professores que tiveram, e criar e oportunizar espaços nos CL para refletir a prática docente e articular 'conhecimento acadêmico com conhecimento que vem com o exercício da profissão e com as experiências vividas em situações escolares na educação básica'. Para isso, considera-se importante que professores formadores de futuros docentes, tenham sua prática respaldada por uma base de conhecimentos e saberes necessários para atuar com autoridade e competência na formação dos alunos. É preciso ter coerência entre o que se ensina e o que se pratica. Caso contrário, ainda que haja espaços para refletir a prática docente, o professor em formação ainda assim, tenderá a desenvolver sua prática docente respaldada nas suas experiências enquanto aluno, da EB ou/e agora também, do CL.

Já a fase da **Formação Inicial** (FI) é compreendida como responsável pela iniciação à profissão docente.

Tem se falado muito em iniciação à docência, mas pouco tem se refletido sobre o termo. Defendemos que iniciar na docência é mais que a mera execução de atividades relativas ao trabalho do professor, como tem sido considerado nas atuais DCN e no último edital do PIBID (item 2.1.4 e seção 3.2). Em nossa opinião, não tem como desvincular a prática - a execução de atividades características da docência, da teoria. É preciso momentos para refletir sobre a prática, sobre as atividades desenvolvidas, é preciso teorias que fundamentem o pensar e o agir do professor.

O termo docência significa ação de ensinar, e está vinculado ao radical do verbo latino *docere* (VEIGA, 2005), mas não se restringe à sala de aula, ao "dar" aula, implica planejamento, participação na gestão escolar, na construção do PPP, em projetos, dentre outras atividades.

Conforme expresso pelo artigo 62³ da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (1996) e pelo § 2º do artigo 9º das atuais diretrizes (2015), a "formação inicial para o exercício da docência [...] implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas

³ *Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

**Caput* do artigo com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4-4-2013, que também acrescentou os §§ 4º a 6º; §§ 1º a 3º acrescentados pela Lei nº 12.056, de 13-10-2009; § 7º proposto e vetado no projeto que foi transformado na Lei nº 12.796, de 4-4-2013.

de atuação”. O documento final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE ratifica o exposto pela LDB:

[...] é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado. (ANFOPE, 1996).

O § 3º do artigo 13 das DCN ainda complementa que deverá ser garantida, ao longo do processo de formação inicial, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Para Pimenta (1999) de que é na formação inicial que as estruturas identitárias da docência começam a se desenvolver.

Assim, para nós, é nesta fase, ao longo da formação inicial, que ocorre a iniciação à docência. A iniciação à docência⁴ é o processo de aprendizagem de um corpo de conhecimentos específicos e necessários para o trabalho docente. Esse processo, inicia-se a partir do ingresso em um curso de formação de professores, no qual consideramos todas as componentes curriculares dos CL essências para fundamentar o exercício docente.

Nesta fase, consideramos importante serem contemplados os saberes docentes da tipologia formalizada por nós na seção anterior: Saber da matéria; Saber pedagógico da matéria a ser ensinada; Saber curricular; Saber das Ciências da Educação; Saber experiencial; Saber dos contextos educacionais; Saber dos alunos e suas características; e, Saber de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica. Estes saberes, segundo Lima e Grigoli (2008), podem ser construídos na universidade ou nas escolas de educação básica. No caso dos saberes docentes adquiridos na formação inicial, esses podem ser reformulados e reconstruídos a partir do cotidiano escolar e dos demais saberes que participam do desenvolvimento profissional.

Considerando isso, desenvolve-se uma reflexão dos saberes docentes envolvidos no processo de formação dos professores. No Quadro 1 propõe-se as disciplinas mais propícias para desenvolver cada

⁴ A expressão “iniciação à docência” é discutida, também no item 2.1.4 e na seção 3.2.

um dos itens da tipologia proposta considerando o currículo do Curso de Licenciatura em Química da UFSC⁵, as ações formativas possíveis de serem realizadas para desenvolver cada um dos itens dessa tipologia proposta e as formas de expressar o domínio dos SD.

Quadro 1 - Momentos para desenvolver e expressar o domínio dos SD

Nº	Saberes Docentes	Disciplinas Propícias	Ações formativas para desenvolver os SD	Formas de expressar o domínio dos SD
1.	Saber da Matéria de Ensino;	Química Geral, Introdução ao Laboratório de Química	Estudo individual. Discussões de temas atuais.	Compartilhar o conhecimento por meio da verbalização, desenho.
2.	Saber Pedagógico da Matéria ser ensinada	Ensino de Química I, II e III.	Uso de analogias, representações, exemplos, etc, para alguns conteúdos da matéria a ser ensinada.	O uso de analogias, representações e exemplos para mobilizar os conhecimentos que se tem para o ensino.
3.	Saber Curricular	Ensino de Química III, Didática A	Pegar os documentos orientadores do currículo, como BNCC, diretrizes curriculares da educação básica, PCN, OCEM, Proposta Curricular do estado, entre outros e realizar um estudo dos documentos.	Planejar aula amparado nas orientações curriculares para EB.

⁵ A proposta apresentada no Quadro 1 se refere ao Curso de Licenciatura em Química, pois a autora tem mais propriedade para dissertar, uma vez que cursou Licenciatura em Química, mas nada impede de pensar numa proposta para os demais cursos.

4.	Saber das Ciências da Educação	Organização Escolar, Estágio Curricular	Para discutir teorias de aprendizagem, pode-se propor um debate onde os licenciandos pudessem expor suas concepções sobre desenvolvimento do conhecimento. Para saber o que é um conselho escolar, por exemplo, poderia ser proposta uma simulação em sala de aula ou ver com a escola a possibilidade de participação.	A concepção de conhecimento e ensino do licenciando são evidenciadas por meio do planejamento e desenvolvimento de sua aula. Se o licenciado consegue descrever as atividades realizadas no conselho de classe, e as responsabilidades do mesmo.
5.	Saber Experiencial	Estágio Curricular	Através das regências em sala de aula sob supervisão do professor da EB, regência compartilhada.	A partir das mudanças refletidas na prática. A partir da reflexão sobre a própria ação. Ao expressar as dificuldades superadas ao longo do processo, a partir dos erros e acertos.
6.	Saber dos Contextos Educacionais	Organização Escolar	Análise do PPP e do regimento da escola. Reconhecer as diferentes situações-escolares (EJA, indígena, quilombola, etc.)	Relacionar os conteúdos/assuntos com o contexto da comunidade, reconhecer as funções da direção da escola.
7.	Saber dos Alunos e suas características	Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química I, II e III.	A partir de uma situação-problema, no qual o estudante de EB possua alguma concepção ou preconceito sobre o assunto a ser estudado, propiciar o licenciando refletir estratégias para superá-las.	Reconhecer as concepções prévias dos seus estudantes, os recursos didáticos disponíveis.
8.	Saber de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases históricas	Didática A	A partir de uma investigação de como o direito à educação se estabeleceu ao longo do tempo, conhecer a legislação.	Reconhecer a evolução histórica no processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Dos autores.

As ações formativas para desenvolver os SD, quarta coluna do Quadro 1, apresenta exemplos de ações possíveis de serem realizadas em

prol de desenvolver o respectivo saber docente nas disciplinas sugeridas, enquanto que as formas de expressar o domínio dos SD, última coluna do Quadro 1, se refere à indícios que podem ser utilizados para avaliar se o sujeito desenvolveu determinado saber docente.

“Ainda que a formação inicial sozinha não dê conta de formar o professor para atuar num ambiente marcado pela imprevisibilidade e por constantes mudanças” (LOPES, 2010, p.164) é através dela que os futuros professores têm que adquirir conhecimentos que lhes permitam iniciar na profissão, semesgotar assim a possibilidade e a necessidade da formação continuada.

Diante do exposto, após a conclusão do curso de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, ou seja, obtenção da habilitação para lecionar – o diploma, o então, profissional, deve estar capacitado para atuar na profissão docente, para assim, passar ao período compreendido como **Formação Continuada** (FC). De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 112), “[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

A fase de FC ocorre após o término da FI e se estende até o fim da carreira, ou aposentaria, dividindo-se em pelo menos dois períodos, (1) Iniciação Profissional e, (2) Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) ou Formação Contínua.

A **Iniciação Profissional**, é compreendida como o período em que ocorre a transição de estudantes a docentes. No caso de cargo público, é conhecido como estágio probatório, onde o professor recém-formado é contratado e acompanhado por um professor experiente da respectiva EEB. Neste período ele conhece a realidade escolar, características socioeconômicas daquela região, o modo como trabalha o coletivo de professores e direção, o PPP da escola, os pais dos alunos e entre outros fatores que são pertinentes para o conhecimento geral da instituição e que depois possam servir para orientar o desenvolvimento de determinadas atividades futuras. Durante este período boa parte dos SD podem ser construídos e aperfeiçoados ao longo do tempo. De acordo com Tardif (2002, p. 11) este período é “[...] realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Afinal, são essas vivências da profissão docente que vão influenciar na decisão em permanecer ou não na profissão.

Após a iniciação profissional, tem-se o período denominado de **Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) ou Formação**

Contínua, que permite ao professor desempenhar seu trabalho com autonomia, integridade e responsabilidade, a buscar continuamente sua profissionalidade e a valorização profissional, a qual implica, melhores condições e recursos para o aprendizado do aluno e o exercício da profissão. Neste período compreende-se a utilização dos SD e seu aperfeiçoamento ao longo do tempo.

Diante das fases de aprendizagem da docência apresentadas, e considerando que os saberes devem ser construídos e mobilizados ainda durante a fase de formação inicial do futuro professor, apresentamos a seguir a Avaliação da Aprendizagem Profissional da Docência.

1.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

No campo educacional, a avaliação devido sua importância no ensino- aprendizagem, se constitui um vasto campo de pesquisa. As primeiras concepções sobre a avaliação da aprendizagem surgem relacionadas à ideia de medir.

Atualmente, a avaliação se fundamenta num referencial teórico construtivista. De acordo com Silva (2008) “É construtivista uma vez que supera o modelo científico e tecnicista, predominante até então, abrangendo também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo”. Nesta perspectiva, o conhecimento é construído a partir da experiência (ação), onde a realidade é produto da interação do indivíduo com o meio.

Mais especificamente, o termo avaliação da aprendizagem é comumente utilizado para se referir à aprendizagem do aluno da educação básica, no contexto escolar, porém, nesta seção, nos propomos a discutir a Avaliação da Aprendizagem Profissional da Docência.

Lastória e Mizukami (2002), se referindo à aprendizagem profissional da docência, constataram que apesar dos diferentes pontos de partida epistemológicos,

A produção existente evidencia concordância sobre a importância da consideração de processos reflexivos, das crenças, valores, concepções, teorias tácitas/implícitas dos professores, da experiência profissional como fonte de aprendizagem, da base de conhecimento, da base de conhecimento para o ensino, de processos de raciocínio pedagógico e de contextos específicos

para a explicação e promoção de processos de aprendizagem da docência. (LASTÓRIA; MIZUKAMI, 2002)

Assim, uma avaliação com enfoque construtivo, embora possa utilizar evidências quantitativas em seu objeto de estudo, privilegia métodos qualitativos, que considerem o processo de construção do conhecimento. Porém, “até o momento, não se dispõe de uma única teoria que dê conta de explicar as complexidades de processos relacionados ao como o professor aprende a ensinar” (Mizukami, 2002). Como, então, avaliar os saberes e processos cognitivos de alunos em processo de formação inicial da docência?

Mais do que pensar, **como** avaliar, é preciso saber, **o que** avaliar e **para que** avaliar. A avaliação da aprendizagem “constitui um instrumento indispensável ao desenvolvimento da qualidade” da educação (RAMOS, 2008), havendo 2 objetivos essenciais para avaliação, de acordo com Murillo (2008): (1) Melhorar ou assegurar a qualidade do ensino, e (2) obter informações que permitam tomar alguma decisão relativamente ao professor (aumento remuneratório, evolução na carreira docente, etc.).

Além disso, Figari (2008) comenta que a avaliação seria uma ferramenta de informação aos cidadãos, permitindo transparência aos atos públicos e regulação do funcionamento do sistema educativo. Assim, o **‘para que avaliar’** está relacionado à tal finalidade.

Mas então, **como avaliar?**

Como defendido por nós neste estudo, a FI é o *lócus* para aprendizagem profissional da docência. Portanto, a Avaliação da Aprendizagem Profissional da Docência pressupõe que sejam feitas atividades em direção aos SD, afim de contemplar esses SD e, ajudar o futuro professor e professor em serviço a desenvolvê-los. Assim, as avaliações devem ser feitas em tempo real durante o desenvolvimento das atividades, de encontro à avaliar a construção e mobilização dos saberes docentes. Avaliar nesta perspectiva, requer a indicação de técnicas e instrumentos de avaliação adequados e com objetivos explícitos.

De acordo com Murillo (2008), há 8 processos utilizados para obter informação no âmbito da avaliação externa do desempenho docente:

- Observação em sala de aula,
- Entrevista ou questionário ao docente,
- Relatório da direção ao docente,

- Questionários dirigidos aos alunos ou às famílias,
- Testes e provas normalizadas,
- Portfólio do professor,
- Resultados das provas de avaliação dos alunos,
- Diferentes processos de auto-avaliação do docente (MURILLO, 2008, p. 39).

Gentile e Andrade (2001) também sugerem o uso de: prova objetiva, prova dissertativa, debate, trabalho em grupo, seminário, entre outros que já foram citados na citação de Murillo.

Tendo em vista as limitações técnicas que derivam da utilização destes documentos, Murillo (2008) comenta que países utilizam-se de vários desses instrumentos de forma combinada.

Dessa forma, **‘o que avaliar’** depende do instrumento que se utiliza. De acordo com Murillo (2008), ao utilizar Entrevista ou Questionário aos professores, por exemplo, se bem estruturados, permite saber as estratégias de condução da aula, as capacidades de ensino, a personalidade docente, preparação acadêmica e profissional, atitudes e interesses, entre outras possibilidades. Já no caso de testes e provas normalizadas, permite analisar as competências básicas dos professores, bem como, conhecimentos pedagógicos e acadêmicos dos docentes.

No Brasil, chegou-se a ter uma formulação de proposta para certificação de competência dos professores de educação básica, porém não vingou. A cobrança pela formulação de uma proposta de avaliação foi instituída na Resolução N° 1 de 18 de fevereiro de 2002, por meio do artigo 16:

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a **formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica**” (BRASIL, 2002, grifo nosso).

O Exame destinado para os candidatos interessados em trabalhar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em primeiro momento, seria realizado por meio de uma prova escrita anual, assim como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de dar subsídios às redes estaduais e municipais para que estas aprimorassem o processo de seleção de professores e aumentasse a periodicidade da contratação de professores. O INEP/MEC chegou a formular uma proposta para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, cujo documento foi à consulta pública⁶. Neste documento, INEP/MEC apresenta uma lista de temas para compor o Exame, 7 temas gerais e 9 temas específicos, cada um com uma série de tópicos relacionados às habilidades a serem demonstradas pelos candidatos a professor (Quadro 2).

Quadro 2 - Temas gerais sugeridos pelo INEP/MEC para o Exame Nacional de Ingresso na carreira docente.

TEMAS GERAIS SUGERIDOS PELO INEP/MEC
1. Direito a educação
<input type="checkbox"/> Identificar os direitos estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional; <input type="checkbox"/> Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação à educação brasileira, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); <input type="checkbox"/> Identificar os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional; <input type="checkbox"/> Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); <input type="checkbox"/> Conhecer o processo histórico que deu origem à atual configuração do direito à educação no País; · <input type="checkbox"/> Relacionar a legislação educacional vigente com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.

⁶ Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, documento para consulta pública, disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/matriz.pdf>.

TEMAS GERAIS SUGERIDOS PELO INEP/MEC

2. Políticas educacionais vigentes

- Conhecer o desenho e as características de políticas educacionais vigentes no nível nacional, tais como: Fundeb, Prova Brasil e Ideb;
- Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às políticas educacionais vigentes no País;
- Relacionar as políticas educacionais vigentes com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.

3. Processo de desenvolvimento humano e aprendizagem

- Conhecer os principais conceitos e teorias do desenvolvimento humano nos seus aspectos físico, cognitivo, linguístico, social, emocional e moral;
- Identificar etapas e variações do desenvolvimento dos alunos, de acordo com as principais teorias do desenvolvimento humano;
- Reconhecer as formas pelas quais o desenvolvimento dos alunos, nos seus diversos aspectos, afeta sua aprendizagem;
- Reconhecer as formas pelas quais os fatores escolares e extra-escolares afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

4. Planejamento pedagógico

- Conhecer os tipos, as funções e os componentes do planejamento pedagógico;
- Conhecer as funções, os componentes e elementos que caracterizam um currículo; · Conhecer as características e componentes de uma sequência didática;
- Reconhecer as relações entre a proposta curricular, a sequência didática e o projeto político-pedagógico.

5. Estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos

- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;
- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas a alcançar determinados objetivos de aprendizagem;
- Identificar rotinas pedagógicas adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;
- Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem;
- Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados; · Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem;
- Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como o computador, a Internet e os vídeos.

TEMAS GERAIS SUGERIDOS PELO INEP/MEC
6. Avaliação pedagógica
<input type="checkbox"/> Conhecer os tipos, as funções e os instrumentos de avaliação pedagógica; <input type="checkbox"/> Identificar estratégias de avaliação adequadas de acordo com a situação de ensino e os objetivos de aprendizagem; <input type="checkbox"/> Utilizar dados de avaliações em larga escala para tomar decisões pedagógicas.
7. Adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais
<input type="checkbox"/> Conhecer os tipos e níveis de adaptações curriculares passíveis de serem adotadas para atender alunos com necessidades especiais; <input type="checkbox"/> Identificar as adaptações curriculares adequadas para atender alunos com determinadas necessidades especiais.

Os temas sugeridos pelo INEP/MEC para o Exame Nacional de Ingresso na carreira docente (Quadro 2) parecem considerar os SD. Nos parece que os itens do tema 1- Direito à Educação, estão relacionados com o Saber de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases históricas. O tema 2- Políticas Educacionais Vigentes, com o Saber dos Contextos Educacionais. O tema 3- Processo de desenvolvimento humano e aprendizagem, com o Saber das Ciências da Educação e o Saber dos Alunos e suas características. O tema 4- Planejamento Pedagógico com o Saber Curricular. O tema 5- Estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos, com o Saber Pedagógico da Matéria a ser ensinada e com o Saber das Ciências da Educação. O tema 6- Avaliação Pedagógica, com o Saber Pedagógico da Matéria a ser ensinada, eo tema 7 – Adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais, apesar de nenhuma das tipologias tratar especificamente do atendimento às necessidades especiais, consideramos que trata-se do Saber Curricular e Saber Pedagógico da Matéria a ser ensinada. Assim, o Saber Pedagógico da Matéria a ser ensinada, estaria relacionado a saber utilizar representações, ilustrações, outras formas de mobilizar o conhecimento para o ensino e o Saber Curricular estaria relacionado com reconhecer as legislações e orientações para trabalhar com crianças especiais. Observa-se assim, que esta proposta de Exame de Ingresso na Careira Docente, ainda que trata-se de uma prova escrita, procura considerar os Saberes Docentes.

Diante do exposto, nesta pesquisa temos o intuito de avaliar as aprendizagens de Estagiários e Bolsistas de Iniciação à Docência, afim de, compreender como está a preparação acadêmica e profissional dos participantes desses 2 espaços formativos – Estágio Curricular e

Subprojetos PIBID/CAPES. Para isso, verificamos a necessidade de olharmos mais atentamente para as DCN, tendo em vista, que esta lei reflete na estruturação dos CL e na formação de futuros professores. Assim, apresenta-se a seguir, o capítulo 2 – Normativas Legais para Formação de Professores.

2 NORMATIVAS LEGAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tomando como objeto de investigação as Resoluções CNE/CP Nº1 de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP Nº2 de 19 de fevereiro de 2002 e CNE/CP Nº2 de 1º de julho de 2015, apresenta-se na primeira seção o levantamento histórico e análise da noção de 4 expressões presentes nas atuais orientações para formação de professores – “base comum nacional”, “estágio”, “prática como componente curricular” e “iniciação à docência”. Na segunda seção compara-se a Resolução CNE/CP Nº1 de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP Nº2 de 1º de julho de 2015.

2.1 AS ATUAIS ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção tem como objetivo suscitar a reflexão e analisar a noção adotada de 4 expressões “base comum nacional”, “iniciação à docência”, “prática como componente curricular” e “estágio curricular” tomando como objeto de investigação a proposta de política oficial para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas pelo MEC/CNE, por meio da Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015, considerando:

1. Preceitos dos artigos 61 até 67 e artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério;
2. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;
3. Resolução CNE/CP nº 1, 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.
4. Resolução CNE/CP nº 2, 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.

5. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
6. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior;
7. Resolução CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012 (**não encontrado**). O documento que encontramos com a mesma data é o CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Porém, acreditamos que o documento de interesse a ser referenciado é o CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012 que altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009);
8. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
9. Resolução CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009 (**não encontrado**);
10. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015.

Tendo em vista este intento, primeiramente verificamos na literatura existente e nos referidos documentos as expressões, afim de compreende-las historicamente, buscando suas definições, para em seguida prosseguir com a análise das expressões presentes nas atuais DCN. Para isso, lendo todos os documentos citados chegamos à conclusão que é preciso se deter na Lei nº 9.394, de 1996; no Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015; e, no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, pois são esses os documentos em que aparecem as expressões de interesse. E ressaltamos, que o documento CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, não foi encontrado. O documento que encontramos com a mesma data é o CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

2.1.1 Base Comum Nacional para Formação de Professores

Para auxiliar a leitura e o entendimento do prescrito sobre “base comum nacional” nas atuais diretrizes, nos propomos a apresentar a construção histórica da expressão a partir do que é apresentado pela literatura.

A expressão “base comum nacional” surge a partir do movimento de educadores em oposição à concepção do pedagogo como um generalista, sem formação para a docência. Dentre os movimentos pode-se destacar a criação do Comitê Pró-Formação do Educador em 1983 (BRZEZINSKI, 1996; CURY, 2003). De acordo com Brzezinski (1996, p.172) é no I Encontro Nacional organizado em Belo Horizonte, em 1983, que origina-se a ideia de base comum nacional pautada em princípios. Apesar de não citar de “quem” era o I Encontro Nacional, entendemos de acordo com o documento da Anfope (1998) que trata-se do I Encontro Nacional do Comitê Pró-Formação do Educador. Ao final deste encontro o Comitê transformou-se em Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (CONARCFE), cuja evolução originou, em 1990, a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (SHEIBE, 2001).

O documento do encontro dispõe:

[...]

i) Quanto aos Cursos de Formação de Educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma **base comum nacional**. [...]

k) A **base comum nacional** dos cursos de formação do educador deve ser concebida como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental, e não como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas.

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. **A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador** (COMITÉ, 1983, grifos no original).

No contexto deste extrato apresentado, a docência não é considerada no seu sentido lato, como discutido na seção 1.2, mas sim no sentido estrito de “ministrar aulas”. No mais, essa definição de base comum nacional refere-se ao contexto da época de 1983, em oposição ao modelo representado pelo “padrão federal”⁷ (1939) e, pelo “currículo mínimo” fixado pelo Conselho Federal de Educação em 1969.

A partir do primeiro encontro várias noções foram sendo debatidas pelo movimento, entre elas, defendia-se que a concepção de base comum nacional seria "a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação" (Comissão Nacional 1984a, p.13). Outra noção, contemplava que "a base comum seria uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental" (Comissão Nacional, 1984b, p. 20, grifo nosso).

Já no segundo encontro, em 1986, definiu-se que deveriam estar expressas na base comum nacional três dimensões da formação - epistemológica, política e profissional (ANFOPE, 1998). No III Encontro Nacional da CONARCFE (1988), pesquisadores foram convidados a abordar este tema durante o evento, e propuseram a ideia de "eixos curriculares" como forma de criar espaços coletivos de discussão e ação, apresentando exemplos desses eixos. Essa proposta provocou divergências entre os participantes durante IV Encontro Nacional, que sinalizaram a necessidade de maior aprofundamento para discutir o conceito e significado para a prática dos cursos (ANFOPE, 1998). Assim, as reflexões sobre base comum nacional, foram ganhando conotações diferenciadas ao longo do tempo, sendo, ora concepção, ora princípio, ora diretriz, ora instrumento de luta pela valorização do profissional de educação (BRZEZINSKI, 1996; ANFOPE, 1996). Em 1990, no V Encontro Nacional da CONARCFE, a noção de base comum nacional constitui-se em um conjunto de eixos curriculares da organização curricular, os quais eram: relação teoria-prática; fundamentação teórica; compromisso social; democratização da escola e dos conteúdos; trabalho coletivo e interdisciplinar e escola e individualidade (CONARCFE, 1990). Tais eixos foram se configurando historicamente, sendo entendidos pela ANFOPE em 2014, “como princípios

⁷ Regulamentava que a Faculdade Nacional de Filosofia teria como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal (CURY, 2003, p. 9).

orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos” (ANFOPE,2014, p.15). De acordo com o registrado no documento final do XVII Encontro Nacional da Anfope (2014), os princípios orientadores são:

Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da educação básica;

- **unidade teoria-prática** atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;

- **trabalho coletivo e interdisciplinar** como eixo norteador do trabalho docente;

- **compromisso social, político e ético do educador** com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais, articuladas com os movimentos sociais;

- **gestão democrática** entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;

- **incorporação da concepção de formação continuada** visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;

- **avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação**, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição. (ANFOPE, 2014, p.15-16)

Para a associação a concepção de Base Comum Nacional para Formação de Professores (BCNFP) contribui para o reconhecimento social dos profissionais da educação, assim como para expressar a luta desses profissionais contra a desvalorização da profissão. Porém de acordo com o mesmo documento, a concepção de BCN não se constitui em uma ideia pronta, restrita à formação do profissional no curso de pedagogia, tal como explicitado no Artigo 64⁸ da LDB, pelo contrário, ela é comum a todos os cursos de formação para todos os profissionais da educação, e exige que o debate sobre os elementos que a compõem, torne-se uma tarefa permanente e de caráter coletivo (ANFOPE, 2014, p.17).

Diante desse histórico, para nós, ainda há dúvidas da concepção de BCN defendida pela Anfope. No documento da Anfope (2014), ora a BCN “constitui-se em um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos” (Ibid., p.15), ora, esses princípios são compreendidos como orientadores da concepção de BCN, como expresso no documento - “princípios orientadores da concepção de base comum nacional para a formação dos profissionais da educação” (Ibidem, p.16), se fazendo necessário ao nosso ver, mais discussões sobre o assunto.

Porém, considerando que ao longo do tempo uma das conotações de BCN para formação de professores era a de princípio, interpretamos que os princípios orientadores apresentados constituem a BCN para formação de professores. Assim, entendemos que a BCN para formação de professores como proposta pela Anfope (2014) “se configura como diretriz orientadora dos cursos de formação de professores com o propósito de definir, respeitada a autonomia das IES formadoras de professores ‘um corpo de conhecimento fundamental’ (CONARCFE, 1983, p.4)” (Ibidem, p. 14).

Sem mais delongas, daremos sucessão à análise da noção de base comum nacional para formação de professores presente nas atuais DCN considerando a ordem com que aparecem ao longo do documento.

No que se refere à análise realizada nos 11 documentos norteadores das diretrizes curriculares para formação de professores, identificamos a expressão “base comum nacional” em 3 documentos:

⁸ Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

- 1) As DCN da Educação Básica, se refere à expressão na página 33, porém, mediante leitura, constatamos que trata-se da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.
- 2) Na LDB, a expressão aparece no artigo 64 ao restringir a garantia de uma base comum nacional para formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.
- 3) Por fim, o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, faz referência ao documento da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 e 2014 para definir a base comum nacional⁹ e reafirma-la como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica, formação que:

[...] deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma **base comum nacional** e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação. (BRASIL, 2015, p. 8, grifo nosso).

Nesta perspectiva, a BCNFP é tida como eixo estruturante da formação dos profissionais da educação.

Agora, olhando para o documento em questão - DCN para FI em nível superior e para a FC – Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, evidenciamos que a expressão “Base Comum Nacional” para Formação de Professores (BCNFP) é citada 6 (seis) vezes: 1) No 6º considerando, 2) Título do capítulo II, 3) Caput do artigo 5º, 4) § 1º do artigo 9º, 5) Caput do artigo 13 e, Caput do artigo 18, as quais discutimos a seguir.

A primeira menção do termo base comum nacional para formação de professores aparece nos considerandos:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a **base comum nacional** para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c)

⁹ Ver Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, §.4-5.

trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (BRASIL, 2015, p.2, grifo nosso).

O uso da língua portuguesa nesta citação nos deixa em dúvida. A redação dada a esse considerando deixa como perspectiva que haverá outros princípios e que esses são apenas alguns. Será que encontraremos outros princípios para nortear a Base Comum Nacional para Formação de Professores ao longo do documento? É o que nos propomos a ver.

Os princípios citados são muito próximos dos princípios orientadores dos cursos de formação de professores dispostos pela ANFOPE (2014), e que apresentados anteriormente. Como Márcia Angela da Silva Aguiar faz parte da comissão do CNE e foi entidade representada no XVII Encontro Nacional da Anfope, e o professor Luiz Fernandes Dourado também membro do CNE e relator das atuais DCN foi palestrante no mesmo encontro, pode-se ter tido uma conversa entre os membros do CNE e a professora Iria Brzezinski, presidente desde 2014 da ANFOPE. Assim, considerando que a Anfope tem peso nesta discussão, nos parece que os princípios apresentados foram retirados do documento do XVII Encontro Nacional da Anfope.

Apesar dos princípios citados nas atuais DCN não serem definidos ao longo do documento e também não apresentarem o que é uma sólida formação teórica, uma sólida formação interdisciplinar, observa-se a similaridade de redação quando comparados os princípios orientadores dos cursos de formação de professores presentes nas atuais DCN e no documento do XVII Encontro Nacional da Anfope (2014) (Quadro 3). Conforme apresentado no Quadro 3, apenas o item 7 que diz respeito à formação continuada não é citado como princípio nas atuais DCN, justamente por este, já estar incorporado ao instituir uma BCN para formação inicial e continuada. Observamos também, que o item 4 do quadro 3 “compromisso social, político e ético do educador” que já previa análise das lutas históricas dos educadores, passou a ser redigido como “compromisso social e valorização do profissional da educação”.

Quadro 3 - Comparativo entre os princípios orientadores dos cursos de formação de professores presentes nas atuais DCN e no documento do XVII Encontro Nacional da Anfope (2014).

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
Nº	No documento do XVII Encontro Nacional da Anfope (2014)	Nas atuais DCN
1.	- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da educação básica;	a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
2.	- unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;	b) unidade teoria-prática;
3.	- trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;	c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
4.	- compromisso social, político e ético do educador com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais, articuladas com os movimentos sociais;	d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
5.	- gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado	e) gestão democrática;

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
	social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;	
6.	- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.	f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
7.	- incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;	- - -

Fonte: Dos autores

Na sequência, o CAPÍTULO II composto por dois artigos, ao apresentar como título “FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: **BASE COMUM NACIONAL** (grifo nosso)”, exprime que estabelecerá o que considera como BCNFP. Dos artigos 5º e 6º, o artigo 5º faz referência à BCNFP:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a **base comum nacional**, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):[...] (BRASIL, 2015, p. 6, grifo nosso).

A citação, em nosso entendimento, se refere à forma de fazer o asseguramento da BCN. Assim, o capítulo não estabelece a BCNFP, conforme permite o leitor prever por meio do título e citação no artigo 9º

em seu § 1º.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: [...]

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à **base comum nacional** explicitada no capítulo II desta Resolução. (Id, p.8, grifo nosso).

Com respeito ao exposto no § 1º do artigo 9º, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica devem estar articuladas à BCN, enquanto que no artigo 13:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (Id, p.11, grifos nosso).

Docência não é ensino? O próprio documento apresenta o que considera como docência no 8º Considerando¹⁰ do documento, se fazendo

¹⁰ “CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;” (BRASIL,2015, p.02).

desnecessário sua complementação ao longo do texto. Além do mais, entendemos que tratando-se de um documento normativo, este deve ser prescritivo. Assim, a redação deveria prescrever que os cursos de FI de professores **devem se estruturar** por meio da garantia da BCNFP e não que eles “estruturam-se por meio da garantia de **[da] base comum nacional** das orientações curriculares.” Essa citação permite-nos questionar ainda o que se entende por BCNFP. Não é a Base Comum Nacional para Formação de Professores orientações curriculares para os cursos de formação de professores? A nosso ver, não há coerência sobre o que é a BCNFP entre as partes do próprio documento.

O artigo 18 dispõe ainda:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na **base comum nacional** e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (Id, p. 14, grifo nosso).

Novamente há a indicação de que a definição de “base comum nacional” está expressa no documento. Neste caso, afirma estar definido na BCNFP “a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica ou plano de carreira, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão”. Tal definição para a BCNFP não foi encontrada no documento, assim como também não foi encontrada em nenhum dos 11 (onze) documentos supracitados na apresentação da seção. Também observamos que, conforme a citação, compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica, ou seja, com eles mesmos a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério. Ressaltamos ainda, que o PDI, o PPI são da instituição, porém o PPC é de responsabilidade de cada curso vinculado à instituição (IES).

Diante da reflexão suscitada em torno da expressão “base comum nacional”, a análise dos documentos revelou que a Base Comum Nacional para Formação de Professores, embora venha sendo discutida pelos educadores desde 1983, ainda apresenta divergência quanto à definição de base expressa nos documentos, tanto da ANFOPE quanto nas orientações curriculares, como ficou evidenciado nas reflexões levantadas. Neste sentido, reiteramos que se faz necessário maior discussão sobre a Base Comum Nacional para Formação de Professores, sua definição e operacionalização.

2.1.2 Estágio como Componente Curricular

Tradicionalmente, o estágio curricular (EC) sempre esteve presente na complementação do currículo de formação de docentes. Porém, a partir de 1930 com a criação dos cursos superiores de licenciatura e da Escola Normal, para habilitação específica de 2º grau para o Magistério passou a ser objeto de preocupação. Principalmente após a reforma universitária pela lei 5.540/68 que agregou a formação de especialistas e a lei 5.692/71 que exigia professores com prática de ensino. Assim, “somente a partir de 1968, as 4ª séries de estudo foram voltadas às disciplinas profissionalizantes, com estágios de observação e práticas em escolas primárias, aspecto do qual dependeria o certificado de conclusão do curso”. (SILVA, 2007).

Antigamente, o estágio era tido como aplicacionista, sendo realizado ao final dos cursos, como oportunidade de aplicar o que foi estudado ao longo do curso, nas disciplinas ditas, teóricas. Esse modelo, embora vá contra os estudos e as DCN propostas, tem fundamentado ainda alguns cursos de formação de professores, que deixam a dita “prática” por meio do estágio para os últimos semestres, nos quais os estudantes já estão cansados, muitas vezes já atuando nas redes de educação básica, não oportunizando um momento para refletir a ação docente, os problemas identificados ao longo da prática, etc.

O EC é definido no Parecer CNE/CP 2/2015 a partir do disposto no Parecer CNE/CP 21/2001 e no Parecer CNE/CES nº 15/2005 como um momento de formação profissional em que através de um período de permanência em algum lugar, aprende a prática do mesmo. Assim, “o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional”. (BRASIL, 2015).

Em seguida, dá-se sucessão à análise da noção de “estágio curricular” presente nas atuais DCN considerando a ordem com que aparecem ao longo do documento.

A expressão “estágio curricular” é citada 8 (oito) vezes nas novas DCN:

1) Inciso II, do § 1º, do artigo 13; 2) § 6º do artigo 13; 3) inciso III, do § 1º, do artigo 14; 4) § 4º do artigo 14; 5) inciso III, do § 1º do artigo 15; 6) § 6º do artigo 15; 7) § 7º do artigo 15 e, 8) inciso IV do artigo 19.

O artigo 13 § 1º dispõe sobre a carga horária para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, em no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, compreendendo: “400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;” (Id, inciso II, p.11)

Já os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (Art.14), e os cursos de segunda licenciatura (Art. 15) terão carga horária mínima variável de, 1.000 a 1.400 horas e de 800 a 1.200 horas, respectivamente. E no que compreende a carga horária do estágio curricular supervisionado, para ambos os cursos, é definida em 300 horas (Inciso III, §1º do artigo 14 e do artigo 15).

Para ambos os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (Art.14 § 4º; Art. 15 § 6º; Art.13 § 6º).

No caso de alunos dos cursos de segunda licenciatura, portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 horas (Art.15 § 7).

Diante do exposto, a partir da análise documento, compreendemos que o estágio curricular é um momento para o estudante experimentar situações de efetivo exercício profissional, sob supervisão de profissionais em exercício e orientação de docentes da instituição formadora.

2.1.3 Prática como Componente Curricular

Em 1962, Valnir Chagas por meio do Parecer 262/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) ao regulamentar os cursos de licenciatura na tentativa de superar a dicotomia existente no esquema 3+1, sugere que o currículo mínimo obrigatório, deveria conter a associação entre os conhecimentos da matéria e os aspectos pedagógicos ao longo de todo o curso (CURY, 2003).

Em 1983, no documento final do I Encontro Nacional Comitê Pró-Formação do Educador, ao apresentar as propostas aprovadas para os estágios supervisionados das demais licenciaturas a mesma sugestão é expressa: “a relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas”, e considerava ainda, que “Os docentes responsáveis pela prática de ensino devem ser profissionais da área específica com formação pedagógica e experiência de magistério de 1o. e/ou 2o. Graus.” Assim, a prática de ensino é compreendida sob a forma de Estágio Supervisionado (atividade) na maior parte dos cursos de licenciatura. O mesmo termo já aparecia em 1969 vinculado ao estágio supervisionado, no Parecer 252/69 que considerava que, se comprovada no currículo, a capacitação metodológica e prática de ensino, o curso poderia habilitar o pedagogo para o ensino nos primeiros anos da escolarização (CURY, 2003). Ainda, a Resolução CFE 01/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200 h e 2500 h para as diferentes licenciaturas, estágio e prática de ensino, sendo mais tarde, reconfirmada pela Indicação 22/73 de 8/2/73 (BRASIL, 2001b).

Ao longo dessa construção histórica, a LDBEN n. 9394/96, no artigo 65, institui um novo parâmetro para a Prática de Ensino, estabelecendo o mínimo de 300 horas na formação docente, criando uma enorme confusão entorno do termo “prática de ensino”, o que levou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a aprovar o Parecer CES 744/97 para esclarecer:

- A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora.
- A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar. (BRASIL, 1997)

Com isso, em 2001, surge a proposição da prática de ensino como uma prática que produz algo no âmbito do ensino, não sendo mais concebida sob a forma de estágio supervisionado como até então se constituía nos CL, evidenciando-se essa possibilidade no Parecer CNE/CP n. 9/2001, ao justificar o aumento da prática de ensino de 300h para 400h:

Sendo a **prática de ensino** um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/01 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001b, p. 10, grifos nossos).

Essa visão se chocava com o previsto sobre a Prática de Ensino na LDBEN n. 9394/96, uma vez que, o proposto pelo parecer previa dois componentes curriculares: prática e estágio. Dessa forma, tentou-se por meio da substituição do Parecer CNE/CP n. 21/2001 pelo Parecer CNE/CP n. 28/2001 resolver tal situação e responder as questões que surgiram. Tal parecer, ratificou a prática e o estágio como componentes curriculares distintos, e assumiu a ideia de Prática como Componente Curricular ao invés de Prática de ensino, estabelecendo-se a partir disso, a Resolução CNE/CP n. 1/2002. Apesar da mudança de redação, o sentido anterior é mantido.

Assim, a prática como componente curricular surgiu com a intenção de superar a ideia de que, o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria (Parecer CNE/CP n° 9/2001). De forma, a acabar com o modelo aplicacionista, a partir do qual se estuda para somente depois “aplicar” no estágio, presente no final do curso. Essa distinção é apresentada no Parecer CNE/CP n° 2/2015 através da referência ao Parecer CNE/CP n° 28/2001 e ao Parecer CNE/CES n° 15/2005, que ratifica o disposto no anterior. A definição de prática como componente curricular, conforme o Parecer CNE/CES n°

15/2005 é:

[...] o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso (BRASIL, 2005).

A proposta, é justamente a distribuição das horas previstas para atividades de “prática” na matriz curricular ao longo do curso, estabelecendo assim, relação dialética entre teoria e prática, “ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar” (Parecer CNE/CP nº 28/2001). Essa distribuição desde o início do CL pode ser desenvolvida como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas, por meio de atividades caracterizadas como prática, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, no registro das observações realizadas e na resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

Em seguida, dá-se sucessão à análise da noção de “prática como componente curricular” presente nas atuais DCN considerando a ordem com que aparecem ao longo do documento.

Nas atuais DCN o termo “prática” é citado 29 vezes ao longo do documento, se referindo à: práticas sociais, práticas educativas, articulação teoria e prática, prática docente, prática pedagógica, práticas de ensino, reflexão sobre a própria prática, atividades práticas, atividades teórico-práticas, relação entre teoria e prática e, prática. Como parte desta, a expressão “prática como componente curricular” aparece uma vez, ao definir a carga horária para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, que devem compreender, conforme inciso I, do § 1º do artigo 13, “400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”.

Assim, a prática como componente curricular consiste em desenvolver atividades que proporcionem experiências do e no exercício da docência, cujas atividades devem estar presentes desde o início do curso de formação.

1.2.4 Iniciação à Docência

Destacamos a dificuldade em trazer para este texto as origens da expressão “iniciação à docência”, dado que aportes sobre o assunto são incipientes. Entretanto, acreditamos que a expressão “iniciação à docência” ganhou evidência a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que teve seu primeiro edital veiculado em 2007.

Ao olhar para os documentos citados na apresentação da seção, e para os Pareceres CNE/CP 28/2001, CNE/CP 09/2001 e CNE/CES nº 15/2005, observamos que aparece a expressão “iniciação acadêmica e profissional” no Parecer CNE/CP 28/2001. Na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” aparece apenas a expressão “iniciação científica”. A expressão “iniciação à docência” aparece somente em 2009 no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, ora revogado, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinava a atuação da CAPES no fomento a Programas de formação inicial e continuada. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016 que “dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica”. O Decreto nº 8.752, de 2016 dispõe no Art. 12.

O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

[...]

II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;” (BRASIL, 2016).

Neste documento a iniciação à docência parece ser compreendida como período de formação inicial do licenciando.

Em seguida, dá-se sucessão à análise da noção de “iniciação à docência” presente nas atuais DCN.

O termo “iniciação à docência” é citado 3 (três) vezes nas atuais DCN: **1)** Parágrafo único do artigo 7º, **2)** alínea a, do inciso III, do artigo 12, **3)** inciso IV, do § 1º, do artigo 13.

O inciso III, do artigo 12 é citado no inciso IV, do §.1º, do artigo 13 - ao definir a carga horária para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de

licenciatura:

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da **iniciação à docência**, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p.9, grifo nosso).

Conforme a citação, assim como a iniciação científica, a iniciação à docência constitui o núcleo de estudos **integradores** para enriquecimento curricular, conforme a alínea a, do inciso III, do artigo 12 das novas DCN:

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, **iniciação à docência**, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição.

A noção de iniciação à docência evidenciada, é a de um projeto integrador do currículo, não se constituindo como momento de aprendizagem na formação inicial como por nós defendido na seção 2.2.

A expressão iniciação à docência aparece também no Parágrafo único do artigo 7º, no capítulo III dedicado a falar do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada. Antes de apresentar a citação do Parágrafo único, apresentamos o *caput* do artigo 7º que afirma:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do **[desenvolvimento do]** projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado[,], cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e

relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, [...] (Id,)

Inicialmente ressaltamos que não é possível possuir um repertório de informações composto pela pluralidade de conhecimentos, tendo em vista, que informação é um nível elementar ao do conhecimento, conforme a pirâmide informacional (MACHADO, 1995). De acordo com Machado (1995) os dados representam o primeiro nível da pirâmide informacional, pois se referem à tabelas, gráficos, imagens, entre outros. É preciso tratar os dados para se obter informação. Assim, informação constitui o segundo nível da pirâmide, e se refere aos dados analisados, processados, com tendência estática no tempo, pois, informações nascem e morrem todo dia, por exemplo, o jornal de ontem não serve mais para hoje. Já o terceiro nível se refere ao conhecimento. Nesse nível é fundamental a capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais aparentemente desconexos, processar informações, analisa-las, relacioná-las, armazená-las, avalia-las segundo critérios de relevância, organiza-las em sistemas (MACHADO, 1995). Por último, o quarto nível se refere à inteligência. Está associado a esse nível, a capacidade de criar, sejam expectativas, fatos, esperanças, conceitos etc. Ambas capacidades citadas, dependem da execução de uma ação, e de acordo com Machado (1995) se trata de uma ação intencional, tendo em vista atingir objetivos previamente traçados, visando à realização de um projeto. Contudo, para não prejudicar o entendimento da discussão vamos utilizar a denominação utilizada nas atuais DCN.

O artigo 7º ao citar que o egresso da FI e da FC deverá possuir um repertório, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, nos permite compreender que conforme citado, o sujeito aprende, e que a consolidação só ocorreria com o exercício profissional. Além, desta constatação, nos questionamos quanto à consideração de um repertório de informações inicial na FC, significa que anteriormente à FC, no estágio curricular, por exemplo, não consolidou nada? Considerando ainda, que o *caput* do artigo 7º se refere ao egresso da formação inicial e continuada, permite questionar também- Até quando vai iniciar o professor na docência? Compreendemos ser importante a incorporação da concepção de formação continuada aliada à formação inicial, contudo, é preciso redações distintas muitas vezes para se referir a cada uma dessas fases da formação docente.

Ressaltamos ainda, que não vemos nas DCN discussão no sentido de mostrar algumas definições dos conceitos: interdisciplinariedade, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade

afetiva e estética, apenas o de educação contextualizada é referida no parágrafo 2º do referido documento. Defini-los não é nosso objetivo, tampouco, analisá-los neste trabalho, mas, reconhecemos que são noções complexas que merecem apuro de detalhes.

Assim, para possuir o repertório de informações e habilidades, citado no *caput* do artigo 7º, o parágrafo único deste mesmo artigo, afirma “O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da **iniciação à docência**, [...]”. Ao nosso ver, o emprego dos termos “características” e “dimensões” não cabe à expressão “iniciação à docência”. O termo “características” se refere à caracterização/atributos de um objeto ou pessoa, que permitem diferenciá-lo ou equiparar a outro objeto ou pessoa, a partir do emprego de adjetivos, por exemplo. Pode-se dizer que um professor é legal, eficiente, e mais dedicado que outro, que uma carteira escolar(objeto) está quebrada, ou ainda, que uma sala de aula tem quadro, giz, carteiras. E, o termo “dimensão” refere-se aquilo que pode ser medido em qualquer sentido.

A seguir apresentamos as características e dimensões da iniciação à docência citadas nas atuais DCN.

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

Considerando o disposto anteriormente, o estudo do contexto educacional (inciso I), é característica ou dimensão da “iniciação à docência”? Dando continuidade na apresentação dos incisos:

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e

no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados.

Cabe afirmar que o trecho do inciso III “[...]em direção à autonomia do aluno em formação;” permite ao leitor ter diferentes interpretações quanto ao aluno referenciado. Afinal, tanto a instituição de educação básica quanto a de educação superior são considerados espaços formativos, como o próprio documento cita. Dessa forma, trata-se da formação do aluno de licenciatura ou do aluno da instituição educadora, que foi submetido ao planejamento e atividades executadas pelo licenciando? Na nossa compreensão, se refere ao aluno em formação na instituição educadora, o que nos faz pensar que de ensino e ação de aprendizagem. Outra reflexão que fazemos, é quanto à natureza das atividades que podem ser executadas por esse iniciante na docência. Que tipo de atividade? Qual a natureza das atividades? Qualquer coisa?

Nessa mesma linha de reflexão, questionamos o tipo de participação ao qual se refere o inciso V:

V – análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica.

Que conhecimentos se fazem necessários para analisar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos? No mínimo o Saber do Conteúdo.

No que se segue, está previsto:

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas; VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático- pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso

de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento

É preciso relatar que, as características e dimensões da iniciação à docência como é denominada e citada nas atuais DCN por meio dos incisos I ao IX, se refere exatamente às características e dimensões da iniciação à docência expressas no anexo I da Portaria nº096 de 18 de julho de 2013, por meio dos incisos I a XI do artigo 6º da seção I do capítulo II, com pequenas alterações. Por mais que seja perceptível pequenas reformulações, é fundamental sublinhar que o PIBID é um programa que pode se modificar ao longo do tempo e que este antecipa-se à legislação federal, servindo inclusive como “parapeito” para essa. Diante da discussão apresentada, ficou evidenciado a compreensão de Iniciação à Docência pelas atuais DCN como atividades características do exercício docente na escola.

2.2 COMPARATIVO ENTRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1/18.FEV.02, Nº2/19.FEV.02 E CNE/CP Nº2/1º.JUL.15

Ao comparar as 3 resoluções superficialmente, somente ao observar a estrutura, sem se ater necessariamente ao conteúdo, é possível identificar diferença quanto à, estrutura e disposição dos artigos, incisos e alíneas. A Resolução Nº2 de 2015, diferente das resoluções anteriores, estrutura-se em 8 capítulos, nos quais estão dispostos os artigos, incisos e alíneas. Observado isso, buscou-se identificar na resolução CNE/CP Nº1/18.fev.02 semelhanças com a estrutura da atual resolução. O Quadro 4 apresenta os Itens de Comparação com base na Estrutura das Resoluções CNE/CP Nº1/18.fev.02 e CNE/CP Nº2/1º.jul.15.

Quadro 4 - Itens de Comparação com base na Estrutura das Resoluções CNE/CP N°1/19.fev.02 e CNE/CP N°2/1º.jul.15

N°	RESOLUÇÃO N°2, DE 1º DE JULHO DE 2015		RESOLUÇÃO CNE/CP N°1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002
1.	CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS (Art.1º ao Art.4º)	Artigo 1º §.1º	Artigo 1º
		Artigo 3º §.5º	Artigo 3º
2.	CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL (Art.5º e Art.6º)		Não apresenta referência ao termo Base Comum Nacional.
3.	CAPÍTULO III - DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (Art.7º ao Art.8º)		Não faz menção ao termo egresso, porém, o artigo 2º apresenta orientações à formação para atividade docente.
4.	CAPÍTULO IV - DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR (Art.9º ao Art.12)		O referido documento apresenta: <input type="checkbox"/> O que deve ser considerado na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação- Artigo 5º e artigo 6º; <input type="checkbox"/> O que a organização institucional da formação de professores deve levar em conta – Artigo 7º;
5.	CAPÍTULO V - DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO (Art.13 ao Art.15)	Artigo 13 §.1º	Art. 16 - Resolução CNE/CP N°2 de 19.fev.2002
		Artigo 13 §.3º	Artigo 12
		Artigo 13 §.4º	Artigo 11
		Artigo 13 §.5º	Artigo 11 Parágrafo único
6.	CAPÍTULO VI - DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO (Art.16 ao Art.17)		Artigo 14 §.2
7.	CAPÍTULO VII - DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO (Art.18 ao Art.21)		Não apresenta apontamentos para a valorização dos profissionais do magistério.

Nº	RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	
8.	CAPÍTULO VIII - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS (Art.22 ao Art.25)	Artigo 22	Artigo 9º e artigo 15
		Artigo 23	Artigo 8º
		Artigo 25	Artigo 19

Fonte: Dos autores

Os itens comparados com base na estrutura das Resoluções CNE/CP Nº1/18.fev.02 e CNE/CP Nº2/1º.jul.15 apresentados no Quadro 4, são explicitados em conteúdo no Quadro 5, conforme os estratos das referidas resoluções. A linha 1 do Quadro 4, se refere a linha 1 do Quadro 5, e assim, respectivamente para as demais linhas. Ao todo são 8 linhas em cada quadro, as quais vamos exemplificar a seguir:

A linha número 1 do Quadro 4, apresenta que o artigo 1º § 1º e o artigo 3º

§ 5º do “CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS” da Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, tem características em comum ao artigo 1º e artigo 3º da resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, respectivamente. Cujas comparações quanto ao conteúdo dos referidos artigos e parágrafos, são apresentadas na linha 1 do Quadro 5.

Quando ao “CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL” (Art.5º e Art.6º) da atual resolução apresentada na linha de número 2, não identificou-se ao longo da resolução anterior nenhuma menção à expressão “base comum nacional”. Porém, verificamos, que a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, apresenta a expressão “formação comum” evidenciando assim, uma tentativa em considerar uma BCN para formação de professores.

O mesmo ocorre ao procurar nas resoluções anteriores pelo termo “egresso” que é referido no “CAPÍTULO III - DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA” (Art.7º ao Art.8º) da atual resolução. Porém, a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002 evidencia no artigo 2º orientações à formação para atividade docente.

Já na linha 4 do Quadro 4, em termos gerais, a resolução de 2002 apresenta quanto à Formação Inicial, nos artigos 5º e 6º o que deve ser considerado na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação,

e no artigo 7º o que a organização institucional da formação de professores deve levar em conta. Os referidos artigos da antiga resolução, se assemelham à artigos presentes no “CAPÍTULO IV - DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR” (Art.9º ao Art.12) da atual resolução, sendo evidenciados os estratos na linha 4 do Quadro 5.

Na linha 5 dos Quadros 4 e 5, esta evidenciado a semelhança entre os § 3º, 4º e 5º do artigo 13 do “CAPÍTULO V - DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO” (Art.13 ao Art.15) da atual resolução com os artigos 12 e 11 da Resolução nº1 de 2002, respectivamente. O § 1º do artigo 13 da atual DCN é praticamente idêntico à Resolução CNE/CP Nº2 de 19.fev.2002, em conformidade com o artigo 16 da Resolução CP/CNE Nº1 de 18 de fevereiro de 2002.

Quanto à Formação Continuada dos profissionais do magistério, somente no artigo 14 §.2 da resolução nº1 de 2002, há uma menção a formação continuada.

Em relação ao capítulo VII (Art.18 ao Art.21) apresentado na linha 7, não foi encontrado na resolução anterior apontamentos para a valorização dos profissionais do magistério.

Por fim, quanto ao capítulo “VIII - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS” (art.22 ao art.25), os artigos 22, 23 e 25 assemelham-se respectivamente, ao artigo 9º e 15, artigo 8º e artigo19 da resolução de 2002.

Quadro 5 - Comparação em Conteúdo das Resoluções CNE/CP Nº1/19.fev.02 e CNE/CP Nº2/1º.jul.15

Nº	RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	CONSTATAÇÕES
1.	<p>Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.</p> <p>§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).</p>	<p>Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.</p>	<p>As DCN constituem princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.</p>
	<p>Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação</p>	<p>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:</p>	<p>As DCN de 2002, não especifica as etapas e modalidades.</p>

Nº	RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	CONSTATAÇÕES
	<p>profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância [...]</p> <p>§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições; IV - a <u>garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras</u>; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; VII - <u>um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação</u>; VIII - a <u>equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais</u>; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente as informações, vivência e atualização culturais.</p>	<p>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.</p>	<p>Princípios norteadores da formação para o exercício profissional. As DCN divergem quanto aos princípios apresentados. Os princípios destacados nas atuais DCN, ao nosso ver, não tratam de princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e sim, de princípios orientadores para os cursos de formação de professores.</p>
2.	X	X	X

Nº	RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	CONSTATAÇÕES
3.	<p>Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: [...]</p> <p>Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...]</p>	<p>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.</p>	<p>Os incisos III, VIII, IX, do art.8º correspondem ao apresentado nos incisos I, II,V do art.2º da DCNs de 2002.</p>
4.	<p>Art. 11 I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;</p> <p>Art. 11 V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;</p> <p>Art. 12 I - e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;</p>	<p>Art. 6º II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>Art. 6º III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>Art.6 §. 3 II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</p>	<p>---</p> <p>---</p> <p>As citações convergem. Mas nos questionamos quanto ao que é conhecimento interdisciplinar sobre o ser humano, citado nas atuais diretrizes.</p>
5.	<p>Artigo 13 §.1º(*)</p>	<p>Art. 16 - Resolução CNE/CP Nº2de 19.fev.2002(*)</p>	<p>Carga horária total – mudou de 2800h para 3200h. PCC – Permaneceu 400h Estágio – Permaneceu 400h Atividades Complementares – Permaneceu 200h</p>

Nº	RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	CONSTATAÇÕES
	<p>Art. 13 §.3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.</p>	<p>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.</p>	<p>A relação entre teoria e prática deve ser garantida ao longo de todo o processo de formação. A resolução de 2002 especifica que a prática deve estar presente desde o início, ou seja desde o primeiro semestre do curso.</p>
	<p>Art. 13 §.4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.</p>	<p>Art. 11 Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.</p>	<p>Conforme o artigo 13 §.4, os critérios de organização da matriz curricular se expressam em eixos, que eixos são esses que não são comentados no referido documento? Esses eixos estão presentes na Resolução de 2002 no Art.11.</p>
	<p>Art. 13 §.5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.</p>	<p>Art. 11 Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.</p>	<p>Nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.</p>
6.	<p>Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. [...]</p>	<p>Art.14 §.2 Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.</p>	<p>Art.14 §.2 ao se referir à formação continuada é abrangente.</p>

Nº	RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	CONSTATAÇÕES
	Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. [...]		
7.	X	X	X
8.-	Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação. Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.	Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no lócus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria. Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos. [...]	---
	Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.	Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; III - incidentes sobre processos e resultados.	---
	Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.	X	---

Nº	RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	CONSTATAÇÕES
	Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.	Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.	---

Fonte: Dos autores

A comparação realizada entre as orientações curriculares prescritas em 2002 e em 2015, apresentada no Quadro 4, possibilita refletir sobre as modificações feitas e concluir que houve avanços na estruturação das DCN.

A seguir, apresentamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e os entendimentos de “iniciação à docência” subjacentes nas normativas do programa.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um dos programas de iniciação à docência fomentado pela CAPES, que busca incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica mediante concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior, conforme prevê o artigo 10 do decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Assim, este capítulo tem como objetivo na primeira seção apresentar o PIBID, o seu percurso histórico, objetivos e características. Na segunda seção, caracteriza-se a “iniciação à docência” considerada nas normativas do programa.

3.1 O PIBID COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

O Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, a Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, instituem em 2007 o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID por meio da Portaria normativa n.38 em 2007, com a finalidade de “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, p.01, *grifo nosso*) e também oferecer apoio financeiro para as participações. O histórico de editais do PIBID contempla 8 editais.

- 1) Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- 2) Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- 3) Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- 4) Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind e Procampo.

- 5) Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.
- 6) Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
- 7) Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- 8) Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade.

Em desenvolvimento até esta data, por meio do Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013, o referido programa, possui atualmente o nome - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, devido alteração por meio da Portaria do MEC nº 1.504 de 11 de dezembro de 2008.

O programa possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica, os quais lhe concede bolsas de apoio financeiro nas seguintes modalidades¹¹: (1) alunos de Cursos de Licenciatura, na condição de bolsistas de iniciação à docência (BID);

(2) professores de Educação Básica em serviço, na condição de bolsistas supervisores (BS); (3) professores de IES, na condição de bolsistas Coordenadores de Áreas disciplinares relativas aos Cursos de Licenciatura ofertados (BCA); (4) professores de IES, na condição de bolsistas coordenadores institucionais (BCoI).

São objetivos do programa:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e

¹¹ As siglas utilizadas para abreviação dos bolsistas é por conta do grupo de estudos, pesquisas e intervenções – INOVAEDUC, da qual a autora deste trabalho faz parte.

práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, Art. 4).

Figura 2 - Número de Bolsas distribuídas entre 2009 e 2013

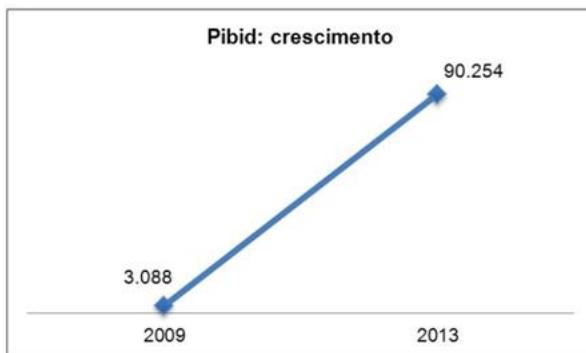


Gráfico 24. Crescimento do Pibid entre 2009 e 2013

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013¹²

Por possuir caráter institucional, cada instituição de ensino superior (IES) possui apenas um projeto em andamento, conforme prevê a Portaria N°096 de 18 de julho de 2013, artigo 5°. E este projeto institucional, é composto por um ou mais subprojetos, definidos pelas áreas de conhecimento do curso de licenciatura (BRASIL, 2013, art.9). A referida portaria, deixa claro também, a obrigatoriedade dos projetos

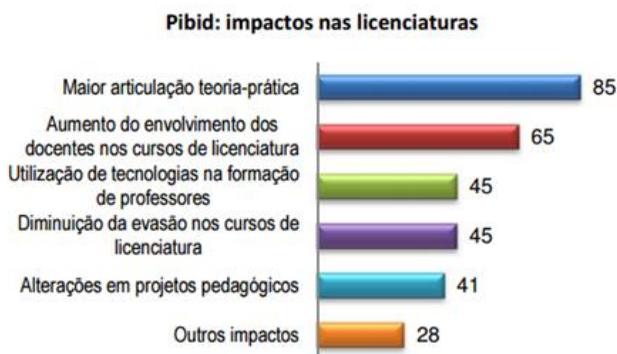
¹² O gráfico considera as bolsas concedidas por meio dos editais mais recentes - Edital n° 61/2013 CAPES e, Edital n° 66/2013 CAPES - Pibid-Diversidade.

serem 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). E recomenda que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:

I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e 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, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades; II – 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)

O que possibilita ao futuro professor conhecer o vivenciar os possíveis e diferentes espaços de se atuação profissional, ainda como aprendiz da profissão. Estes espaços que muitas vezes são esquecidos ao longo do curso de formação. O que parece ter surtido algum efeito nos cursos de licenciatura, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Impactos do PIBID na Licenciatura



Fonte: O Relatório de Gestão de 2009-2013 (p. 96)

Tais impactos ainda que pudessem ser supostos, tem a sua relevância. De acordo com o relatório de gestão de 2009-2013 (p.29), o PIBID tem como eixo orientador da formação a interação de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais dos licenciandos, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Contribuindo assim, para o enriquecimento do processo formativo da docência e para o processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional.

A Figura 4 esboça o desenho metodológico do programa.

Figura 4 - Desenho metodológico do PIBID



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2013¹³ (p. 29)

Pode-se dizer, que, “contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica” se referem ao Saber Experiencial do professor da Educação Básica e, “os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior” se referem ao Saber do conteúdo da matéria, que de acordo com Gauthier et al. (1998) corresponde ao saber validado por pesquisadores e cientistas e que é disseminado por meio das disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos. Assim, para ensinar, o futuro professor extrai esse saber

¹³ Fonte “Relatório de Gestão 2009-2011”. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 16.set.16

produzido por esses profissionais.

Considerando o contexto do PIBID, apresenta-se a seguir a “Iniciação à Docência” no âmbito do PIBID.

3.2 A “INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” NO ÂMBITO DO PIBID

Defendemos na seção 1.2 que o processo de Iniciação à Docência começa a partir do ingresso do estudante em curso de licenciatura, no qual, todas as componentes curriculares do curso de licenciatura devem ser consideradas essenciais para a formação profissional desse ingressante.

Agora, nesta seção, procuramos evidências de como a “Iniciação à Docência” é considerada no conjunto de documentos normativos do PIBID.

A partir de consulta aos documentos normativos, apresentamos os estratos em que a expressão “Iniciação à Docência” é referida e/ou caracterizada.

O edital MEC/CAPES/FNDE 2007 em sua introdução expõe como foco:

[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2007, grifo nosso)

Este estímulo (fomento) à iniciação à docência, é mediante a concessão de bolsas. Em seguida, este mesmo documento dispõe no capítulo 5 sobre as características da proposta, nos quais os projetos submetidos, deveriam conter:

[...] c) descrição detalhada do objeto do projeto institucional de iniciação à docência, contendo:
 [...] ii) plano de trabalho de iniciação à docência (grifo nosso), indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações (grifo nosso) articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços; [...]

Os editais CAPES/DEB Nº 02/2009 (sub item 2.3.1), Nº 018/2010/CAPES

- PIBID (sub item 2.3.1) e o CAPES Nº 011/2012¹⁴ (2.1.3.1.), complementam “Os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência (grifo nosso) e a formação prática para o exercício do magistério [...]”.

Ainda quanto ao que deve compor o projeto institucional, os editais CAPES/DEB Nº 02/2009 (2.4.1 “f”) e CAPES Nº 011/2012 (2.1.4.1. “b”) acrescentam:

[...] descrição das ações de inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente (grifo nosso) no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas (BRASIL, grifo nosso).

Essa é a primeira referência ao que o programa PIBID considera como sendo ‘atividades de iniciação à docência’. Fica evidente a partir destes estratos, que a “iniciação à docência” é considerada nos editais e portarias como, a execução e aprendizagem de atividades características do trabalho docente, pelos futuros professores, tais como planejamento, avaliação, participação em conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas.

O último Edital Nº061/2013, em vigor até 2018, clarifica o disposto por meio da Portaria Nº096 de 18 de julho de 2013. No artigo 13 da referida Portaria, expõe que o projeto institucional deve conter: “II- a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência (grifo nosso)”. Essas características e dimensões da iniciação à docência, ou como referido pelos editais anteriores, ações que privilegiem a inserção dos BID nas “diferentes dimensões do trabalho docente” são dispostas no artigo 6º da mesma Portaria em 11 incisos.

Considerando que as normativas e os programas devem, de acordo com nosso entendimento, favorecer, respeitar, o que as pesquisas e estudos apresentam como resultados, apresentamos as “ações” (termo utilizado por nós) de iniciação à docência prescritas nos 11 incisos do

¹⁴ Estabelecidos por meio da Portaria CAPES Nº 260 de 30 de dezembro de 2010.

artigo 6º da última portaria do PIBID, procurando evidenciar a natureza dessas ações, ou seja, procurando evidenciar à favor de que saberes “trabalham” estas ações.

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias (BRASIL, 2013).

Desenvolver esta ação, favorece o Saber dos Contextos Educacionais.

II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas.

Os incisos II, III e IV, partem do pressuposto de que o BID já tenha constituído os Saberes necessários para planejar, executar e participar de atividades em níveis crescentes de complexidade. Ainda, quanto ao disposto no inciso III, o trecho “[...]em direção à autonomia do aluno em formação;” permite ao leitor ter diferentes interpretações quanto ao aluno referenciado. Afinal, tanto a escola quanto a IES são espaços formativos, como o próprio texto apresenta.

Dessa forma, trata-se do aluno de licenciatura – BID ou do aluno de escola que foi submetido ao planejamento e atividades executadas pelo BID? Na nossa compreensão, o contexto da frase se refere ao aluno em formação na escola, o que nos faz pensar que há uma confusão entre ação

característica de ensino e de aprendizagem.

Quanto ao inciso IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; Cabe questionar, que participação é essa? No que compreende essa participação? Afinal, um estudante que acabou de ingressar em um curso de licenciatura, pode estar vinculado ao PIBID. Com respeito ao estudante concedente de bolsa de iniciação à docência diz no inciso II do parágrafo 36, seção 3: “ter concluído, **preferencialmente**, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura” (grifo nosso). Dessa forma, como o BID pode auxiliar no planejamento de atividades do PPP?

Discussão parecida cabe ao inciso V: “análise do processo de ensino- aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;” Que “saberes” se fazem necessários para analisar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos? No mínimo, o Saber do conteúdo da matéria. Diante de quais critérios um BID, que pode estar na primeira ou segunda fase de CL, analisa o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto E também às diretrizes e currículos educacionais da educação básica?

Já o inciso VI – “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;” favorece a constituição do Saber das Ciências da Educação.

No que se segue, tem-se:

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética

profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013).

Novamente, os incisos apresentados partem do pressuposto de que o BID já tenha constituído saberes, como por exemplo, no caso do inciso VIII, para desenvolver, executar, avaliar estratégias didático-pedagógicas é necessário Saber o conteúdo da matéria e o Saber pedagógico da matéria a ser ensinada, no mínimo.

Dessa forma, observa-se que o PIBID tem como objeto fomentar a inserção dos futuros professores nas escolas da rede pública de educação básica (previsto em todos os editais) para realizarem ações características de professor, partindo do pressuposto de que os BID já constituem os saberes necessários para realizarem tais ações.

Com vistas sobre o que caracteriza-se como “iniciação à docência” nos referidos documentos, questionamos, o fato do recém ingressante em curso de licenciatura, ainda nas primeiras fases do curso, poder ser BID. Pois, ele ainda não cursou as disciplinas que vão lhe proporcionar constituir e teorizar os saberes necessários para desenvolver as ações prescritas. Nesta perspectiva, muito destes saberes são constituídos na “prática” ao longo da participação como BID.

Considerando o exposto, concordamos com as sugestões de Freitas (2012) para melhoria do programa, dentre as quais, destacamos:

1. ampliar o programa PIBID para incentivar o ingresso em um curso de graduação em licenciatura;

Dessa forma, abrangeria todos os estudantes de Cursos de Licenciatura, superando a fase de programa pontual em que somente alguns, têm a oportunidade de participar e apoio financeiro.

2. estruturação da carreira docente que contemple experiências do professor como coformador de futuros professores;

3. 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.

Segundo a autora, o fato de os professores supervisores, que representam uma parcela pequena de professores na escola, terem apoio financeiro para receber os BID na escola produz um divisionismo entre os professores. Fazendo com que muitos professores, se isentem da responsabilidade de coformadores dos futuros professores. Neste caso, o ideal segundo Freitas (2012), é que o trabalho de coformação exercido pelos professores da escola faça parte da carga horária docente. Acrescentamos ainda, que é preciso ser enfatizado nos cursos de formação de professores a importância e responsabilidade do professor

de educação básica como co-formador, por meio da supervisão e orientação de estagiários e de futuros professores que estejam inseridos nas atividades da escola. Assim, os professores egressos já sairão com esta visão.

Acreditamos, também, que é desnecessário e dispendiosa reverter bolsas para os professores de IES, pois já é função destes profissionais contribuir para a formação do licenciando.

De maneira geral, o PIBID tem sido muito discutido, fato que evidencia esta discussão, é a presença de artigos com interesses no PIBID que apareceram no Estudo de Revisão de Literatura Especializada (ERLE) realizado com o objetivo de conhecer as pesquisas acadêmico-científicas desenvolvidas na área. Este estudo é apresentado a seguir.

4 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE APRENDIZAGEM EFETIVA DE FUTUROS PROFESSORES VEICULADAS EM PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NACIONAIS

Ao pretender estudar sobre um determinado assunto/tema, o pesquisador imediatamente se obriga a recuperar, da literatura especializada, o que já se sabe/conhece sobre ela, sendo que, em geral, esse saber/conhecimento está disperso em várias publicações/textos. E a forma técnica de se conseguir compartilhar desse conhecimento é a realização de uma “Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre um determinado Assunto/Tema de Pesquisa”. Para isso, realiza-se um Estudo de Revisão de Literatura Especializada (ERLE)¹⁵.

O ERLE tem como finalidade proporcionar maior segurança para o pesquisador ao falar, discutir, escrever sobre o assunto/tema em que está se pesquisando, além de que, após o estudo o pesquisador poderá, de acordo com discussões informais no âmbito do grupo INOVAEDUC:

- a) Colaborar para o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos, perante a área de pesquisa, sobre o assunto/tema em que está pesquisando;
- b) Escolher, com maior segurança, alguns dos possíveis elementos para a fundamentação conceitual da pesquisa que está realizando;
- c) Apresentar, com maior segurança, os aportes conceituais (teóricos e práticos) da pesquisa que está realizando;
- d) Melhorar a definição do problema central da pesquisa que está desenvolvendo; melhorar a elaboração/explicação do objetivo da pesquisa que está desenvolvendo; e, ainda, melhorar a elaboração/explicação do foco escolhido para o desenvolvimento da pesquisa que está desenvolvendo; ou seja, tendo um bom domínio sobre o assunto/tema que se está estudando, pode-se afirmar, com mais segurança: (1) que pontos ainda valem a pena ser investigados; (2) que pontos já não rendem boas pesquisas; (3) que pontos são lacunas que demandam pesquisas; (4) etc.

¹⁵ Expressão adotada no âmbito do grupo INOVAEDUC.

Diante disso, este capítulo apresenta a caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre “Aprendizagem efetiva de futuros professores” veiculadas em Periódicos Acadêmico-científicos (PAC)¹⁶ nacionais, que tem como foco a Aprendizagem da Docência de Estagiários de Cursos de Licenciaturas e de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES).

Na primeira seção discorre-se sobre os procedimentos utilizados para se chegar aos artigos constituintes da amostra. Na seção seguinte, apresenta-se a caracterização dos elementos textuais presentes nos artigos constituintes da amostra. Para finalizar este capítulo, na terceira seção, a conclusão do estudo de revisão de literatura especializada sobre “Aprendizagem de futuros professores” é exposta.

4.1 COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Nesta primeira etapa de estudo, priorizou-se os veículos do tipo periódicos acadêmico-científicos (PAC), de duas áreas do conhecimento: Educação e Ensino, que correspondem às áreas 38 e 46 na classificação das Áreas do Conhecimento da CAPES, respectivamente.

O sistema de avaliação dos PAC utilizados para veiculação dos resultados das pesquisas realizadas é conhecido pelo termo “Qualis”, sendo-lhe atribuído estratos indicadores de “qualidade” pela CAPES. A sequência dos estratos vai daquele de maior qualidade, indicado como A1, até os de menor qualidade, indicado como C. Neste caso, o conjunto completo dos indicadores de qualidade do sistema Qualis é: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Para este estudo inicial o estrato indicador de “Qualidade” utilizado foi o A1, sendo este considerado um recorte de pesquisa, assim como a escolha dos períodos de abrangência, que foi de 2008 a 2015. A justificativa da escolha do período de abrangência, deve-se ao fato do primeiro edital do PIBID ter sido divulgado em dezembro de 2007.

Assim, a partir de cada estrato selecionou-se o conjunto de PAC sobre os quais seria realizada a busca de artigos a serem analisados. Esta escolha foi feita a partir da análise do escopo de cada uma das revistas das respectivas área e estrato indicador Qualis, neste caso, A1. Os PAC selecionados são apresentados no quadro 6.

¹⁶ Ao adotar somente PAC nacionais perde-se a chance de incluir artigos de pesquisadores brasileiros publicados no exterior, porém inclui-se alguns estudos estrangeiros em virtude de pesquisadores de outros países publicarem em PAC nacionais.

Quadro 6 - PAC selecionados

Nº	TÍTULO	EXTRATO		IDENTIFICADOS	SELECIONADOS
		EDUCAÇÃO Area 38	ENSINO Area 46		
1.	Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior	A1	---	13	01
2.	Cadernos de Pesquisa	A1	---	8	01
3.	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)	A1	B1	16	---
4.	Ciência e Educação (Impresso)	A1	A1	28	06
5.	Educação em Revista (UFMG. Impresso)	A1	---	19	01
6.	Educação e Pesquisa (Impresso)	A1	B1	12	01
7.	Educação e Realidade	A1	---	10	01
8.	Educação & Sociedade (Impresso)	A1	B1	06	---
9.	Educar em Revista (Impresso)	A1	A2	15	02
10.	Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação Cesgranrio. Impresso)	A1	B1	05	---
11.	Pró-Posições	A1	B1	05	---
12.	Revista Brasileira de Educação	A1	A2	09	---
TOTAL				146	13

Fonte: Dos autores

Verificou-se que os PAC em questão estão indexados na plataforma eletrônica Scielo, exceto o PAC Educação e Realidade que passou a ser indexado na plataforma somente a partir de 2012 e do PAC Cadernos de Pesquisa sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- graduação(PPPG) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nestes casos, realizou-se a análise sumário à sumário através da disponibilização das edições no próprio site do PAC.

Os termos de busca utilizados foram: PIBID, estágio, estagiário, aprendizagem da docência, formação inicial de professores, prática docente, prática de ensino, formação docente e bolsista de iniciação à docência.

Com os termos de busca definidos, prosseguiu-se com a pesquisa, consultando a partir do mecanismo de busca da biblioteca eletrônica Scielo (*iAH powered by WWWISIS*) em cada um dos PACs selecionados. Estandopresente o termo de busca considerado em algum dos principais elementos constituintes (título, palavras-chave e resumo), de um determinado artigo de PAC, esse artigo foi imediatamente adicionado ao conjunto que formava a base para a definição da amostra de artigos a ser analisada.

Ao total foram identificados 146 artigos que apresentavam os termos de busca em um ou mais dos principais elementos constituintes (título, resumo e palavras-chave) do artigo selecionado.

Após a leitura dos 146 resumos, 32 artigos apresentaram potencialidade para constituir a amostra final de artigos. Desses, realizou-se leitura na íntegra para:

- 1) Ou reafirmá-lo como parte do conjunto final de artigos que serão efetivamente analisados (amostra), tendo vista a meta de Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto/tema em questão;
- 2) Ou para descartá-lo da possibilidade de compor a amostra, mediante justificativas plausíveis e convincentes. Para isso, as seguintes categorias foram estabelecida, a fim de justificar a exclusão da amostra: (1) Relato de Experiência; (2) Foco no professor em serviço; (3) Foco no currículo, (4) Foco na Educação Superior (currículo, professor da IES, etc.); (5) Foco nas políticas educacionais; (6) Foco no ensino e pesquisa; (7) Foco na teorização de 1 (um) autor; (8) Formação de outros profissionais (ex: dentista); (9) Foco na metodologia de ensino (diário de bordo, memorial, etc.); (10) Entrevista; (11) Estágio como fase da vida.

Dessa forma, ao final, 13 artigos foram instituídos para constituir a amostra. Desses, 3 artigos são considerados Trabalho Acadêmico-Científico de Ensaio Teórico-Conceitual e 10 Trabalho Acadêmico-Científico de Pesquisa Empírica.

Para fins deste trabalho, analisamos inicialmente somente os 10 artigos considerados Trabalho Acadêmico-Científico de Pesquisa Empírica. Para cada um desses artigos, um Roteiro de Análise Textual(RAT)¹⁷ foi utilizado afim de auxiliar na caracterização de cada um dos itens (elementos textuais) que são discutidos na seção seguinte.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS TEXTUAIS

Definida a amostra de artigos a serem estudados em profundidade (Quadro 7), deve-se ter em mente que haverá distintos níveis possíveis de aprofundamento e completude para a caracterização dessa amostra. Assim, ressaltamos que, as constatações apresentadas são resultados de nossa compreensão mediante a leitura realizada e que diante da quantidade de artigos analisados, pode-se ter passado despercebido diante de alguma informação.

¹⁷ Autoria do Gepi-INOVAEDUC.

O Quadro 7 apresenta a referência do artigo constituinte da amostra, com o seu respectivo código que será utilizado para referenciarlo ao longo das discussões afim de, facilitar a compreensão e, os termos de busca evidenciados nos principais elementos constituintes (título, resumo palavras-chave) com a quantidade de vezes que o mesmo é apareceu citado nesses principais elementos constituintes dos PACs.

Quadro 7 - Artigos constituintes da amostra.

Código	Referências dos Artigos	Termos de busca identificados
A01	ZULIANI, Sílvia Regina Quijadas Aro e HARTWIG, Dácio Rodney. A influência dos processos que buscam a autoformação: uma leitura através da fenomenologia e da Semiótica Social. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> [online]. 2009, vol.15, n.2, pp. 359-382. ISSN 1980-850X.	<ul style="list-style-type: none"> •Estágio; •Prática de Ensino;
A02	BACCON, Ana Lúcia Pereira e ARRUDA, Sergio de Mello. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 507-524. ISSN 1516-7313.	<ul style="list-style-type: none"> •Estagiário (5x); •Estágio (6x); •Formação inicial de professores; •Formação inicial do professor;
A03	HARRES, João Batista Siqueira et al. As ideias dos alunos nas pesquisas de formação inicial de professores de ciências. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 55-68. ISSN 1516-7313.	<ul style="list-style-type: none"> •Formação inicial de professores;
A04	LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghelo; ARRUDA, Sergio de Mello e DOHL, Viviane Vanessa. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> [online]. 2015, vol.21, n.4, pp. 869-891. ISSN 1980-850X.	<ul style="list-style-type: none"> •Aprendizagem docente (5x); •Estágio; •Formação inicial de professores;
A05	GUERTA, Rafael Soave e CAMARGO, Cristiane Cordeiro de. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> [online]. 2015, vol.21, n.3, pp. 605-621. ISSN 1980-850X.	<ul style="list-style-type: none"> •Aprendizagem da Docência; •Aprendizagem Docente •Estágio (5x); •Prática Docente;
A06	GASTAL, Maria Luiza de Araújo e AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i> [online]. 2015, vol.21, n.1, pp. 149-158. ISSN 1980-850X.	<ul style="list-style-type: none"> •Estágio; •Formação inicial de professores;
A07	FETZNER, Andréa Rosana e SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 2012, vol.38, n.3, pp. 683-694. Epub 31-Jul-2012. ISSN 1517-9702.	<ul style="list-style-type: none"> •PIBID (3x); •BID (2x); •Formação inicial de professores;
A08	BERGAMASCHI, Maria Aparecida e ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. <i>Educ. rev.</i> [online]. 2013, vol.29, n.2, pp. 15-41. ISSN 0102-4698.	<ul style="list-style-type: none"> •PIBID (3x);
A09	FELICIO, Helena Maria dos Santos e OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. <i>Educ. rev.</i> [online]. 2008, n.32, pp. 215-232. ISSN 1984-0411.	<ul style="list-style-type: none"> •Estágio (7x); •Formação inicial de professores;
A10	LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. <i>Educ. rev.</i> [online]. 2010, n.36, pp. 163-179. ISSN 0104-4060.	<ul style="list-style-type: none"> •Aprendizagem da Docência; •Aprendizagens Docentes; •Formação Docente;

Fonte: Dos autores

A partir das referências dos artigos é possível constatar, que dos 10 artigos constituintes da amostra 6 artigos são do periódico Ciência e Educação, 3 do periódico Educação em Revista e 1 do periódico Educação e Pesquisa.

A seguir, considerando os artigos que compõem o Quadro 7, apresenta-se a caracterização dos seus elementos textuais: (i) Temáticas e Objetos de Estudo; (ii) Pressupostos e Relevâncias, (iii) Aportes Conceituais Referenciados, (Aportes Teóricos-Conceituais e Práticos-Conceituais) (iv) Intenções de Pesquisa (Objetivo, Problema de Pesquisa, Questões de Pesquisa); (v) Aportes Metodológicos Referenciados (Aportes Teórico-Metodológicos e Prático-Metodológicos); (vi) Fontes para coleta de Informação e Instrumentos de coleta de Informações; e (vii) Recortes e Amostras, (viii) Processos de Coleta e de Tratamento das Informações, (iv) Evidências, Constatações e Resultados e, (x) Conclusões.

Para facilitar a compreensão e discussão, ao longo do texto ao nos referirmos aos artigos, iremos utilizar o código, conforme apresentado no Quadro 7.

4.2.1 Temáticas e Objetos de Estudo

O objeto de estudo de interesse foca nas vivências formativas proporcionados aos sujeitos e as interpretações desses sujeitos sobre como é construído esse processo formativo. Quanto ao foco, GIBBS (2009, p.53) indica que a partir do momento que consegue-se completar a sentença: “O objetivo deste estudo é...” é possível saber qual o foco do estudo.

Dessa forma, este item está diretamente relacionado aos objetivos que serão discutidos no item 5.2.4. A partir da análise realizada estabeleceu-se 4 categorias para foco de pesquisa:

1) Aprendizagens construídas por futuros professores durante o estágio supervisionado

Esta categoria contempla 4 artigos (A02, A04, A05 e A09).

Um deles, o artigo A02 de Baccon e Arruda (2010) apresenta como objeto de estudo: saberes docentes construídos por futuros professores durante o estágio supervisionado.

O artigo A04 de Lima, et al. (2015) atribuem como foco de estudo os indícios de aprendizagem docente evidenciados nos estagiários

durante a execução do estágio supervisionado.

Guerta e Camargo (2015) apresentam como foco de pesquisa, conhecimentos docentes e os ambientes de aprendizagem em que sua aquisição foi favorecida durante o período de estágio supervisionado.

Já o artigo de Felício e Oliveira (2008) focaliza sua pesquisa nas aprendizagens práticas consideradas construídas por futuros professores durante o estágio do Curso Normal Superior.

2) Concepções/Percepções dos futuros professores

Nesta categoria, agrupou-se 3 artigos que apresentam como objeto de estudo as concepções/percepções dos sujeitos (A01, A07 e A10), que são explicitados a seguir.

O primeiro artigo desta categoria, de autoria de Zuliani e Hartwig (2009) (A01) tem como objeto de estudo as percepções de futuros professores sobre sua aprendizagem e sua influência no processo de aprendizagem e ensino de Química.

O artigo A07, de Fetzner e Souza (2012) focaliza nas concepções sobre conhecimento escolar que permeiam os saberes da docência de bolsistas de iniciação à docência do PIBID.

Também com foco de pesquisa nas concepções, o artigo A10 de Lopes (2010) tem foco nas concepções de estudantes de licenciatura sobre a profissão docente e o processo de aprendizagem da docência.

3) Aspectos do percurso de formação docente de futuros professores

Nesta categoria, percurso de formação docente de futuros professores, 2 artigos apresentaram convergências (A06 e A08).

Um deles, o artigo A06 de autoria de Gastal e Avanzi (2015) tem como objeto de estudo o percurso de formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

No outro artigo agrupado nesta categoria, o artigo A08 de Bergamaschie Almeida (2013), possui como foco de pesquisa os aspectos marcantes nas trajetórias de vida de bolsistas de iniciação à docência para formação docente.

4) Produção acadêmico-científica sobre “Consideração das ideias dos alunos por futuros professores”

Esta categoria foi criada devido ao artigo A03 não apresentar possibilidades de ser agrupado em outras categorias estabelecidas.

Assim, o artigo de Harres; et al. (2005) apresenta como objeto de estudo, a produção acadêmico-científica sobre “Consideração das ideias dos alunos por futuros professores”.

4.2.2 Pressupostos e Relevância

Consideramos que o conteúdo deste item deve ter um vínculo básico com o item - Foco da Pesquisa.

Pressuposto é aquilo que se supõe antecipadamente, e pode ser identificado em pesquisas/estudos/trabalhos a partir das expressões comumente utilizadas: “pressupõe que”, “podem ser”, “acreditamos que”, entre outras.

Já a relevância se refere à apresentação e argumentação dos aspectos que auxiliam a especificar a relevância do estudo/trabalho/pesquisa. A relevância pode ser considerada em vários âmbitos: acadêmico geral, acadêmico restrito ao campo educacional, acadêmico vinculado a uma área específica, social amplo, social restrito ao campo educacional, entre outras possibilidades.

Dessa forma, a partir da leitura dos 10 artigos constituintes da amostra identificou-se 1 artigo que apresenta pressuposto E relevância (A05), 2 artigos que apresentam pressuposto (A01 e A09) e 2 artigos que apresentam relevância da pesquisa (A03 e A04). Nos demais 6 artigos (A02, A06, A07, A08 e A10) não identificou-se pressupostos e relevância da pesquisa, por isso não constam no Quadro 8 que apresenta os fragmentos dos artigos.

Quadro 8 - Pressuposto e Relevância

ARTIGO	PRESSUPOSTO	RELEVÂNCIA
A01	A metodologia investigativa utilizada na proposta de trabalho da disciplina, com o consequente desenvolvimento de estratégias meta-cognitivas, <u>podem ser</u> caminhos interessantes tanto para a capacitação de professores em exercício como para a formação inicial. [...] [p.363, § 4]	---
A03	---	"A ideia é a de contribuir para que os avanços da pesquisa no ensino e aprendizagem de ciências dos alunos tenham maior repercussão na formação dos professores e nas pesquisas associadas a esses processos." [p.56, § 3]
A04	---	Compreender este processo de tornar-se professor é <u>essencial para progredirmos nas investigações acerca da prática docente, bem como entender a maneira pela qual os professores iniciantes se desenvolvem profissionalmente.</u> [p.870, §3]
A05	[...], partindo da premissa de que não é apenas o ambiente da sala de aula que contribui para a aprendizagem profissional da docência, mas, também, aqueles exteriores à mesma e que são igualmente importantes para a formação docente." [p.607, § 1] <u>Acreditamos</u> , pois, que o aprender a ser professor compreende tipos de conhecimentos, teóricos e práticos, que são aprendidos/construídos em diferentes contextos, e que a prática de ensino permite a reconstrução e formação de saberes específicos da docência." [p.607, § 2] "Nosso trabalho estrutura-se sobre a hipótese de que o estágio curricular obrigatório no curso de formação inicial contribui de modo relevante para a formação dos professores iniciantes, e que é possível identificar, nele, diferentes tipos de aprendizagens, bem como os diferentes ambientes nos quais elas ocorrem. [p.609, § 2]	"[...]necessidade de conhecer melhor como estão estruturados os estágios nos cursos de formação docente, uma vez que pouco se conhece sobre como se articulam aos cursos de licenciatura nos quais estão inseridos, como são realizados e orientados (UNESCO, 2009)." [p.607, § 1]
A09	<u>Acreditamos</u> que essa problematização das vivências realizadas no estágio, à luz da teoria estudada nos diferentes componentes curriculares do curso, contribui, por um lado, para que os professores-formadores desenvolvam um processo permanente de reflexão em torno do Projeto Pedagógico, do Currículo Oficial do curso e de sua própria prática em sala de aula, e, por outro lado, contribui para com a formação prática do futuro professor." [p.223, § 2]	---

Fonte: Dos autores

4.2.3 Aportes Conceituais Referenciados

Neste item, serão apenas indicados e caracterizados os aportes de natureza conceitual que auxiliam na constituição da fundamentação teórica do estudo, do trabalho, da pesquisa.

Esses aportes de natureza conceitual podem apresentar um conjunto de:

- 1) resultados e/ou conclusões de pesquisas, sobretudo empíricas, sustentados e/ou consolidados na área/campo de pesquisa;
- 2) afirmações ou ideias ou proposições conceituais sustentadas mediante argumentação explícita;

3) conceitos e/ou categorias e/ou modelos consolidados na literatura e/ou aceitos na área/campo de pesquisa.

Geralmente, os aportes teórico-conceituais referenciados são precedidos por palavras como: baseado em, utilizamos, adotamos a classificação de X autores, partindo desta concepção, assumimos neste trabalho, entre outras.

Os aportes teórico-conceituais podem ser encontrados nos trabalhos geralmente na parte de fundamentação teórica, no caso de artigos, alguns apresentam logo na introdução ou dependendo da relevância do referencial para o trabalho, no resumo. Dessa forma, os aportes teórico-conceituais identificados em cada artigo, foram relacionados no Quadro 9. Esses aportes teórico-conceituais podem ser retomados ao longo da análise ou discussão dos resultados, se tornando um aporte prático-conceitual, também.

Quadro 9 - Aportes Teórico-Conceituais Referenciados

Artigo	Aportes Teórico-Conceituais Referenciados
A01	<ul style="list-style-type: none"> • "Ao nos questionarmos sobre as razões para esta dicotomização nas licenciaturas, podemos recorrer novamente ao texto de Cunha (1996), que as associa à tradição histórica e aos valores que condicionam a manutenção e continuidade das comunidades científicas." [p.360]; • "Barth (1996) chama-nos a atenção para o fato de estarmos focalizando continuamente nossos estudos nos saberes construídos em detrimento do saber em construção. Nestes estudos, a visão predominante está associada ao conjunto de saberes ou conhecimentos constituídos." [p.362]; • "Tomou-se a formação inicial como objeto de pesquisa com base nas proposições de Tardif (2000), para quem esta formação deve lançar mão do resgate da ação docente, da análise e reflexão sobre esta prática, e na proposição de alternativas que, por sua relevância, tomem-se significativas e passem a fazer parte do saber docente." [p.363]; • Citação de Espitia (2000, p. 3), para justificar o objetivo [p.363];
A02	Perspectiva dos saberes docentes, com ênfase no processo de construção de saberes experienciais. (TARDIF, 2002)
A03	<ul style="list-style-type: none"> • As vivências acadêmicas anteriores dos professores (seja na universidade ou, mesmo, na escola) são altamente estruturantes da forma como sua docência se manifesta em sala de aula (KAGAN, 1992; VALCARCEL PÉREZ; SÁNCHEZ BLANCO; PRO BUENO, 2005), justificam a segunda razão do motivo pelo qual os autores se voltam para a formação inicial de professores. [p.56];
A04	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria da relação com o saber de Charlot; • Teoria da relação com o saber de Chevallard; • Gestão de Conteúdo e Gestão de Classe (GAUTHIER, TARDIF).
A05	<ul style="list-style-type: none"> • Freire (2001), por exemplo, referindo-se especificamente ao estágio, afirma que o mesmo pode se configurar como uma etapa de um processo de emancipação profissional e de construção de conhecimentos na ação. [p.606]; • Lógica da racionalidade técnica. De acordo com Shön (1983 apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 13) [p.606]; • Os autores assumem a perspectiva da racionalidade prática, e citam Mizukami (2002), Marcelo-García (1992) e formação docente como um <i>continuum</i> (KNOWLES; COLE, 1995 apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 13) para caracterizar a perspectiva da racionalidade prática [p.607]; • Processo reflexivo, não como processo individual que o professor realiza com vistas a aprimorar suas técnicas de ensino, mas, sim, como um processo coletivo por meio do qual o professor possa tomar consciência das implicações sociais, econômicas e políticas do seu trabalho (PIMENTA, 2002) [p.608]; • Comunidade de Aprendizagem (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2000) [p.609]; * • Saberes Docentes de Shulman (apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 13 e BORGES, 2001) [p.608]; • Ciclo do raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1986, 2004) [p.608]; * • Segundo Zeichner (1983), a aprendizagem que a reflexão sobre a prática pode propiciar apenas tem sentido quando parte da própria experiência do sujeito, e, nesses termos, destaca o caráter investigativo que o <i>practicum</i> deve ter. [p.608]; *
A06	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de Saber da Experiência (LARROSA, 2011) [p.151]; * • Conceito de Reflexividade Crítica (NOVOA, 1995) [p. 152]; • Atividade contextualizada, historicamente, na produção do conhecimento (PIMENTA, 2008) [p.152];
A07	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas emancipatórias (WALSH, 2009) [resumo];* • "Como afirma José Marín (2010), "um diálogo que nos permita construir um encontro benéfico entre culturas, onde uns aprendem com outros" (p. 323)." [p.685]; • "Selma Pimenta e Maria do Socorro Lima (2010) propõem que a formação de professores seja compreendida como superação de uma formação apenas técnica e de uma formação apenas no âmbito de seus fundamentos teóricos: nesse sentido, entende-se [...] [p.687];
Artigo	Aportes Teórico-Conceituais Referenciados
A09	<ul style="list-style-type: none"> • A prática educativa enquanto interação que privilegia o desenvolvimento de uma consciência profundamente social - Concepção de Prática de Tardif (2002) [p.220];* • Articulação entre formação e o exercício do trabalho - Canário (2011) [p.221];
A10	<ul style="list-style-type: none"> • "Adotando a premissa de que o <i>pensar</i> orienta o <i>fazer</i> docente (MIZUKAMI, 1986; MARCELO GARCIA, 1997);

*Os aportes apresentados aparecem na fundamentação teórica do artigo e depois os autores retomam ao analisar ou discutir os resultados, dessa forma, esses aportes são tanto teórico-conceituais quanto prático-conceituais.

Observou-se nos artigos constituintes da amostra que alguns artigos apresentam aportes conceituais, na medida em que analisam e discutem os resultados, se tratando dessa forma de aportes prático-conceituais referenciados. Esses aportes são apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 - Aportes Prático-Conceituais Referenciados

Artigo	Aportes Prático-Conceituais Referenciados
A01	<ul style="list-style-type: none"> •A formação deve levar em consideração as necessidades da prática profissional para a elaboração de atividades formativas. (POZUELOS, 1997, p. 287) [p.373]; •Lafortune e Saint-Pierre classificam a motivação como uma das dimensões afetivas do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem. Para as autoras, "motivação é uma soma de desejo e de vontade que impede uma pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade" (LAFORTUNE e SAINT-PIERRE, 2001, p. 35) [p.373]; •"Para Forlan e Rivero (1998), os conhecimentos profissionais têm algumas características que devem ser levadas em consideração a fim de se elaborarem possíveis propostas de formação." [p.373]; •As definições devem se tornar ferramentas para o aprender e, para tanto, o professor deverá [...] abandonar a idéia de transmissão de conhecimentos enquanto exposição descritiva, claramente estruturada por etapas logicamente ligadas e passar a vê-la como um processo de co-construção de sentido, procura em comum de significado que deve ser guiada e modelada. (BARTH, 1996, p. 138); •Pensamento Prático do Professor (PEREZ GÓMEZ, 1992, p. 112); •Processo reflexivo de autoavaliação (Schön, 1992); •Causa da Dificuldade dos alunos ao aprenderem Ciência (LEMKE, 1996, p. 167); •Construção gradual e evolutiva do conhecimento (Novak, 1991, p. 219).
A03	<ul style="list-style-type: none"> •Perspectiva "construtivista" sobre as ideias de futuros professores (GARCIA, 1999) [p.58]; •Classificação de "espontaneísta" e "investigativa" para os modelos teóricos de formação de professores, proposta por Forlán e Rivero (1998) [p.59]; •Quatro modelos de formação propostos por Forlán e Rivero (1998) para avaliar o modelo didático [p.60]; •Questões propostas por GARCIA, 1998 [p.60] orientaram na avaliação da evolução do desenvolvimento profissional dos futuros professores, são elas: - após as vivências formativas inovadoras, os futuros professores passam a propor e desenvolver aulas nas quais as ideias dos alunos são consideradas como ponto de partida? - a promoção da sua evolução passa a ser um objetivo educacional concreto, transferindo, dessa forma, o centro do processo educacional dos conteúdos disciplinares para a <u>pro</u>-moção da evolução das ideias dos alunos, a qual busca uma visão mais complexa da realidade?
A07	<ul style="list-style-type: none"> •"Entendendo o PIBID como um projeto de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005)" [p.693];
A08	<ul style="list-style-type: none"> •"Será que nossos educadores se preocupam em conhecer sua história de vida e ajudam os educandos a conhecer sua própria história?" Daniel Munduruku (2002, p. 42) [p. 18] • "trama de relações" (BACHELARD, 1974, p. 322) [p.24] •"A escrita de memoriais se constitui em um dispositivo valioso no sentido de entender como aprendemos a ser professor e a viver a escola [...]", dizem Arenhaldt e Marques (2010, p. 17) [p.30]
A10	<ul style="list-style-type: none"> •Libâneo (2004, p. 75), "o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino". [p.167] •"A relação entre realidade (prática escolar) e conhecimentos acadêmicos (teorias educacionais) é compreendida por Lima e Realí (2002, p. 228) do seguinte modo: "à luz dos conhecimentos acadêmicos pode-se entender melhor a realidade, mas à luz desta pode-se melhor entender aqueles". Para Libâneo (2001, p. 192), "a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais". Nesse sentido, considera que "os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar". [p.168] •De acordo com Mizukami (1988), há diferentes modos de se conceber educação e ensino. [p.169] •Do ponto de vista da abordagem tradicional, os alunos são instruídos pelo professor e a aprendizagem é vista como produto, implicando em memorização e reprodução de conteúdos (MIZUKAMI, 1988). [p.169] •Modelo de gestão fundamentada no paradigma tradicional ou burocrático previsto por Alonso (2003). [p.171]
	<ul style="list-style-type: none"> •Libâneo (2004, p. 124) esclarece que "concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade". [p.171]; •Em se tratando dos saberes do professor, Tardif (2002, p. 241) esclarece que formação específica requer conhecimentos específicos. [p.171]; •Modelos de formação do professor (TARDIF, 2002) [p.171]; •Mizukami (1996, p. 63): "qualquer que seja o modelo de aprendizagem dominante no pensamento do professor, este terá grande influência nas atividades de interação em sala de aula e na forma como as informações são consideradas". [p.172]; •Gamboa (1996, p. 123) argumenta: "dominar técnicas de ensino, ou processos didático-pedagógicos, ou mesmo conteúdos enciclopédicos não é suficiente. É necessário compreender a dinâmica da sociedade onde os processos educativos acontecem e dentro da qual tais processos têm sentido". [p.172]; •Uma concepção linear e simplista de formação docente (PÉREZ GÓMEZ, 1992) [p.172]; •O lugar chamado sala de aula não é uma incógnita, é o resultado da interação de múltiplos fatores. Sua complexidade é algo que, há tempos, desafia o professor, especialmente os novatos, que necessitam de tempo e de oportunidades para aprender (MIZUKAMI et al., 2002). [p.174]; •Marcelo García (1997, p. 55) esclarece: "não se deve pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional". [p.174]; •Existem contrastes entre o que se aprende nos anos de formação inicial e o que se verifica na escola como professor ou estagiário (LIMA; REALI, 2002; MIZUKAMI et al., 2002; MARCELO, 1998). [p.174]; •O que o professor pensa sobre o ensino influi fortemente naquilo que faz em sala de aula (MARCELO GARCIA, 1997; MIZUKAMI et al., 2002). [p.175];

Fonte: Dos autores

A partir dos aportes teórico-conceituais apresentados nos Quadros 9 e 10, é possível identificar que há artigos que utilizam-se dos mesmos referenciais, por exemplo:

- 4 (artigos) artigos tem como referencial teórico **Maurice Tardif** (A01, A02, A04 e A09);
- 2 artigos tem como referencial teórico **Maria da Graça Nicoletti Mizukami** (A05 e A10);
- 3 artigos tem como referencial teórico **Selma Garrido Pimenta** (A07, A05 e A06);
- 2 artigos tem como referencial teórico **Marcelo García** (A04 e A10);
- 2 artigos tem como referencial teórico **Donald Schön** (A01 e A05);

Para os demais referenciais que constam nos Quadros 9 e 10, não foi possível agrupa-los, pois somente um artigo utiliza-o como aporte.

4.2.4 Intenções de Pesquisa

A partir da leitura dos artigos acadêmico-científicos, considerando, quando apresentado, os problemas de pesquisa, as questões de pesquisa e os objetivos declarados pelos autores, identificou-se as intenções de pesquisa de cada um dos artigos constituintes da amostra. Observado convergências entre as intenções de pesquisa identificadas, 4 categorias de intenções de pesquisa foram criadas a posteriori e são apresentadas a seguir.

(1) Identificar/Caracterizar as aprendizagens construídas por futuros professores durante a realização de estágio supervisionado.

Nesta categoria, 4 artigos (A02, A04, A05 e A09) foram agrupados por apresentarem como intenção de pesquisa identificar/caracterizar as aprendizagens construídas por futuros professores durante a realização de estágio supervisionado.

Mediante leitura realizada, identificou-se que Baccon e Arruda (2010) (A2) tinham como intenção de pesquisa identificar os saberes construídos por futuros professores durante a realização do estágio supervisionado. Para isso, por meio dos instrumentos de coleta de informações utilizados perceberam as representações que cada estagiário

elaborou durante o estágio em relação aos alunos, ao professor, à escola, aos outros estagiários de seu grupo e ao próprio estágio. Com base nessas representações identificaram quais saberes os estagiários conseguiram construir durante esse período.

Em outro estudo, Arruda, com Lima, Passos e Dohl (2015), por meio da aplicação simultânea de dois instrumentos de análise, a Matriz 3x3, e os Focos da Aprendizagem Docente (FAD) analisaram as entrevistas realizadas com três estudantes da licenciatura em Física durante a execução do estágio supervisionado, afim de caracterizar a aprendizagem de futuros professores participantes de estágio supervisionado.

No artigo A05 de Guerta e Camargo, identificou-se como intenção de pesquisa, caracterizar as aprendizagens construídas por futuros professores e os ambientes nos quais elas aconteceram durante a realização de estágio supervisionado.

Outra intenção de pesquisa desta categoria foi identificada no artigo de Felicio e Oliveira (2008) (A09), que objetivavam identificar as aprendizagens práticas consideradas construídas por futuros professores durante a realização estágio supervisionado. Para atingir este objetivo, realizaram questionamentos e avaliações no momento de conclusão do curso de uma turma.

(2) Identificar as concepções/percepções de futuros professores

Esta categoria contempla 3 artigos (A01, A07 e A10), os quais, tem como intenção de pesquisa identificar as concepções/percepções de futuros professores sobre algo.

Zuliani e Hartwig (2009) (A01) apresentam em seu artigo resultados de uma pesquisa realizada com Licenciandos em Química, enquanto alunos da disciplina Prática de Ensino de Química, utilizando a Metodologia Investigativa. Nesse estudo, visaram caracterizar como os futuros professores percebem sua aprendizagem pessoal e sua influência a outros contextos.

Já o trabalho de Fetzner e Souza (2012) (A07), apesar de citar no resumo que o artigo apresenta “(...) resultados iniciais de um estudo sobre as concepções de conhecimento escolar que permeiam os saberes da docência de professores de escolas públicas e de bolsistas de iniciação à docência en- volvidos no projeto [PIBID].”, mediante a leitura integral do artigo, não identificamos resultados de concepções de conhecimento escolar de professores de escolas públicas. Nesse intento, identificamos como intenção de pesquisa, deste estudo, identificar as concepções de

bolsistas de iniciação à docência sobre conhecimento escolar e sua formação profissional.

O terceiro artigo que compreende esta categoria é o de Lopes (2010) (A10). Por meio de um questionário contendo oito perguntas abertas, o autor procurou identificar as concepções de estudantes de licenciatura sobre a profissão docente e o processo de aprendizagem da docência em cursos de licenciatura.

(3) Identificar aspectos do percurso de formação de futuros professores

Nesta categoria foram agrupados 2 artigos (A06 e A08), nos quais os autores identificam por meio da produção de narrativas o percurso de formação de professores.

No estudo de Gastal e Avanzi (2015) (A06), as narrativas estudadas foram produzidas em duas disciplinas, uma delas, na de estágio supervisionado em Ensino de Ciências, e indicaram uma autorreflexão dos licenciandos sobre seu percurso de formação desde estudante de Educação Básica até sua vivência no estágio supervisionado. Assim, identificamos como intenção de pesquisa deste artigo, identificar aspectos do percurso de formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas, à luz das ideias de Larrosa sobre saber da experiência. No outro artigo agrupado nesta categoria, o artigo A08 de Bergamaschi e Almeida (2013), as autoras buscaram aproximações e afastamentos entre os aspectos marcantes nas trajetórias de vida de bolsistas de iniciação à docência para formação docente. Para isso, utilizaram-se de narrativas autobiográficas produzidas por 14 bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os aspectos marcantes nas trajetórias de vida identificados foram: a infância e a família, as experiências escolares e, por fim, a escolha da docência e o estar professor no PIBID.

(4) Caracterizar a produção acadêmica-científica sobre “Consideração das ideias dos alunos por futuros professores”

Nesta categoria, 1 artigo foi identificado (A03).

O artigo A03 realizou um estudo de revisão da literatura com a intenção de, caracterizar a produção acadêmica-científica sobre “Consideração das ideias dos alunos por futuros professores” veiculadas em revistas internacionais (em língua inglesa). Em outras palavras, Harres, et al. (2012), analisou se as ideias dos futuros professores sobre

as ideias dos alunos são consideradas e trabalhadas a partir delas e com elas na formação inicial.

4.2.5 Aportes Metodológicos Referenciados

Neste item, são apenas indicados e caracterizados os aportes de natureza metodológica que auxiliam na constituição da fundamentação metodológica do estudo/do trabalho/da pesquisa, que apresentem um conjunto de:

- resultados e/ou conclusões de pesquisas, sobretudo empíricas, sustentados e/ou consolidados na área/campo de pesquisa;
- afirmações ou ideias ou proposições conceituais sustentadas mediante argumentação explícita;
- conceitos e/ou categorias e/ou modelos consolidados na literatura e/ou aceitos na área/campo de pesquisa.

Dessa forma, para a caracterização dos aportes metodológicos referenciados estabeleceu-se 3 categorias:

(1) Técnicas de pesquisa

Devem ser adequadas e pertinentes ao tratamento das informações coletadas, segundo suas naturezas, a partir das fontes escolhidas e mediante os instrumentos utilizados;

(2) Abordagem(ns) adotada(s)

Apresentar as justificativas para as escolhas, bem como argumentar sobre a pertinência e a adequação destas escolhas;

Considera-se ainda, que poderia haver uma terceira categoria para a caracterização deste item, que seria a categoria:

(3) Tipo(s) de pesquisa

Enquadrar o estudo, o trabalho, a pesquisa, em termos das tipologias existentes na literatura e justificar filiações e/ou pertencimentos.

O Quadro 11, sistematiza o discutido acima.

Quadro 11 - Aportes Metodológicos Referenciados

ARTIGO	APORTES METODOLÓGICOS REFERENCIADOS
A01	[1] <ul style="list-style-type: none"> •Técnica de semiótica social de Halliday (1998) e Lemke (1996);* •Método fenomenológico (MARTINS e BICUDO, 1994);* •Técnicas de Análises Ideográfica e Nomotética (ZULIANI, 2006);* [2] <ul style="list-style-type: none"> •Conceituação de semiótica social (LEMKE, 1996) [p.366]; •Problemas possíveis de serem defrontados na entrevista grupal (FONTANA E FREY, 1994) [p.367]; •Essência do método fenomenológico (REZENDE, 1990) [p.368];
A02	[1] <ul style="list-style-type: none"> •Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). [p.512];*
A04	[1] <ul style="list-style-type: none"> •Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). [878];* [2] <ul style="list-style-type: none"> •Instrumento para análise da ação do professor em sala de aula (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011) [p.870];* •Focos da Aprendizagem Docente (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012)¹⁸ [p.870];*
A06	[2] <ul style="list-style-type: none"> •"Ainda que as narrativas autobiográficas sejam utilizadas com o intuito de obter dados para pesquisas, seu papel formativo é reconhecido e enfatizado pelos autores aqui considerados (FERRAROTI, 2010; JOSSO, 2010a, 2010b; NOVOA, 1995)" [p.152]; •3 elementos resultantes do trabalho de GASTAL et al, 2010 sustentam a importância da atividade autonarrativa para a formação dos licenciados. [p.150];
A08	[2] <ul style="list-style-type: none"> •Leitura de Tecelina - "[...] história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova." (SOUZA, 2002.p.4). [p.18]* • Conversamos acerca da história de Guilherme Augusto Araújo Fernandes (FOX, 1995). [p.18]* •Leitura do livro Caminhadas de universitários de origem popular (WEBBER, 2006). [p.19]*
A10	[2] <ul style="list-style-type: none"> •"Optou-se por perguntas abertas para não sugerir de antemão respostas ao sujeito e não "reprezar" sua escrita (BARRÓS; LEHFELD, 2000)", ao justificar o uso de perguntas abertas nos questionários.

*Aportes teórico-metodológicos e prático-metodológicos.

Como já comentado anteriormente, o artigo de Guerta e Camargo (2015) (A05) relata se tratar de uma pesquisa com abordagem metodológica qualitativa (p.611, §.1), porém, não utiliza-se de aportes metodológicos par fundamentar a sua escolha.

Dessa forma, 4 artigos não apresentam aportes metodológicos referenciados (A03, A05, A07 e A09).

4.2.6 Fontes e Instrumentos para Coleta de Informações

No âmbito do grupo de pesquisa INOVAEDUC, considera-se que as fontes de coleta de informações podem ser de 3 tipos:

- Sujeitos (modalidade: alunos, bolsista de iniciação à docência, professores, etc.);
- Documentos (modalidade: leis, editais, relatórios, provas/avaliações, etc.);
- Espaços (modalidade: sala de aula, reuniões pedagógicas, etc.);

E, os instrumentos de coleta de informações devem estar condizentes com as fontes de informações escolhidas. Para sujeitos podem ser utilizados, questionários, entrevistas, etc.; para documentos utiliza-se roteiros de análise textual e para espaço usa-se observação.

Entretanto, constatamos que muitos artigos utilizam-se de fonte de informação do tipo documento como instrumento de coleta de informações e não como fonte de coleta de informações. O que sustenta nossa constatação, é o fato do número de amostra apresentado ser o de sujeitos e não o de documentos. Claro, que poderíamos supor que se o número de alunos é X, então o número de documentos é X, porém, iremos manter a fidedignidade às informações apresentadas nos artigos considerando o exposto nos artigos. Por isso, estes documentos são apresentados como instrumentos para coleta de informações dos sujeitos no Quadro 12, que apresenta as modalidades de fontes de coletas de informações dos artigos e o respectivo instrumento utilizado para coleta das informações.

Como é evidenciado no Quadro 12, 4 artigos utilizam-se de documentos como fontes de coleta de informações, porém, nenhum especifica o instrumento utilizado na coleta das informações, por exemplo, no âmbito do grupo INOVAEDUC utilizamos um Roteiro de Análise Textual (RAT).

Outra evidencia, é que nenhum dos artigos analisados, utilizou-se da modalidade espaço como fonte de informação, por isso não é constada no Quadro 12.

Quadro 12 - Fontes e Instrumentos de Coleta de Informação

ARTIGOS	FONTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO	
	SUJEITOS	DOCUMENTOS
A01	estudantes – 2 entrevistas em grupo e avaliações reflexivas escritas	---
A02	estagiários – entrevistas semiestruturadas	relatórios de estágio (não deixa claro)
A03	---	artigos
A04	estagiários - entrevistas semiestruturadas	---
A05	estagiários - questionários	---
A06	estudantes - diários de estágio e textos reflexivos	---
A07	BID – questionário	---
A08	---	memoriais
A09	estagiárias – textos auto-avaliativos	relatórios de estágio
A10	estudantes - questionário	---

Fonte: Dos autores

Observamos que Zuliani e Hartwig (2009) não descrevem em seu artigo (A01) do que se trata a avaliação reflexiva. Porém, como os autores apresentam em anexo os instrumentos utilizados na coleta de informações, a partir da análise do mesmo, compreendemos como apresentado por eles que trata-se de uma avaliação do curso a partir do que os estudantes acreditam ter aprendido ao longo da disciplina de estágio curricular.

O artigo A06 de Gastal e Avanzi (2015) explicitam que o texto reflexivo deve ser escrito em primeira pessoa, e deve relacionar a experiência como aluno e docente em formação às leituras realizadas na disciplina.

No caso do artigo A07, os autores Fetzner e Souza (2012) não deixam claro ao leitor se utilizaram questionário on-line ou físico, apenas indica que 21 bolsistas responderam ao questionário no prazo solicitado. Ou seja, esta pesquisa não foi realizada em tempo real com os bolsistas, mas também não sabe-se se lhes foram entregues os questionários físicos ou lhes foi repassado um questionário on-line.

4.2.7 Recortes e Amostras

Para a caracterização de recortes e amostras da pesquisa, observamos que era comum nos artigos o recorte se referir a curso de

licenciatura, por isso, caracterizamos os artigos em função dos cursos nos quais desenvolveu-se a pesquisa.

O Quadro 13 apresenta os recortes em relação aos cursos onde foram coletadas as informações de pesquisa, com a respectiva amostra das fontes de coleta de informações. Pelo quadro é possível perceber a diversidade das áreas contempladas pela coleta de informação, sendo dos 10 artigos constituintes da amostra, 8 cursos diferentes.

Quadro 13 - Recortes e Amostras

Artigos	CURSOS DE LICENCIATURA							
	Ciências Biológicas	Física	Química	Letras	Matemática	Pedagogia	Ciências	Curso Normal Superior
A01	---		12 EST	---	---	---	---	---
A02	---	5 EST G e 2 RE	---	---	---	---	---	---
A04	---	3 ESTG	---	---	---	---	---	---
A05	5 ESTG	---	---	---	---	---	---	---
A06	251 EST*	---	---	---	---	---	---	---
A07	---	---	---	---	---	13 QUEST ¹⁹	8 QUEST	
A08	---	---	---	---	---	14 MEM		
A09	---	---	---	---	---	---	---	29 REL e 7 TxtAA*
A10	---	---	---	10EST	10EST	---	---	---

Legenda: EST – Estudante, ESTG – Estagiário, RE – Relatório de Estágio, QUEST – Questionário, MEM – Memoriais, TxtAA – Textos auto-avaliativos. *São explicados ao longo do texto.

Fonte: Dos autores

O artigo A01 de Zuliani E Hartwig, relata que a pesquisa foi desenvolvida com 25 alunos de uma disciplina, dos quais selecionou-se 12 para a análise dos dados. Os autores justificam a escolha dos 12 sujeitos de pesquisa.

O artigo de Harres et al. (2012) (A03) não consta no Quadro 13, pois é um artigo de revisão de literatura que trabalhou com 18 artigos vinculados nas revistas estrangeiras da área de educação em ciências no período 1995 a 2005, não tendo como campo de pesquisa nenhum curso de formação de professores. Guerta e Camargo (2015) (A05) realizaram a pesquisa com 5 alunos graduandos de uma turma composta por vinte

e um alunos do curso de Ciência Biológicas. De acordo com as autoras, o número da amostra justifica-se pela disponibilidade dos alunos em participar da pesquisa.

Outro artigo, o artigo de Gastal e Avanzi (2015) (A06) indica que a recolha de informações ocorreu em duas disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB), entre 2008 e 2011: Metodologia do Ensino de Biologia (MEB) e Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC) e, de acordo com o artigo:

[...]Em MEB, os estudantes produzem um texto reflexivo em primeira pessoa, que relaciona sua experiência como aluno e docente em formação às leituras teóricas realizadas na disciplina. Em ESEC, produzem um relato, também em primeira pessoa, na forma de um diário a ser entregue em intervalos de três semanas (seis cadernos, no total) [...]no total, 251 estudantes cursaram as duas disciplinas no período considerado, e são os textos resultantes dessas duas atividades o material de análise deste trabalho. (grifo nosso) [p.154, §.1]

O artigo relata que são os textos resultantes dessas atividades o material analisado, porém, não dá o número de amostra, apresentando apenas o número de estudantes. Contudo, não são 251 textos que serão analisados. Considerando que seja 251 estudantes que cursaram ao mesmo tempo as duas disciplinas, teoricamente são 251 textos produzidos em MEB, mais 1506 (251x6) textos produzidos em ESEC, perfazendo um total de 1757 textos, isso se todos os estudantes entregaram os textos solicitados. Por mais, que a soma de alunos das duas disciplinas seja 251 estudantes, ainda assim, não é possível saber o número de textos analisados e que são constituintes da amostra. Diante disso, para o leitor fica dúvidas quanto aos resultados apresentados, levando a um descrédito.

No caso do artigo de Felício e Oliveira (2008) (A09), não fica claro para o leitor o número de textos auto-avaliativos utilizados. Supõe-se que sejam 7 textos auto-avaliativos, pois a turma participante da pesquisa era constituída por 7 alunas que cursavam o Curso Normal Superior.

4.2.8 Processos de Coleta e de Tratamento das Informações

Em 6 artigos constituintes da amostra, o processo de coleta de informações ocorre no contexto de uma disciplina (A01, A02, A04, A05,

A06 e A09), sendo esta uma categoria estabelecida (Quadro 14).

Quadro 14 - Disciplinas em que ocorreu processo de coleta de informações

ARTIGOS	DISCIPLINAS
A01	A pesquisa foi desenvolvida com alunos das disciplinas Prática de Ensino de Química I e II durante o segundo semestre de 2002 e o primeiro semestre de 2003. Os alunos eram convidados a partir de reflexões, leituras e discussões de textos em grupo e, em sala de aula, elaborar uma atividade de ensino com base na proposta investigativa (ZULIANI,2000).
A02	Em Metodologia e Prática de Ensino produzem relatórios escritos.
A04	“Nossa pesquisa foi desenvolvida no contexto da disciplina Estágio Supervisionado III”
A05	A pesquisa foi realizada durante o período de dois anos em que os estudantes estavam cursando o estágio curricular obrigatório. Disciplinas envolvidas: Estágio Supervisionado em Biologia I e II e Estágio Supervisionado em Ciências I e II.
A06	Em Metodologia do Ensino de Biologia (MEB) produzem o texto reflexivo e em Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC) produzem diários.
A09	(...),a partir de questionamentos e avaliações no momento de conclusão de uma turma,(...) na disciplina Orientação e Planejamento de Estágio.”

Obs: 4 bolsistas do subprojeto de pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental e 9 bolsistas do subprojeto de pedagogia na formação de professores em nível médio.

Fonte: Dos autores

O processo de coleta de informações dos artigos A07 e A08 ocorrem no âmbito do PIBID, sendo esta a segunda categoria estabelecida. Entretanto, o artigo de Fetzner e Souza (2012) (A07) não evidencia como foi realizado o processo de coleta de informações, apenas especifica que dos 36 BID apenas 21 responderam ao questionário no prazo solicitado. E o artigo de Bergamaschi e Almeida (2013) (A08) narra em primeira pessoa do singular, o processo de coleta de informações evidenciando as etapas e procedimentos utilizados, além de apresentar e comentar as contingências e dificuldades vivenciadas, sobretudo operacionais.

O artigo de Harres, et al (2012) (A03), trata-se de uma revisão bibliográfica, no qual os autores escolheram nas principais revistas internacionais de educação em ciências no período 1995 a 2005, 18 trabalhos que investigaram alguma estratégia de intervenção curricular inovadora e coerente com a concepção de aprendizagem (neste caso, profissional). Nesses 18 trabalhos, fizeram uma análise sobre como foram abordadas as ideias dos alunos durante o processo formativo e, também, sobre como as ideias dos professores (sobre as ideias dos alunos) foram consideradas. Porém, os autores não justificam o porquê, da escolha dos

periódicos acadêmico-científicos analisados – o motivo delas serem consideradas as principais, do período compreendido para análise, ou ainda, do procedimento de busca nos periódicos, se foi sumário a sumário ou utilizou-se algum recurso de busca digital.

O artigo de Lopes (2010) (A10) evidencia que o processo de coleta de informações foi realizado por meio de um questionário com perguntas abertas e que esses dados “foram coletados em tempo real, em sala de aula, mediante a colaboração de professores dos cursos envolvidos, exceção feita aos alunos do Curso de Letras do período noturno, [...]”, porém, não especifica o porquê dessa exceção e como teria sido o procedimento seguido com os alunos do Curso de Letras do período noturno.

Com relação ao **tratamento das informações**, 3 artigos (A06, A07 e A09) não apresentam evidências de como foi realizado esta etapa da pesquisa. Para os demais artigos, identificamos 3 categorias possíveis para caracteriza-los. O tratamento das informações é realizado a partir da utilização [1] de categorias/eixos temáticos de análise, [2] da teoria da análise textual discursiva e [3] da análise das informações coletadas cria-se as categorias (a posteriori).

Se enquadram na primeira categoria [1] - categorias/eixos temáticos de análise a priori, o artigo de HARRES et al. (2012) (A03) e de Lopes (2010) (A10). Na segunda categoria [2] se enquadram os artigos que utilizam para tratamento de dados as etapas propostas pela teoria da análise textual discursiva. Assim, se enquadram nesta categoria o artigo de Baccon e Arruda (2010) (A02) e Lima et al. (2015) (A04). No caso do artigo de Lima et al. (2015) (A04), as categorias já haviam sido estabelecidas a priori, de modo a construir um discurso coerente e ditado de alguma unidade a partir de falas (unidades de análise) que se acomodam e relacionam com o referencial adotado.

O artigo de Guerta e Camargo (2015) (A05), Bergamaschi e Almeida (2013) (A08) e Zuliani e Arruda (2010) (A01) compõem a terceira categoria [3], no qual, o tratamento das informações é feito a partir da utilização da análise das informações coletadas cria-se as categorias (a posteriori). No caso do artigo de Guerta e Camargo (2015) (A05) a análise constituiu em identificar, em cada resposta dos sujeitos da pesquisa, a palavra e/ou expressão que representasse o seu núcleo de sentido para posterior classificação em categorias ou subcategorias (agrupassem os núcleos de sentido em suas divergências e convergências), e no caso do artigo de Bergamaschi e Almeida (2013) (A08), depois de estudar cada texto, buscou-se aproximações e distanciamentos entre eles, organizou-se e sistematizou-se as ideias,

elegendo-se então os temas para apresentação dos resultados. Já o artigo de Zuliani e Arruda (2010) (A01) utilizam as técnicas de análise etnográfica e nomotética e em seguida apresentam um padrão temático a partir das constatações obtidas.

4.2.9 Evidências, Constatações e Resultados

Os resultados apresentados nos artigos devem ter vínculo básico com as intenções que levaram a desenvolver a pesquisa¹⁸.

Dessa forma, nossa intenção neste item é apresentar síntese dos resultados apresentados nos artigos, observando se respondem ao problema ou questões de pesquisa, e se estão assim, de acordo com as intenções de pesquisa. Vamos discutindo a me Resultados apresentados no artigo de Zuliani e Hartwig (2009) (A01):

• Resultados apresentados no artigo de Juliane e Hartwig (2009) (A01)

Observamos inicialmente que na seção Resultados e Discussões é apresentado logo no primeiro parágrafo o procedimento de coleta e tratamento das informações, para em seguida apresentar os resultados de fato. As duas análises utilizadas a ideográfica e nomotética não respondiam separadamente a principal questão da pesquisa – De que maneira os sujeitos percebem e expressam sua aprendizagem pessoal e sua transferência a outros contextos, sendo necessário a utilização das duas técnicas.

De acordo com os autores os sujeitos de pesquisa classificam as estruturas semióticas em dois grandes grupos, [1] Buscar conhecimento e autoaprendizagem e [2] Relação aprendizagem pessoal e a dos alunos. Porém, nesse artigo somente os resultados para o primeiro grupo- Buscar conhecimento e autoaprendizagem são discutidos devido ao espaço necessário para discutir.

Quanto as respostas apresentadas os autores constataam:

“Em todas as respostas produzidas na Entrevista 1, os sujeitos associam a busca de conhecimentos à aprendizagem da docência como necessidade profissional e à necessidade de aprender.” Em outro momento, “Na Avaliação 1, o segundo instrumento de coleta de dados utilizado, novamente se expressam, nas propostas dos sujeitos: a

¹⁸ As intenções de pesquisa são apresentadas no item 4.2.4.

necessidade de buscar conhecimentos, autoaprendizagem, além de autonomia e responsabilidade por esta aprendizagem.” E quanto ao terceiro instrumento de coleta, proporcionou afirmar “A Avaliação 2, realizada no final da Prática de Ensino II, vem indicar uma ratificação dos dados percebidos nos dois instrumentos anteriores. Parece que o trabalho, desenvolvido durante o tempo intermediário às duas avaliações, possibilitou a estes sujeitos uma reflexão mais centrada sobre o processo formativo, bem como em relação ao ensinar (alguns deles já haviam desenvolvido os minicursos com os alunos).” Assim como para essas, para outras afirmações e constatações apresentadas pelos autores, não encontramos indicativos que as sustentem.

Diante da intenção de pesquisa em averiguar a aprendizagem da docência percebida pelos sujeitos e as interpretações dos sujeitos sobre o processo formativo, acredita-se, considerando o exposto, que o apresentado pelos autores responde ao problema de pesquisa, apesar de não encontrarmos sustentações. Assim, conforme o artigo, os sujeitos expressam: a necessidade de buscar conhecimentos, autoaprendizagem, além de autonomia e responsabilidade por esta aprendizagem. Os autores indicam ainda ter encontrado ao longo do discurso dos alunos e ao longo dos textos analisados, um padrão semântico comum compartilhado por todos os sujeitos da pesquisa.

• Resultados apresentados no artigo de Baccon e Arruda (2010) (A02):

Quanto aos resultados apresentados no artigo de Baccon e Arruda (2010) (A02) para a primeira questão de pesquisa - Que representações o estagiário elabora sobre a observação de aulas e sobre a regência? Os autores apresentam categorias de representações dos estagiários em relação, aos professores, aos alunos, às perturbações institucionais, a eles mesmos ou em relação a outro estagiário, ao estágio a partir do primeiro contato com a sala de aula, apresentando trechos dos relatórios e das entrevistas que sustentam essas categorias.

Para a segunda questão de pesquisa - Quais saberes o estagiário constrói durante essa etapa da sua formação?

Nos chamou atenção a seguinte frase: “Apesar de a regência constar apenas de dez aulas para cada estagiário, a experiência pareceu ter sido muito significativa, permitindo aos estagiários desenvolverem seus primeiros saberes docentes experienciais.” (p.520). Ou seja, com dez

aulas, que correspondem a 2,5% do exigido por lei, de acordo com os autores permitiu aos estagiários desenvolverem os saberes docentes experienciais. Para que 400 horas de estágio então? Porém, os autores utilizam o termo “pareceu” para se referir a significância da experiência de estágio o que permite dúvidas e nos faz buscar as sustentações para esta afirmação. Dessa forma, constatamos que os autores apresentam os cinco saberes elaborados a partir do estágio – saber o conteúdo, saber ensinar, saber interagir, saber pessoal e saber ser, mas não apresentam sustentações consistentes para nós enquanto leitor concordarmos e sobretudo, acreditarmos nos resultados apresentados.

Já para a terceira questão de pesquisa - Que sentidos o estagiário atribui ao estágio supervisionado? os autores afirmam na página 519 que só encontraram significantes em relação às impressões do estágio para o grupo B, nos relatórios, pois na entrevista não relataram nada sobre isso. Os significantes apresentados no relatório são: expectativa, experimentou e aprendeu. Para os estagiários do grupo A, fica então subentendido que não relataram significantes em relação às impressões do estágio.

• **Resultados apresentados no artigo de HARRES et al. (2012) (A03):**

Considerando que os autores tinham como intenção de pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica, analisar se as ideias dos professores sobre as ideias dos alunos eram consideradas e trabalhadas a partir delas e com elas na formação inicial, os resultados apresentam coesão com a intenção inicial.

Dos 18 artigos analisados pelos autores na revisão bibliográfica, “Com exceção de três trabalhos (nº 1, 3 e 12) nos quais não foi possível identificar se as ideias dos alunos eram consideradas ou não e de um trabalho que enfatiza as ideias dos alunos apenas como elemento motivacional (nº 11), nove pesquisas (50% da amostra) de acordo com os autores, tomam as ideias dos alunos como um conteúdo da formação profissional do professor de ciências. Todas estas propõem abordagens curriculares avançadas (construtivista simplista ou complexa, investigativa e reflexiva). Para os demais 5 trabalhos (nº 2, 4, 9, 17 e 18) consta como “não existem” evidências de ideias dos alunos. Em seguida, os autores comentam sobre os trabalhos que tomam as ideias dos alunos como um conteúdo da formação profissional do professor de ciências, dos quais destacam que os trabalhos de nº 3,13 e 18 apresentam incidência maior de futuros professores que passam a considerar as ideias dos alunos de modo mais consistente em suas concepções e práticas

(p.62). Os autores ainda constataam não ser possível “estabelecer relação entre as características das pesquisas e das intervenções formativas, como, por exemplo, a existência ou não da parte prática implementada ou a sua duração.”(p.60).

Para todos estes resultados apresentados, os autores não apresentam sustentação das informações.

• **Resultados apresentados no artigo Lima et al. (2015) (A04):**

Lima et al., (2015) em seu artigo tem como intenção aprofundar a compreensão dos indícios de aprendizagem docente evidenciados na análise de entrevistas de estagiários, como ficou evidenciado pelo objetivo exposto anteriormente. Para isso utiliza-se a Matriz 3x3 como uma lente analítica sobre os FAD evidenciados a partir da fala de 3 estagiários.

Os autores inicialmente apresentam em seis itens a sequência dos procedimentos utilizados para apresentação dos resultados, que parte da apresentação de transcrição de parte de uma fala de cada sujeito da pesquisa para em seguida apresentar as constatações, resultados e realizar comentários.

Em síntese os resultados mostram que o estagiário E1 e E2, demonstram maior preocupação com os Focos 2 (conhecimento prático da docência),1 (interesse pela docência) e 5 (identidade docente), enquanto o E3 apresentou relatos que puderam ser acomodados nos cinco focos de aprendizagem docente. De acordo com os autores somente E3 se manifestou com relação ao que é possível ser caracterizado como Focos 3 e 4, reflexão sobre a docência e comunidade docente, respectivamente.

Assim, consideramos que os autores apresentam resultados condizentes com as intenções de pesquisa e seus comentários e constatações estão sustentadas nos extratos de transcrição de parte de uma fala de cada sujeito de pesquisa.

• **Resultados apresentados no artigo de Guerta e Camargo (2015) (A05):**

No que diz respeito ao artigo de Guerta e Camargo (2015), os autores afirmam: “A análise dos dados permitiu construir três categorias para os tipos de aprendizagens da docência que são necessárias e possíveis de se adquirir durante o período de formação inicial.” [p.612,

§.2] As categorias são: conhecimentos teóricos, aprendizagem prática e aprendizagem pessoal. Contudo, apesar de considerarem necessárias essas três categorias, os autores não apresentam argumentação ou fundamentação que sustentem a necessidade dessas três categorias durante o período de formação inicial.

Outra observação que realizamos está presente no parágrafo 2º da página 612, no seguinte trecho:

O que se verifica no universo das respostas dos participantes com relação aos tipos de aprendizagem durante o estágio é, portanto, uma mescla de concepções que se referem tanto às **dimensões práticas** da docência quanto àquelas ligadas aos **aspectos teóricos**, à reflexão sobre a prática e, também, ao desenvolvimento pessoal.” (grifo nosso).

Qual a diferença entre dimensão e aspecto? A nosso ver, poderia ser apresentado como dimensões práticas e dimensões teóricas.

• **Resultados apresentados no artigo de Gastal e Avanzi (2015) (A06):**

A partir da intenção de pesquisa em tratar a produção de narrativas como elemento de reflexão no percurso de formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas à luz das ideias de Larrosa. Os resultados apresentados evidenciam que as narrativas proporcionaram reconhecer que os estudantes ao exercerem a regência docente, nos Estágios Supervisionados, vivem a condição de professor, ao mesmo tempo reconhecendo e estranhando, sua experiência, o que para os autores permite o licenciando, viver a experiência, no sentido apontado por Larrosa (2011).

As narrativas escritas pelos estudantes sugerem ainda que, no decorrer da graduação, vivenciam um reconhecimento gradual de que estão em um curso de formação de professores, sendo perceptível certa resistência dos licenciandos a se apropriarem delas como parte de sua formação, talvez por se projetarem mais como futuros biólogos do que como futuros professores, de acordo com os autores. Outra constatação apresentada a partir das narrativas dos alunos é a de que, a experiência como estudante tem como referência para a prática docente a teoria que os estudantes conheceram nas disciplinas formativas, que é percebida como ausente ou insuficiente em seus professores, mas desejável no

professor que projeta ser.

Os autores apresentam extratos dos diários de estágio e dos textos reflexivos dos estudantes para sustentar as constatações realizadas.

• **Resultados apresentados no artigo de Fetzner e Souza (2012) (A07):**

Neste artigo constatamos que no resumo os autores se propoem a apresentarem os resultados iniciais de um estudo sobre as concepções de conhecimento escolar que permeiam os saberes da docência de professores de escolas públicas e de bolsistas de iniciação à docência envolvidos no projeto. No nosso entendimento, deveria então, ser apresentado tanto as concepções de professores de escolas públicas, quanto as concepções dos BIDs, entretanto, não identificamos as concepções de professores no artigo. Há apenas um trecho que remete aos professores “Segundo os professores da escola, o baixo desempenho escolar é resultado, principalmente, de dificuldades na leitura e na escrita, na resolução de problemas matemáticos e nas quatro operações.”(p.688).

Em síntese, os resultados apresentados partem de duas questões feitas aos bolsistas: “Ao ser questionada sobre o que o PIBID representaria em sua formação profissional(…)”(p.689), “Ao serem questionados sobre quais conhecimentos de sua formação profissional mais contribuiriam para o trabalho que desempenham na escola, (...)” (p.689). É possível observar que a conjugação dos verbos *representar* e *contribuir* está no futuro do pretérito, enquanto o verbo *desempenhar* esta no presente do indicativo. A nosso ver a conjugação de todos os verbos deveriam estar no presente do indicativo, podendo ser assim reescrita as questões:

1. O que o PIBID representa na sua/para sua formação profissional?
2. Quais conhecimentos da formação profissional mais contribuem para o trabalho que desempenham na escola?

Das respostas obtidas com os BIDs, **o PIBID proporciona para a formação profissional:**

- Uma visão real do cotidiano escolar;
- Experimentar novos métodos de ensino e diversas formas de mediação, de acordo com a necessidade de cada aluno;
- Aprender na prática docente (laboratório da profissão docente);
- Troca de experiência, saberes, dúvidas e conhecimento;
- Conhecer outras pesquisas;

Também foram destacados a importância do financiamento do estudante para a sua permanência no curso;

Dos conhecimentos da formação inicial que contribuem com o desenvolvimento do trabalho na escola, foram citados pelos BIDs:

- Domínio dos conteúdos a serem abordados em sala de aula;
- Contribuições de disciplinas como didática e psicologia para o entendimento do comportamento dos estudantes, do “processo de aprendizagem” e de que “alunos diferentes podem ter necessidades diferentes”;
- Contribuições de disciplinas como avaliação e currículo, didática, gestão e planejamento escolar;
- Questões mais gerais a respeito das ciências (apenas um aluno);

Ainda de acordo com os autores “Todos os envolvidos como bolsistas de graduação têm indicado o PIBID como espaço de formação para a profissão de professor e como espaço de ampliação das aprendizagens dessa profissão.” (p.692). Os resultados apresentados, apresentam sustentação nos extratos dos questionários dos estudantes participantes da pesquisa.

• **Resultados apresentados no artigo de Bergamaschi e Almeida (2013) (A08):**

O artigo de Bergamaschi e Almeida (2013), apresenta como intenção de pesquisa compreender as narrativas de memória como parte importante no processo formativo dos BIDs do curso de Pedagogia.

Para isso as autoras elegeram, os seguintes temas para organizar a apresentação dos resultados evidenciados: “lembranças de infância, vivências familiares, experiências escolares, a escolha da docência e atuações e aprendizagens no PIBID”(p.26), porém, no artigo são apresentados os seguintes itens: lembranças de infância e vivências familiares, experiências escolares, a escolha pela docência e o estar no PIBID.

No primeiro item, em síntese as autoras afirmam que os temas de família ocuparam boa parte das páginas dos memoriais e o papel da família na formação do estudante como pessoa, aparece em destaque em quase todos os memoriais dos estudantes de Pedagogia.

No item seguinte – experiências escolares, a partir de excertos dos memoriais de estudantes, chama a atenção a recorrência a tristes lembranças com relação à vida escolar, que evidenciam práticas punitivas e medo dos professores. Contudo, os autores também apresentam excertos

de narrativas de muitas lembranças alegres das experiências escolares, inclusive inspiradoras para a escolha da docência. Apresentam também, um excerto no qual a estudante, relata ter descoberto as alegrias da vida de estudante após migrar da escola privada para a escola pública.

No terceiro item – a escolha pela docência e o estar na docência, as autoras observaram a partir das narrativas que 6 dos 14 estudantes revelaram que já tinham experiência de escola ou de trabalho com crianças antes de ingressar no curso de Pedagogia. As autoras apresentam excertos de narrativas na qual os estudantes expressam o processo de escolha pela Pedagogia, que o ser professora já era uma prática das brincadeiras de criança e em seguida, comentam das experiências no PIBID.

A experiência no PIBID aparece quase como um divisor de águas na relação com a licenciatura e com a docência, de acordo com as autoras, todas sentiram na prática o estar professora, como “experiência única” de “convívio com a realidade escolar e com a docência compartilhada” ou a “sensação de plenitude daquele momento, em ouvir pela primeira vez uma criança me chamando de professora”, como poeticamente foi registrado nos memoriais.

Dos excertos das narrativas apresentadas, o PIBID contribuiu para formação, pois possibilitou:

- Compartilhar conhecimentos e saberes com todos os indivíduos do programa, incluindo bolsistas e coordenadoras;
- Estudo, pesquisa e atuação docente e compartilhada;
- Trabalho de docência compartilhada, planejar junto, compartilhar estudo, turmas;

As autoras apresentam extratos dos memoriais dos estudantes para sustentar as constatações realizadas.

• Resultados apresentados no artigo de Felício e Oliveira (2008) (A09):

Felício e Oliveira (2008) (A09) apresentam como intenção de pesquisa apresentar algumas reflexões sobre a importância e o papel do Estágio Curricular na formação prática dos educadores, a partir do estudo das aprendizagens práticas construídas no estágio curricular.

Dessa forma, através dos relatórios apresentados e dos discursos (textos auto-avaliativos) as aprendizagens práticas consideradas construídas durante o estágio apresentados como resultados pelos autores, são:

- Capacidade de desenvolver o potencial observador;
- Reflexão em torno da própria prática;
- Melhor compreensão da relação teoria-prática;
- Possibilidade de interagir com profissionais no seu contexto de trabalho.

Tais aprendizagens práticas consideradas construídas durante o estágio são sustentadas mediante apresentação de trechos das ideias expressas pelos sujeitos.

• **Resultados apresentados no artigo de Lopes (2010):**

A intenção de pesquisa apresentada no artigo de Lopes (2010), é evidenciar saberes, concepções e expectativas de estudantes sobre a profissão docente em processos de aprendizagem da docência em cursos de licenciatura. Na seção discussão e análise dos dados, o autor apresenta as análises desenvolvidas em cada um dos seis eixos 1) Professor: da teoria à prática da sala de aula; 2) A relevância das concepções do professor à sua prática educativa; 3) O papel do professor na gestão escola; 4) Saberes e formação docente; 5) Formação e trabalho docente; 6) Experiência docente: formação que transcende os estreitos limites da sala de aula da universidade. Nesta análise o autor apresenta a transcrição de um trecho do questionário dos sujeitos de pesquisa, que dão sustentação para o eixo e para as constatações realizadas pelo autor.

Na seção seguinte, são apresentados os resultados de acordo com cada eixo.

Assim, para o eixo “Professor: da teoria à prática de sala de aula” (eixo 1), os autores constatarem que: 1) os futuros professores preocupam-se primeiramente com o aluno e com questões correlatas; 2) para a maioria dos estudantes pesquisados o professor é um educador movido por valores e ideais; 3) os estudantes pesquisados não reconheceram teorias educacionais subjacentes à ação pedagógica de um professor em situação específica (aula diferente). No caso do item 2, acreditamos que a constatação que melhor se adequa de acordo com o apresentado na seção anterior é – para a maioria dos estudantes transparece a ideia de que o educador tem uma missão e o profissional, por sua vez, tem uma carreira.

A análise desenvolvida em “A relevância das concepções do professor na prática educativa” (eixo 2) evidenciou que os quase professores explicam educação e ensino por meio da doxa e não da episteme.

No eixo “O papel do professor na gestão escolar” (eixo 3), os autores constataram que os estudantes pesquisados não reconhecem a escola como lugar de ação coletiva, como também não fazem nenhuma referência à gestão escolar propriamente dita, apesar de discorrerem sobre ela.

Em “Saberes e formação docente” (eixo 4), os autores constataram que os saberes aprendidos, majoritariamente os do conteúdo a ensinar, não são o foco dos estudantes do último ano de licenciatura, mas sim os não aprendidos. Concordamos com o autor e acrescentamos, que o questionamento de um dos estudantes está relacionado em como desenvolver o saber pedagógico do conteúdo (GAUTHIER), reflete a falta de discussão sobre os saberes necessários à docência, estando os discursos dos estudantes centrados no saber do conteúdo e no saber pedagógico do conteúdo (eixo 5), enquanto há muitos outros envolvidos e necessários.

Das constatações obtidas em “Formação e trabalho docente” (eixo 5), os autores destacam que “num dado momento da investigação, crítica a sua formação pela ausência de saberes do campo da educação, saberes que classifica como fundamentais à profissão (eixo 4), num outro, (eixo 5), declara que importantes para ensinar Língua Portuguesa ou Matemática são os saberes privilegiados no curso que o tem formado, saberes centrados nos conhecimentos específicos da matéria a ensinar.” De acordo com o apresentado na seção anterior, os trechos transcritos não sustentam tal constatação.

E “Experiência docente: formação que transcende os estreitos limites da sala de aula da universidade” (eixo 6) os autores afirmam que os dados coincidem com as da análise empreendida em “Saberes e formação docente” (eixo 4). Porém, não há sustentação para este eixo e para os resultados apresentados. O trecho selecionado para sustentar este eixo na seção anterior trata da desilusão com a profissão docente.

Diante das respostas apresentadas e das intenções de pesquisa, a nosso ver, o autor não conseguiu responder o problema de pesquisa, que tinha como intuito descobrir saberes, concepções e expectativas de estudantes sobre a profissão docente. Como ficou evidenciado, os alunos não conseguiram expressar seus saberes docentes, focalizaram mais em descrever o que lhes faltava. As concepções dos estudantes são evidenciadas nos eixos discutidos, porém, as expectativas dos estudantes sobre a profissão docente não é discutido no artigo.

Em síntese:

Das contribuições proporcionadas pelo PIBID para a formação profissional, os artigos A07 e A08 apresentam o disposto no Quadro 15.

Quadro 15- Contribuições proporcionadas pelo PIBID para a formação profissional

A02	A05	A09
<ul style="list-style-type: none"> • Saber o conteúdo (domínio do conteúdo); • Saber Ensinar (saber pedagógico e curricular, • saber transmitir); • Saber interagir; • Saber pessoal; • Saber ser; 	1.Conhecimentos Teóricos (relaciona-se as concepções sobre ensino e aprendizagem) 2.Aprendizagem Prática (é por meio da qual é possível adquirir aprendizagens procedimentais) 3.Aprendizagem Pessoal (experiências pessoais dentro e fora da academia e da escola, influencias da história pessoal)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de desenvolver o potencial observador; • Reflexão em torno da própria prática; • Melhor compreensão da relação teoria-prática; • Possibilidade de interagir com profissionais no seu contexto de trabalho.

Fonte: Dos autores

Os tipos de aprendizagens propiciadas pelo estágio de acordo com os artigos A02, A05 e A09, são de acordo com o exposto no Quadro 16:

Quadro 16 -Contribuições proporcionadas pelo estágio curricular para a formação profissional

A02	A05	A09
<ul style="list-style-type: none"> • Saber o conteúdo (domínio do conteúdo); • Saber Ensinar (saber pedagógico e curricular, • saber transmitir); • Saber interagir; • Saber pessoal; • Saber ser; 	1.Conhecimentos Teóricos (relaciona-se as concepções sobre ensino e aprendizagem) 2.Aprendizagem Prática (é por meio da qual é possível adquirir aprendizagens procedimentais) 3.Aprendizagem Pessoal (experiências pessoais dentro e fora da academia e da escola, influencias da história pessoal)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de desenvolver o potencial observador; • Reflexão em torno da própria prática; • Melhor compreensão da relação teoria-prática; • Possibilidade de interagir com profissionais no seu contexto de trabalho.

Fonte: Dos autores

4.2.10 Conclusões

Evidenciamos que 5 artigos apresentam considerações finais ao invés de conclusão (A01, A02, A04, A06 e A09).

O artigo de Lopes (2010) (A10) apresenta conclusões e considerações finais. Na conclusão, Lopes afirma que as licenciaturas não privilegiam os saberes relativos à especificidade da função docente.

O artigo de Fetzner e Souza (2012) (A07) denomina de Primeiras

Conclusões. E conclui que a forma como os bolsistas de graduação referem-se aos conhecimentos aprendidos no projeto [PIBID] indica a possibilidade de integração entre os saberes aprendidos na academia e os saberes aprendidos na experiência com a escola e aponta a relevância desse projeto no âmbito da formação de professores.

Para Harres et al (2012) (A03) a revisão realizada mostra que, “de modo geral, a evolução das concepções e práticas dos futuros professores em direção a uma maior consideração das ideias dos alunos parece ser um processo mais complexo do que somente implementar um currículo formativo inovador”. Ainda de acordo com os autores, as mudanças identificadas parecem não estar relacionadas às variáveis de contexto, nível e/ou área futura de atuação docente. Um avanço maior em direção às práticas docentes desejáveis, ou seja, em direção a uma perspectiva construtivista complexa da aprendizagem foi identificada. Por fim, os autores consideram muito importante que “os programas de formação inicial capacitem os futuros professores para analisarem e considerarem didaticamente as inúmeras investigações sobre as ideias dos alunos e sua importância na aprendizagem na área de ciências”.

O artigo de Guerta e Camargo (2015) (A05) diz que o estágio, do modo como foi conduzido, permitiu o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes – mas não evidencia quais são elas. Constata ainda, a dificuldade dos estagiários em identificar o ambiente escolar como espaço de diálogos e aprendizagens coletivas.

Os autores do artigo A08 reiteram “a importância de uma análise que indague quem está narrando, qual o lugar de sujeito que ocupa, por que fala, quando fala e para quem dirige sua narrativa.”

Para os artigos A01, A02, A05 e A09 as concepções evoluem durante o processo formativo. O A02 evidencia ainda, o professor em serviço influencia os sentidos e saberes que os estagiários elaboram sobre suas experiências.

4.3A APRENDIZAGEM EFETIVA DE FUTUROS PROFESSORES SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS ACADÊMICOS

Ao longo do desenvolvimento do ERLE surgiram algumas dificuldades. Uma delas ocorreu ao realizar a busca dos termos de busca estágio e estagiário nos itens elementares do artigo. Ao deparar-se com a palavra estágio empregada no sentido de indicar uma etapa da vida e, com as palavras estágio e estagiário no âmbito de outros cursos que não de formação de professores, estes artigos não estavam sendo identificados

no Quadro de Identificação de Artigos¹⁹, tendo-se, que retomar a pesquisa em cada PAC.

Outras dificuldades surgiram. Dúvida quanto à caracterização dos elementos textuais de cada artigo, devido os distintos referenciais em cada artigo, e quanto à identificação dos aportes conceituais e metodológicos, tendo-se que reler algumas vezes cada um dos artigos constituintes da amostra. Acrescentamos ainda, o fato de muitos artigos não sustentarem suas afirmações ou apresentarem extratos ou indícios que levem o leitor a acreditar no que está sendo discutido no artigo. Diante disso, ao longo da discussão dos artigos, realizou-se apontamentos, com o intuito de chamar a atenção, para que as pesquisas científicas, sobretudo as da área de educação, não caiam no descrédito. Para isso, lembramos das contingências às quais os pesquisadores estão submetidos, como exigências por produtividade, regularidade e qualidade nas produções científicas, e a estipulação de páginas ou caracteres para publicação dos artigos em PAC. Esta estipulação de páginas ou caracteres para publicação dos artigos em PAC, ela tem que existir, e aqui cabe o bom senso do pesquisador e o seu poder de síntese, sem deixar informações vagas e sem sustentação.

Considerando o exposto, não se tem dúvidas de que o ERLE foi de grande importância para o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos, perante a área de pesquisa, para conhecimento de outros aportes conceituais, e para o desenvolvimento/aperfeiçoamento da criticidade sobre o que se lê e sobre o que se escreve.

Com relação à caracterização da produção acadêmica-científica de pesquisa empírica, veiculadas em periódicos acadêmico-científicos nacionais, foi possível traçar um panorama das pesquisas sobre aprendizagem efetiva de futuros professores.

Diante dos resultados apresentados, percebe-se uma predominância de pesquisas realizadas no contexto dos estágios supervisionados. Dos 10 artigos acadêmico-científicos da amostra analisada, em 6 as pesquisas foram realizadas neste contexto, sendo 4 deles com foco de pesquisa nas aprendizagens construídas pelos participantes, futuros professores, durante este processo de iniciação à docência.

Dos artigos analisados, 1 tinha como interesse realizar uma revisão bibliográfica com objeto de estudo em pesquisas relacionadas ao assunto de interesse desta pesquisa. Porém, trata-se de um estudo da produção acadêmico-científica de outro contexto, que não o Brasil, já que o

¹⁹ Autoria do Gepi-INOVAEDUC.

levantamento de artigos foi realizado em revistas de língua inglesa. Observou-se também, o interesse dos pesquisadores nas concepções/percepções de futuros professores sobre o seu processo de aprendizagem da docência.

Diante do exposto, considera-se que este estudo seja de fundamental importância para apontar caminhos e ações para aprimorar as pesquisas que visem estudar a formação inicial de professores, mais especificamente, a aprendizagem de futuros professores. Como ficou evidenciado durante o período de 2008 a 2015 em que se fez o levantamento de artigos, não houve pesquisas com interesse na aprendizagem de futuros professores em outros espaços, que não o estágio supervisionado, sendo esta uma lacuna e um campo a ser explorado. Pode-se afirmar ainda, que pesquisas com interesse nas dificuldades e estratégias de aprendizagem de futuros professores também são pontos interessantes a serem investigados. Dessa forma, o campo de pesquisas sobre aprendizagem de futuros professores está carente de pesquisas de referência para este campo.

A partir da análise dos artigos, agora, temos mais embasamento para reafirmar nosso problema de pesquisa e escolher as fontes e instrumentos de coletas utilizados pelas pesquisas, que são apresentados na seção seguinte.

5 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa social, a qual se configura esta pesquisa, tem sido cada vez mais conduzida em contextos práticos, tendo como características: abordar as questões de uma maneira sistemática, acima de tudo, empírica. Para esse propósito é preciso desenvolver questões de pesquisa, e para respondê-las coletar e analisar os dados. Consequentemente, na coleta e análise dos dados é preciso usar métodos de pesquisa, para proceder a generalização dos resultados. Por fim, a partir do uso sistemático dos métodos de pesquisa e dos seus resultados, deve-se fazer explicações e descrições do fenômeno do estudo (FLICK, 2013).

Dessa forma, apresenta-se, inicialmente, as intenções de pesquisa e a natureza da pesquisa, para em seguida apresentar as fontes e instrumentos que serão utilizados para coleta de informações.

5.1 INTENÇÕES DE PESQUISA: OBJETIVO, PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Em função do **objetivo** proposto:

Caracterizar as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPEs da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC.

Nos propomos a responder o seguinte **problema de pesquisa**:

Que relações podem ser estabelecidas entre as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPEs da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC?

Para auxiliar a responder esse problema, o desdobramos em 4 **questões de pesquisa**:

1. Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado durante sua participação no Estágio Curricular?
2. Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado durante sua participação, como BID, em Subprojetos PIBID/CAPEs?
3. Que relações podem ser estabelecidas entre as ações realizadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPEs), alunos de Cursos de

Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC?

4. Que relações costumam ser estabelecidas, por participantes de Subprojetos PIBID/CAPES e por participantes de Estágio Curricular da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, entre as ações realizadas nesses dois processos de iniciação à docência?

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Esta investigação se caracteriza em uma pesquisa de natureza qualitativa.

Pesquisas de natureza qualitativa enfatizam os pontos de vista dos sujeitos e analisa os aspectos processuais, podendo ser feita, de acordo com Flick (2009) de diversas maneiras. Uma das maneiras possíveis, é analisando experiências de indivíduos ou de grupos, através do interacionismo simbólico, o qual a partir de informações dos sujeitos o pesquisador cria uma realidade subjetiva a fim de influir em determinado objeto de estudo.

O enfoque qualitativo busca principalmente a “dispersão ou expansão” dos dados e da informação, proporciona, profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno dele, detalhes e experiências únicas. Por isso, Gibbs (2009) afirma que a análise qualitativa requer um gerenciamento cuidadoso e complexo, tendo em vista, que em sua maioria trata-se de grandes quantidades de texto, códigos e memorandos a serem analisados. Dessa forma, o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa.

Compreendemos, que esta riqueza e profundidade de dados como possibilidade da pesquisa qualitativa, permite uma análise detalhada e exatidão aos resultados, pois os participantes tem liberdade para determinar o que é importante e apresentar seus contextos, sendo esta uma das vantagens da pesquisa qualitativa. Charmaz (2009, p. 31) afirma ainda que “os pesquisadores qualitativos têm grande vantagem sobre os pesquisadores quantitativos, pois na pesquisa qualitativa pode-se acrescentar novas peças ao “quebra-cabeça” da pesquisa e até mesmo criar novos “quebra-cabeças” enquanto coleta-se os dados.

Por outro lado, a desvantagem é que a pesquisa qualitativa exige muito tempo do pesquisador, e só é possível generalizar os resultados para as massas amplas de uma maneira muito limitada (FLICK, 2013).

Diante das características expostas, detalhamos, a seguir, como esta pesquisa será operacionalizada.

5.3 FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Esta pesquisa utiliza fontes de informações de dois tipos: sujeitos e documentos. Listamos abaixo, a especificidade das fontes de informação para essa pesquisa:

1. Sujeitos:

- Bolsistas de Iniciação à Docência vinculados à Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular Ciências da Natureza;
- Bolsista de Iniciação à Docência Ex- Estagiário de Curso de Licenciatura;
- Estagiários de Cursos de Licenciatura e Bolsistas de Iniciação à Docência;
- Estagiário de Curso de Licenciatura Ex-Bolsista de Iniciação à Docência;
- Estagiários de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC.

2. Documentos:

- Relatório de Atividades de 2016 dos Subprojetos da Área Ciências da Natureza PIBID/CAPES/UFSC de Florianópolis – SC;

5.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Como era pretensão desta pesquisa estudar as aprendizagens de sujeitos, utilizou-se como instrumentos para coleta de informações: Questionário (1), Entrevista (2) e Grupo Focal (3). Para análise dos documentos que descrevem as atividades desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência, vinculados à Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular Ciências da Natureza, usou-se o Roteiro de Análise Textual (4).

A seguir, apresenta-se o Quadro 17 o qual representa o desenho metodológico desta pesquisa, com as fontes e instrumentos que poderiam ajudar a responder cada uma das questões de pesquisa. No Apêndice B, encontra-se este Quadro²⁰ completo e preenchido.

²⁰ Esse quadro faz parte de um Formulário detalhado, que foi elaborado e é utilizado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e

Quadro 17 - Quadro de fontes e instrumentos previstos para responder as questões de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES								DOCUMENTO	
		Modalidade de	SUJEITO						RelAnParc-PIBID/CAPE/UFSC 2016		
		FONTE	Tipo	BID		Estagiário		ESTG/BID			
				Estg Ex-BID		BID Ex-Estg					
N	ENUNCIAD O	INSTRUMENT O	Quest. . A	Grupo Focal	Quest. B	Ent.	Quest. C	Grupo Focal	Ent.	RAT 1	
1.	Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, consideram ter efetivado durante sua participação no Estágio Curricular?		---	---	Qst 11,12,1 3,14,15 , 16, 17	Qst 6,8, 11,12,1 3,15	Qst 22,23,2 4,25,26 , 27,28	Qst 3, 12	Qst 6,8, 11,1 2,13 ,15	---	
2.	Que aprendizagens alunos de Cursos de formação de professores da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado no Subprojeto PIBID/CAPE do qual participam?		Qst 11,12 ,13,1 4,15, 16	Qst 2,12	---	---	Qst 11,12,1 3,14, 15,16	Qst 2,12	Qst 7,14 ,15	---	
3.	Que relações podem ser estabelecidas entre as ações realizadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPE), alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC?		Qst 6,7,8, 9,10	Qst 4,7,10, 11,13	Qst 6,7,8,9, 10	Qst 9,	Qst 6,7,8,9 10, 17,18,1 9,20,21	Qst 4, 5,7,8,9, 13,14	Qst 9,10 ,	Qst 1,2,3,4	
4.	Que relações costumam ser estabelecidas, por participantes de Subprojetos PIBID/CAPE e por participantes de Estágio Curricular da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, entre as ações desenvolvidas nesses dois processos de iniciação à docência?		---	---	---	---	Qst 29, 30	Qst 6	Qst 16	---	

Fonte: Dos autores

Os números das questões (Qst.) no quadro acima indicam quais

Formação de Professores” (INOVAEDUC), sob responsabilidade do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazan.

questões do roteiro de análise textual, do roteiro de entrevista, dos questionários e do roteiro para grupo focal, elaborados para coleta das informações, tinham possibilidade de ajudar a responder cada uma das 4 questões de pesquisa.

A seguir, abordaremos, de forma mais detalhada, sobre a escolha de cada um dos instrumentos de coleta de informações utilizados.

5.4.1 Questionário

Os questionários são constituídos de questões, que podem ser classificadas em abertas ou fechadas. Questões abertas, não possuem um conjunto de respostas pré-dispostas, permitindo ao sujeito participante descrever com suas palavras o que lhe está sendo solicitado. Já, as questões do tipo fechada, disponibilizam um conjunto de respostas pré-dispostas na sequência do enunciado da questão, permitindo ao participante escolher as alternativas que desejar, ou a que considerar ser a mais conveniente com o que está sendo solicitado e assinala-la.

Por isso, optamos por utilizar um questionário misto – composto de perguntas abertas e fechadas.

A escolha de usar questionários para coleta de informações deve-se por este instrumento permitir padronização e comparação das respostas dos participantes. Além disso, esse instrumento apresenta vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados, conforme Gil (1994):

- a) possibilita **atingir grande número de pessoas**, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio, via e-mail, presencialmente, ou de alguma outra forma;

No caso desta pesquisa, com a finalidade de atingir maior número de sujeitos possíveis, utilizou-se um questionário online, que foi encaminhado via e-mail para os sujeitos que se enquadravam no universo potencial.

- b) implica **menores gastos**, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;

Apesar de termos utilizado questionários impressos, o que nos gerou custo de impressão, o fato de ter utilizado também questionários *online* diminuiu os gastos previstos inicialmente.

- c) garante o **anonimato das respostas**;

Mesmo constando no questionário espaço para o sujeito inserir seus dados, como, nome, telefone e e-mail para contato, o sujeito possui autonomia para decidir preencher ou não este bloco de questões.

Outras vantagens que podem ainda ser citadas são:

- d) **liberdade para responder**, uma vez que permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e fatores como timidez são inexistentes;
- e) **pesquisador não influencia as respostas**; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado;

Dessa forma, os questionários são apropriados para um estudo quando: o conhecimento sobre a questão lhe permite formular um número suficiente de perguntas de maneira não ambígua; e um grande número de participantes estará envolvido (FLICK, 2013).

Entretanto, pontos negativos também são evidenciados: se o questionário não for preenchido na presença do pesquisador, a) possibilita dúvidas aos participantes, quanto ao preenchimento ou interpretação das questões b) não garante a devolução dos questionários.

Considerando os pontos positivos e negativos apresentados, e alguns cuidados afim de evitar riscos e desconfortos aos sujeitos de pesquisa, como: (i) Cuidado na elaboração das questões para não gerar dúvida interpretação e não causar desconforto emocional, afim de obter respostas satisfatórias para responder nosso problema de pesquisa, (ii) colocar instruções claras e (iii) boa apresentação estética, foram construídos 3 questionários com questões fechadas e abertas:

1. **Questionário A** (Apêndice C) – para Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, possui 7 blocos de questões;
2. **Questionário B** (Apêndice D) – para Estagiários de Cursos de Licenciatura da UFSC, é constituído de 7 blocos de questões;

E como identificamos, de antemão, que encontraríamos sujeitos nas 2 condições concomitantemente, ou seja, que são Estagiários de Cursos de Licenciatura e Bolsistas de Iniciação à Docência, **E**, como prevemos que poderíamos encontrar Estagiários que já participaram de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC ou Bolsistas de Iniciação à Docência que já foram Estagiários de Cursos de Licenciatura em outro momento, criamos o Questionário C.

3. **Questionário C** (Apêndice E) – para participantes de processos de Iniciação à Docência, atuando tanto na condição de Estagiários de Cursos de Licenciatura como na de Bolsistas de Iniciação à Docência, e também para aqueles que estão em uma dessas condições e já tiveram experiência em outra condição. Este questionário é dividido em 13 blocos de

questões.

Aproveitamos para informar que a questão 10 do Questionário A e C, sobre as ações desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência no subprojeto do qual participam, foi desenvolvida com base nos incisos do artigo 6º da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, e, que as questões 10 do Questionário B e 21 do Questionário C, referente às ações desenvolvidas por Estagiários de Cursos de Licenciatura, foram desenvolvidas com base nos incisos do parágrafo único do artigo 7º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Além do mais, as questões 1 a 5 dos Questionários A, B e C serviram para identificação do sujeito.

5.4.2 Grupo Focal

O grupo focal é um instrumento de coleta de informações que é cada vez mais utilizado, pois permite alcançar um maior número de pessoas em menor tempo e aprofundar o tema em função das diversas opiniões (GATTI, 2005). É muito indicada quando se quer estudar o comportamento ou opiniões dos sujeitos sobre assuntos considerados tabus, sendo também muito utilizado na área de *marketing* para saber opiniões dos sujeitos sobre produtos ou algum candidato político.

No caso desta pesquisa, o grupo focal será realizado para estudar as atividades desenvolvidas pelos sujeitos, bem como discutir as aprendizagens consideradas efetivadas por eles no âmbito dos Subprojetos PIBID do qual participam.

A técnica consiste em uma entrevista em grupo com duração de trinta minutos a duas horas, que pode ser realizada em mais de um encontro, dependendo das comparações que o pesquisador deseja fazer, de acordo com Barbour (2009). No caso desta pesquisa, foi realizado um encontro por área dos Subprojetos PIBID/CAPES de interesse, com duração de aproximadamente uma hora cada. O grupo focal, geralmente, é composto por um coordenador/mediador, um ou mais observadores e os sujeitos da pesquisa, de a 12 participantes quando as questões abordadas tratam de assuntos cotidianos ou mais abrangentes e 3 a 5 pessoas quando as perguntas focalizam emoções profundas ou temas complexos. No caso desta pesquisa, os grupos são compostos de um mediador e de 6 a 12 participantes, por se tratar de discussões relacionadas ao cotidiano dos mesmos.

O ambiente para realização do grupo focal deve possuir uma acústica boa, para facilitar a gravação de áudio e posterior transcrição das informações, preferencialmente os convidados devem estar posicionados de modos que todos consigam se ver. Quanto a gravação, Barbour (2009) coloca que tem havido algum debate a respeito da gravação em vídeo ser superior às fitas de áudio por permitir o registro mais preciso do grupo focal, além da fala, observações gestuais e expressões faciais. Por isso, nos grupos focais realizados o recurso de filmagem foi utilizado.

Assim, na impossibilidade da gravação de vídeo, até mesmo por poder inibir os sujeitos, o papel do observador é justamente para ajudar o mediador a anotar expressões faciais e/ou gestuais, as falas dos participantes, momentos que podem passar despercebido ao moderador.

O moderador pode ser tanto o pesquisador, ou um profissional contratado. O seu papel é introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurar garantir que a discussão não fuja do tema e que todos possam expressar suas opiniões. Caso, ocorra dispersão do tema, esse deve relembra a pergunta inicial, relembra o que já foi discutido até o momento, para que então, os sujeitos retomarem as discussões.

Também cabe ao moderador, encorajar os participantes, que em entrevistas individuais poderiam se sentir intimidados e relutantes a falar sobre suas experiências, assim, como ao perceber que há algum sujeito dominador, ou seja, que não para de falar, saber conduzir de forma, que todos os sujeitos participem das discussões. Assim, o moderador deve ser flexível, objetivo, empático, persuasivo, um bom ouvinte e respeitar os princípios da não diretividade. Nesta pesquisa, o moderador foi o próprio pesquisador.

Abaixo segue alguns avisos e pedidos que geralmente são utilizados pelo moderador no início do grupo focal:

- Primeiro, vocês devem saber que estamos gravando a sessão. Se alguém aqui se sente constrangido pela gravação, por favor, o diga e, é claro, tem toda liberdade de sair.
- A identidade de vocês será preservada.
- Falem bem alto e vamos tentar que todos tenham sua vez de falar.
- Por último, por favor, o digam extremamente o que pensam. Não se preocupem com o que eu penso ou o seu colega irá pensar. Estamos aqui para trocar opiniões e para nos divertir enquanto fazemos isso.

A seguir, algumas frases que podem ser utilizadas pelo moderador ao longo do grupo focal:

- Estamos nos encaminhando para os minutos finais do grupo focal, alguém gostaria de fazer mais alguma colocação, observação?
- Poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Poderia nos dar um exemplo do que isso significa?
- Eu gostaria de saber o que os outros acham sobre isso.
- Fulano, o que você acha sobre esta questão?
- Este é um ponto de vista interessante mas vamos explorar outras alternativas.

O roteiro para desenvolvimento do grupo focal, juntamente com as questões norteadoras, podem ser encontrados no Apêndice F.

5.4.3 Roteiro De Análise Textual

O Roteiro de Análise Textual (RAT) de documentos é um instrumento ainda pouco utilizado pelos pesquisadores, seu uso tem como objetivo extrair informações relevantes dos documentos. São considerados documentos os materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, e podem ser impressos, visuais ou no formato de áudio (GIL, 1994), como, por exemplo, documentos públicos – leis, normativas, relatórios, projetos, como os que se pretende analisar, ou outros, como cartas pessoais, fotografias, memorandos, diários, gravações e documentos de órgãos públicos e instituições privadas (MATOS e VIEIRA, 2002).

O RAT deve ser construído de modo a orientar a extração das informações contidas nos documentos e auxiliar diante do conjunto muitas vezes extensos de informações, localizar as informações relevantes, podendo ser organizado a partir de perguntas, categorias ou frases. É esperado que o pesquisador não se detenha exclusivamente no conteúdo do documento, mas que aprofunde-se em vista de novas visões sobre o mesmo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, um RAT foi elaborado para analisar o relatório de atividades de 2016 dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular Ciências da Natureza, o qual encontra-se em Apêndice G.

5.4.4 Entrevistas

De acordo com Sampieri (2013), a entrevista pode ser definida como uma reunião para conversar e trocar informações entre o entrevistador e o entrevistado/os. Para o bom desenvolvimento da entrevista, Flick (2009) afirma que, deve ser oferecido o máximo de espaço possível aos entrevistados para que desdobre suas opiniões e assim, os objetivos do pesquisar possam ser alcançados. De acordo com este mesmo autor, as formas de entrevista seguem caminhos diferentes para alcançar um objetivo semelhante.

As entrevistas têm sido classificadas de acordo com o nível de estruturação do roteiro de entrevista e podem ser do tipo não estruturada ou semiestruturada, estruturada ou aberta (SAMPIERI, 2013).

A entrevista estruturada é caracterizada por se desenvolver “a partir de uma relação fixa de perguntas” (GIL, 1999, p.121). As entrevistas abertas se baseiam em um roteiro geral de conteúdo, onde o entrevistador tem liberdade para definir o ritmo, estrutura e conteúdo. Já, as entrevistas, denominadas, semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem liberdade de realizar outras perguntas.

Nesta pesquisa, realizou-se entrevistas estruturadas, ou seja, que possuíam um roteiro de questões, porém, a condução da entrevista foi flexível, permitindo ao entrevistador, se necessário, realizar durante o desenvolvimento da entrevista novos questionamentos. O roteiro de questões para a realização das entrevistas encontra-se no Apêndice H.

Os instrumentos de coleta de informações apresentados nesta seção se aplicam ao contexto de desenvolvimento da pesquisa que é apresentado a seguir.

6 CONTEXTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Por esta pesquisa envolver sujeitos como fonte de informação, na espera de que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida, considera-se relevante conhecer o contexto onde a pesquisa será realizada, até mesmo, para que algumas peculiaridades possam ser marcadas e levadas em consideração durante a coleta e análise dos dados coletados.

Dessa forma, este capítulo apresenta os aspectos do contexto de desenvolvimento da pesquisa: área curricular ciências da natureza da UFSC, que abrange os cursos de Licenciatura em Física, Química e Biologia. Para isso, na primeira seção, discorre-se sobre os cursos de licenciatura, sua estruturação e como está distribuída ao longo do currículo as horas dedicadas às componentes curriculares prática e estágio. Na seção seguinte, descreve-se sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFSC e seus Subprojetos, apresentando a quantidade de bolsistas e escolas contempladas da cidade de Florianópolis-SC.

6.1 CURSOS DE LICENCIATURA DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFSC

6.1.1 Licenciatura em Física

O Curso de Graduação em Física da UFSC teve início no ano de 1974 com a Habilitação em Licenciatura e a partir de 1980 o Bacharelado foi implantado como uma segunda habilitação. O curso de Licenciatura em Física é ministrado no período noturno ao longo de 9 semestres, e tem como objetivo formar docentes para o ensino de física em nível de 2º grau, através de um conhecimento amplo das principais teorias da física, física experimental e formação didático-pedagógica e educacional.

Ao decidir tomar como base o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Física (2009), observamos que há disponibilizado na página online do curso²¹, 4 partes do documento. Diante disso, foi necessário tomar informações junto à secretaria do curso para saber qual vale oficialmente.

²¹ Disponível online no link: <http://fisica.grad.ufsc.br/ppc-licenciatura-20091/>.

Dessa forma, considerando o PPC de Licenciatura em Física Parte 3²², a carga horária está distribuída conforme o disposto no Quadro 18.

Quadro 18 - Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Física da UFSC

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h-a)
“Conteúdos Curriculares”	1830
Prática como Componente Curricular	405
Estágio Supervisionado	405
Atividades Técnico-Científico-Culturais	405
TOTAL	2840

Fonte: Dos autores

A **prática como componente curricular** (PCC) aparece na estruturação do curso, a partir da segunda fase e as horas dedicadas à esta componente curricular estão distribuídas ao longo do curso associadas às disciplinas apresentadas no Quadro 19.

Observando a carga horária para prática como componente curricular nos Quadros 18 e 19, é possível observar que, a carga horária para prática como componente curricular disposta no PPC (405h-a), não corresponde à carga horária disposta no currículo vigente do curso (492h-a). O mesmo ocorre ao comparar a carga horária de estágio como componente curricular disposta no PCC (405h-a) e no currículo (486h-a), conforme apresenta o Quadro 20.

Também, observamos que as disciplinas que contemplam a prática como componente curricular (Quadro 19) são em sua maioria ofertadas pelo próprio departamento de Física da UFSC, e não especificam na ementa da disciplina as atividades que serão realizadas, afim de, garanti-la. Já as disciplinas que tem estágio como componente curricular, são todas ofertadas pelo departamento de Metodologia de Ensino, conforme apresenta o Quadro 20.

²² Conforme denominação utilizada no site.

Quadro 19 - Horas dedicadas à PCC no Curso de Licenciatura em Física da UFSC

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	CARGA HORÁRIA	
					TOTAL (h-a)	PCC (h-a)
1.	Organização Escolar	EED/CED	2ª	Teorias que norteiam o tema organização escolar e o currículo. Estrutura organizacional do sistema nacional de educação. Níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Projeto Político Pedagógico. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, da cultura e do poder. O currículo e os ritos de exclusão. PCNs; Propostas Curriculares: estadual e municipais. A avaliação curricular. O currículo e as identidades sociais.	72	18
2.	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	PSI/CFH	3ª	Introdução à Psicologia como ciências: histórico, objetivo e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo do desenvolvimento e de aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar. Prática como componente curricular.	72	12
3.	Prática de Ensino de Física I	FSC/CFM	3ª	Elaboração e apresentação, pelos alunos, de módulos de ensino envolvendo conceitos tratados nas disciplinas Física Geral I-A (FSC 5107), Física Geral II-A (FSC 5165) e Física Geral II-B (FSC 5166). Nestes módulos os mesmos devem procurar utilizar experimentos ou demonstrações experimentais.	54	54
4.	Prática de Ensino de Física I	FSC/CFM	4ª	Elaboração e apresentação, pelos alunos, de módulos de ensino envolvendo conceitos tratados nas disciplinas Física Geral III. Nestes módulos os mesmos devem procurar utilizar experimentos ou demonstrações experimentais.	36	36
5.	Didática A	MEN/CED	5ª	Educação escolar como fenômeno histórico-social. Currículo e trabalho pedagógico no contexto escolar. As relações de ensino-aprendizagem em contexto escolar. Mediações pedagógicas e suas relações com o ensino da área específica do curso.	72	12
6.	Língua Brasileira de Sinais	DALI/CCE	6ª	Desmistificação de ideias recebidas relativamente às línguas de sinais. A língua de sinais enquanto língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Introdução à língua brasileira de sinais: usar a língua em contextos que exigem comunicação básica, como se apresentar, realizar perguntas, responder perguntas e dar informações sobre alguns aspectos pessoais (nome, endereço, telefone). Conhecer aspectos culturais específicos da comunidade surda brasileira.	72	18
7.	Metodologia de Ensino de Física	MEN/CED	6ª	Tendências atuais da Pesquisa em Ensino e do Ensino de Física/Ciências com ênfase em conteúdos e métodos articulados, problematização e contextualização dos conhecimentos; estudo de projetos de Ensino de Física contemporâneos vinculados às novas demandas educacionais e sócio-culturais, Análise de parâmetros e propostas curriculares e de materiais e recursos tradicionais e alternativos. Planejamento e execução inicial para ensino de tópicos/temas de ciências e tecnologia contemporâneas: seleção e produção de materiais didáticos com auxílio de multimeios, simulação e aplicação inicial em seminários/salas de aula.	90	90
8.	Instrumentação para o Ensino de Física A	FSC/CFM	7ª	Processo de ensino aprendizagem da Física. O papel e a influência das concepções alternativas, história da Física, transposição didática e modelização no ensino de Física. As relações CTS e o ensino de Física. Retrospectiva histórica do ensino de Física no Brasil. O estudo dos projetos de ensino de Física (nacionais e estrangeiros) da década de 60 (PSSC, Harvard, Nuffiel, Piloto, FAI, PEF, PBEF) e suas influências no ensino de Física no Brasil.	72	72
9.	Instrumentação para o Ensino de Física B	FSC/CFM	8ª	A função e o papel das atividades experimentais no ensino de Física. Discussão sobre o uso de demonstrações no ensino de Física: conteúdo versus motivação, utilizando do acervo do LABIDEX. Análise e discussões sobre o uso de multimídia no ensino da Física. Planejamento e elaboração de uma unidade de ensino de Física (teoria e experimental) fundamentada nos processos de ensino-aprendizagem e de suas várias concepções.	72	72
10.	Prática de Ensino de Física Moderna	FSC/CFM	8ª	Elaboração e apresentação, pelos alunos de módulos de ensino envolvendo conceitos tratados na disciplina Estrutura da Matéria I, II e III. Nestes módulos os mesmos devem procurar utilizar experimentos ou demonstrações experimentais, simulações.	36	36
11.	Instrumentação para o Ensino de Física C	FSC/CFM	9ª	Aplicação de uma unidade de ensino de Física em turmas piloto da comunidade. Elaboração de instrumentos para acompanhamento e avaliação da unidade de ensino com objetivos de reformulação. Seminários de apresentação dos resultados.	72	72
TOTAL					720	492

Fonte: Dos autores

Quadro 20 - Horas dedicadas à Estágio como componente curricular no Curso de Licenciatura em Física da UFSC.

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	CARGA HORÁRIA TOTAL (h-a)
1.	Estágio Supervisionado em Ensino de Física A	MEN/CED	5ª	Estágio Supervisionado em sala de aula e acompanhamento das atividades didático-pedagógicas em escolas conveniadas e espaços culturais. Utilização de projetos desenvolvidos por grupos de licenciandos segundo interesse e demanda da(s) turma(s) e dos projetos pedagógicos da UFSC, Escolas Conveniadas para atividades em espaços fixos e em exposições itinerantes. Discussões teóricas, supervisão e acompanhamento do processo de estágio.	54
2.	Estágio Supervisionado em Ensino de Física B	MEN/CED	7ª	Elaboração final de tópico/tema de ciência e tecnologia contemporâneas: aplicação do projeto de ensino em sala de aula de escola conveniada; procedimentos metodológicos diferenciados: módulos impressos e digital, textos, filmes, kits, páginas web. Atividades conjuntas nas Escolas Conveniadas e Espaços Culturais com licenciandos e fases anteriores em seus projetos de Prática de Ensino. Planejamento de Trabalho de Conclusão de Curso.	144
3.	Estágio Supervisionado em Ensino de Física C	MEN/CED	8ª	Desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso nas dimensões teórica e prática como etapa final das investigações e atividades didático-pedagógicas em sala de aula e espaços de educação não formal. Acompanhamento de atividades de Estágios dos licenciandos das fases anteriores.	108
4.	Estágio Supervisionado em Ensino de Física D + TCC	MEN/CED	9ª	Fortalecimento da iniciação à docência por meio de atividades didático-pedagógicas em sala de aula. Planejamento e desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso em articulação com a disciplina Elaboração de TCC. Acompanhamento de atividades de Estágios de licenciandos das fases anteriores – cursos presencial e AD.	180
TOTAL					486

Fonte: Dos autores

Os dados apresentados no Quadro 20, para as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Física A, B e C, foram retirados do PPC, enquanto que, a disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Física D + TCC, o professor ao ser solicitado, nos encaminhou a ementa. Vale considerar, que a disciplina de Estágio A, B e C neste curso, são ministradas, orientadas por professores substitutos, muitas vezes iniciantes na área de educação, com pouca bagagem teórica e prática para saber lidar com os problemas trazidos pelos estagiários, o que nos preocupa, dada a importância dessa componente curricular para formação do sujeito.

No que se refere ao disposto no Quadro 20, observamos que a ementa da disciplina “Estágio Supervisionado de Física D+TCC” propõe o “Fortalecimento da iniciação à docência por meio de atividades didático- pedagógicas em sala de aula”, o que permite-nos compreender que o relator desta ementa entende a fase de Formação Inicial como momento de iniciação à docência, que por meio da inserção no campo de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas em sala de aula possibilitam a aprendizagem efetiva.

Desconsiderando o Estágio Supervisionado em Ensino de Física A, as demais ementas do Quadro 20 sinalizam a preocupação com o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Para as disciplinas dispostas no Quadro 20, que contemplam a prática como componente curricular, apresenta-se no Quadro 21, o número de Bolsistas de Iniciação à Docência matriculados na Componente Curricular Estágio do Curso de Licenciatura em Física da UFSC. Optou-se por apresentar o Quadro 21 neste formato, pois há estudantes matriculados em duas disciplinas que possuem o estágio como componente curricular. Por exemplo, há 11 estudantes matriculados em Estágio Curricular em Ensino de Física A, entretanto, desses, 7 estudantes estão também matriculados na disciplina de Estágio Curricular em Ensino de Física B e 1 estudante participa como bolsista de iniciação à docência.

Quadro 21 - Número de Bolsistas de Iniciação à Docência Matriculados na Componente Curricular Estágio do Curso de Licenciatura em Física da UFSC

	Nº de alunos matriculados	ESC B	ESC D + TCC	Nº de BID
Nº de alunos matriculados	---	9	2	---
ESC A	11	7	---	1
ESC C	7	---	1	---
Nº de BID	---	---	---	---

Fonte: Dos autores

Diante do disposto no Quadro 21, ao observar o PPC e o currículo do curso, constatamos que para cursar o ESC B, era necessário já ter cursado o ESC A, conforme pré-requisito imposto. Dessa forma, para compreender o motivo de quebra de pré-requisito, a secretaria do curso foi consultada e nos informou que no semestre anterior a disciplina de Estágio Curricular A não havia sido ofertada, por não haver professor, possibilitando que este semestre os estudantes se matriculassem tanto em ESC A como em ESC B.

6.1.2 Licenciatura em Química

O curso de Química, habilitação licenciatura, é oferecido em 8 fases no turno diurno, e tem por objetivo formar docentes para o ensino de química em nível de 2º grau, dando ênfase no currículo, além da formação pedagógica, a uma formação abrangente em química, inclusive nos seus desenvolvimentos mais atuais.

De acordo com o PPC de Licenciatura em Química, a carga horária deste curso está distribuída de acordo com o apresentado no Quadro 22.

Quadro 22 - Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Química da UFSC

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORARIA (h-a)
“Conteúdos Curriculares”	2622
Prática como Componente Curricular	492
Estágio Supervisionado	486
Atividades Técnico-Científico-Culturais	240
TOTAL	3840

Fonte: Dos autores

Neste curso, a PCC aparece a partir da segunda fase na estruturação do curso, e sua carga horária está distribuída ao longo do curso nas disciplinas apresentadas no Quadro 23. Tais disciplinas não explicitam a forma de garantir a PCC, apenas a disciplina de Língua Brasileira de Sinais dispõe sua metodologia para garantir a PCC. O Quadro 24 apresenta a carga horária disposta para o estágio como prática curricular.

Quadro 23 - Horas dedicadas à PCC no Curso de Licenciatura em Química da UFSC

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	CARGA HORÁRIA	
					TOTAL (h-a)	PCC (h-a)
1.	Organização Escolar	EED/CED	2ª	Teorias que norteiam o tema organização escolar e o currículo. Estrutura organizacional do sistema nacional de educação. Níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Projeto Político-Pedagógico. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, da cultura e do poder. O currículo e os ritos de exclusão. PCNs; Propostas curriculares: estadual e municipais. A avaliação curricular. O currículo e as identidades sociais. Prática como componente curricular.	72	18
2.	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	PSI/CFH	3ª	Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo de desenvolvimento e de aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar. Atividades de prática de ensino: uso de questionário	72	12
3.	Ensino de Química I	QMC/CFM	3ª	Materiais didáticos contemporâneos e a transposição didática de conteúdos disciplinares de Química Inorgânica para o ensino médio: contextualização e interdisciplinaridade. Situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina em questão.	36	36
4.	Didática A	MEN/CED	4ª	Educação escolar como fenômeno histórico-social. Currículo e trabalho pedagógico no contexto escolar. As relações de ensino-aprendizagem em contexto escolar. Mediações pedagógicas e suas relações com o ensino da área específica do curso.	72	12
5.	Ensino de Química II	QMC/CFM	4ª	Materiais didáticos contemporâneos e a transposição didática de conteúdos disciplinares de Química Analítica para o ensino médio: contextualização e interdisciplinaridade. Situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina em questão.	36	36
6.	Metodologia para o Ensino de Química	MEN/CED	5ª	Os métodos de ensino. A natureza do conhecimento científico e implicações pedagógicas. Tendências atuais no ensino da química e as contribuições da pesquisa no ensino de química. O trabalho pedagógico e desafios didáticos contemporâneos para o ensino de química. O currículo de química no ensino médio.	90	36
7.	Ensino de Química III	QMC/CFM	5ª	Materiais didáticos contemporâneos e a transposição didática de conteúdos disciplinares de Química Orgânica para o ensino médio: contextualização e interdisciplinaridade. Situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina em questão.	36	36
8.	Ambientes para Aulas Experimentais de	QMC/CFM	5ª	Ambientes para experimentação. O laboratório de Química no ensino médio e as aulas experimentais: seleção e adaptação de experimentos. O Laboratório de informática como Ambientes Virtuais de Aprendizagem no ensino médio. Uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação.	72	54
9.	Ensino de Química IV	QMC/CFM	6ª	Materiais didáticos contemporâneos e a transposição didática de conteúdos disciplinares de Físico-Química para o ensino médio: contextualização e interdisciplinaridade. Situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina em questão.	36	36
10.	Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química I	QMC/CFM	6ª	Elaboração de materiais instrucionais próprios, segundo as Propostas Curriculares Nacionais e Estaduais. A contextualização do ensino de química e a importância das estratégias e dos instrumentos de ensino.	72	72
11.	Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química II	QMC/CFM	7ª	Projeto de ensino temático numa abordagem interdisciplinar e contextualizado. Elaboração de materiais didáticos e instrucionais adequados para o projeto pedagógico proposto. A escolha das estratégias e instrumentos de ensino.	72	72
12.	Língua Brasileira de Sinais	DALI/CCE	8ª	Desmistificação de ideias recebidas relativamente às línguas de sinais. A língua de sinais enquanto língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Introdução a língua brasileira de sinais: usar a língua em contextos que exigem comunicação básica, como se apresentar, realizar perguntas, responder perguntas e dar informações sobre alguns aspectos pessoais (nome, endereço, telefone). Conhecer aspectos culturais específicos da comunidade surda brasileira. PCC: Sessões de prática de ensino, sessões de observação e de conversação.	72	18
TOTAL					738	438

Fonte: Dos autores

Quadro 24 - Horas dedicadas à Estágio como componente curricular no Curso de Licenciatura em Química da UFSC

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	CARGA HORÁRIA TOTAL (h-a)
1.	Estágio Supervisionado I	MEN/CED	6ª	A formação de professores e a prática de ensino. Estágio supervisionado em ambientes educativos formais (escolas do ensino médio) e não-formais. O significado da atividade docente e suas diferentes formas de manifestação na prática pedagógica. O estágio de Observação e Planejamento: aspectos significativos do registro e a reflexão sobre a ação docente como processo de aprendizagem. Introdução às diferentes modalidades de trabalho em regime de colaboração e outras modalidades de planejamento e organização do ensino. A ação- reflexão-ação como modalidade formativa, a partir dos registros de observação.	54
2.	Estágio Supervisionado II	MEN/CED	7ª	Estágio supervisionado em ambientes educativos formais (escolas do ensino médio) e não-formais. Exercício docente em regime de colaboração. A ação reflexão-ação como modalidade formativa. Análise e reformulação do projeto de estágio.	108
3.	Estágio Supervisionado III	MEN/CED	8ª	Estágio supervisionado em escolas do ensino médio. O significado da atividade docente e suas diferentes formas de manifestação na prática pedagógica: planejamento, excussão e avaliação. Planejamento e desenvolvimento das atividades de regência de classe e suas implicações acadêmico-pedagógicas	180
4.	Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química III	QMC/CFM	8ª	Utilização e aplicação dos projetos de ensino desenvolvidos pelos licenciados na disciplina Estratégias e Instrumentos para o Ensino da Química II, em salas de aula de escolas conveniadas e em espaços de educação não-formal. Apresentação dos projetos de ensino pelos licenciados através de mini-cursos, palestras, oficinas entre outros, para licenciados de fases anteriores, escolas conveniadas e comunidades externas a UFSC.	72
5.	TCC 2	QMC/CFM	8ª	Desenvolvimento do Projeto, elaborado na disciplina TCC I, nas dimensões teóricas e práticas, com características de projeto de pesquisa em Ensino de Química. Escrever uma monografia contendo os dados e resultados do projeto desenvolvido. Apresentação oral e defesa do trabalho de conclusão do curso.	72
TOTAL					486

Fonte: Dos autores

Como apresentado no Quadro 24, diferente do que ocorre no Curso de Licenciatura em Física, na Licenciatura em Química, as disciplinas que possuem estágio como componente curricular são oferecidas pelo departamento de Metodologia de Ensino – Estágio Supervisionado (ESC) I, II e III – e, pelo departamento de Química – Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química III e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) 2. E três dessas disciplinas, Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química III, TCC 2 e Estágio Supervisionado III, estão propostos para serem realizados no mesmo semestre. Por isso, no Quadro 25 em que apresenta-se o número de alunos matriculados nas disciplinas do Quadro 24, há alunos matriculados ao mesmo tempo em ambas as disciplinas.

Quadro 25 - Número de Bolsistas de Iniciação à Docência Matriculados na Componente Curricular Estágio do Curso de Licenciatura em Química da UFSC

	Nº de alunos matriculados	ESC I	ESC II	ESC III	TCC II	Nº de BID
Nº de alunos matriculados	---	6	10	8	7	---
Nº de BID	---	2	5	2	2	---
Estratégias e Instrumentos para o Ensino III	6	---	---	6	6	1
ESC III	8	---	---	---	6	2

Fonte: Dos autores

Considerando os dados apresentados no Quadro 25, e que os estudantes têm a possibilidade, via proposta curricular, de cursar 3 disciplinas que tem o estágio como componente curricular, ao mesmo tempo, o total de estudantes cursando “estágio” são 25 estudantes.

6.1.3 Licenciatura em Ciências Biológicas

○ A Licenciatura em Ciências Biológicas é ofertada em dois turnos: diurno (10 semestres) e noturno (11 semestres). Atualmente, o Curso de Graduação em Ciências Biológicas é oferecido no período diurno, com currículo comum do primeiro ao quarto semestre. A partir do quinto semestre o aluno escolhe cursar Bacharelado ou a Licenciatura. No curso noturno, implantado em 2010, é oferecida a formação em Licenciatura. Ambos têm por objetivo fornecer ao futuro biólogo, em suas múltiplas áreas de atuação, o conhecimento de todos os conceitos e fenômenos

biológicos, possibilitando o desenvolvimento de uma postura ético-profissional coerente e responsável e estimulando a atitude crítica e reflexiva sobre os conhecimentos biológicos e suas implicações sociais.

Quanto à organização estrutural dos cursos há diferenças, que são apresentadas a seguir:

1. Licenciatura em Ciências Biológicas – Diurno:

De acordo com o PPC diurno a carga horária está distribuída de acordo com o Quadro 26.

Quadro 26 - Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Diurno da UFSC

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	CARGA HORÁRIA	
					TOTAL (h-a)	PCC (h-a)
1.	Introdução a Ciência	BIO/CCB	1ª	A Ciência como conhecimento, método e instituição. Iniciação científica. Condições de trabalho em Ciência. Publicações científicas. Comunidade científica. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Atividade referente aos meios de introdução da discussão sobre as dimensões da Ciência no ensino de Ciências e Biologia.	36	10
2.	Zoologia de Invertebrados I	ECZ/CCB	1ª	Introdução à Zoologia. Classificação dos seres vivos. Origem dos eucariontes e dos animais. Anatomia, distribuição, comportamento e sistemática de Protoctista e Animalia: Placozoa, Meozoa, Cnidaria, Platyhelminthes, Gnathostomula e Nematinea. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Elaboração de dois aquários pequenos, um de água salgada e um de água doce e um terrário. Os alunos serão divididos em grupos e devem elaborar o conteúdo que pode ser abordado, observando-se invertebrados vivos, nestes micrombientes. Esses conteúdos deverão ser apresentados para a turma de forma teórica/prática utilizando os aquários e terrário.	36	06
3.	Introdução à Ecologia	ECZ/CCB	1ª	Histórico e áreas de estudo em Ecologia. Níveis de organização. Ecologia e o novo paradigma. Fatores do ambiente físico e biótico. Introdução à elaboração de hipóteses e investigação em Ecologia. Reflexões sobre educação ambiental no ensino básico. – PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - Oficina de "Vivências em Educação Ambiental". - Dinâmicas sobre conceitos de meio ambiente e educação ambiental.	72	10
4.	Tópicos de Biossegurança	MIP/CCB	1ª	Biossegurança. Biossegurança praticada e não praticada. Legislação em biossegurança. Fontes de informação em biossegurança. Organismos geneticamente modificados (OGM). Níveis de biossegurança. Etica. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Elaboração, apresentação e implementação de mapas de risco	36	05
5.	Biologia Celular	BEG/CCB	2ª	Diversidade celular. Organização da célula procarionte e eucarionte. Evolução celular. Aspectos morfológicos, bioquímicos e funcionais da célula, de seus revestimentos e de seus compartimentos sub-celulares. Integração morfofuncional dos diferentes componentes celulares. Métodos de estudo em biologia celular. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Montagem do Modelo Mosaico fluido das Membranas Biológicas a partir de materiais diversos e de baixo custo. O modelo será montado durante duas horas de aulas práticas e completado (mais 2h aulas) fora do período de aula.	108	04
6.	Bioquímica Básica	BQA/CCB	2ª	Estrutura e importância biológica de aminoácidos, proteínas, carboidratos, lipídeos e ácidos nucleicos. Enzimas: mecanismos, cinética, inibição e regulação. Vitaminas e Coenzimas. Bioenergética e visão geral do metabolismo. Metabolismo de carboidratos, lipídeos, aminoácidos, bases nitrogenadas e proteínas. Bases moleculares da expressão gênica. Integração metabólica e regulação hormonal. Fotossíntese. Fixação biológica do nitrogênio. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - Selecionar um tema desenvolvido nesta disciplina e preparar uma atividade (aula teórica e/ou prática) visando à aplicação no ensino médio. - Fazer uma revisão crítica da abordagem de um	108	18

Fonte: Dos autores

A ementa das componentes curriculares deste curso diurno, não apresentam no PPC a ementa das disciplinas. Estas são apresentadas em outro documento que é composto pelos planos de ensino das disciplinas.

A ementa das disciplinas são apresentadas no Quadro 27. As horas dedicadas para prática como componente curricular aparecem associadas à muitas disciplinas, a partir da primeira fase e estão distribuídas ao longo de toda extensão do curso.

Quadro 27 - Horas dedicadas à PCC no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Diurno da UFSC

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	CARGA HORÁRIA	
					TOTAL (h-a)	PCC (h-a)
1.	Introdução à Ciência	BIO/CCB	1ª	A Ciência como conhecimento, método e instituição. Iniciação científica. Condições de trabalho em Ciência. Publicações científicas. Comunidade científica. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Atividade referente aos meios de introdução da discussão sobre as dimensões da Ciência no ensino de Ciências e Biologia.	36	10
2.	Zoologia de Invertebrados I	ECZ/CCB	1ª	Introdução à Zoologia. Classificação dos seres vivos. Origem dos eucariontes e dos animais. Anatomia, distribuição, comportamento e sistemática de Protozoista e Animalia: Placozoa, Mezozoa, Cnidaria, Platyhelminthes, Gnathostomula e Nemertinea. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Elaboração de dois aquários pequenos, um de água salgada e um de água doce e um terrário. Os alunos serão divididos em grupos e devem elaborar o conteúdo que pode ser abordado, observando-se invertebrados vivos, nestes microambientes. Esses conteúdos deverão ser apresentados para a turma de forma teórica/prática utilizando os aquários e o terrário.	36	06
3.	Introdução à Ecologia	ECZ/CCB	1ª	Histórico e áreas de estudo em Ecologia. Níveis de organização. Ecologia e o novo paradigma. Fatores do ambiente físico e biótico. Introdução à elaboração de hipóteses e investigação em Ecologia. Reflexões sobre educação ambiental no ensino básico. - PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - Oficina de "Vivências em Educação Ambiental". - Dinâmicas sobre conceitos de meio ambiente e educação ambiental.	72	10
4.	Tópicos de Biossegurança	MIP/CCB	1ª	Biossegurança. Biossegurança praticada e não praticada. Legislação em biossegurança. Fontes de informação em biossegurança. Organismos geneticamente modificados (OGM). Níveis de biossegurança. Ética. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Elaboração, apresentação e implementação de mapas de risco	36	05
5.	Biologia Celular	BEG/CCB	2ª	Diversidade celular. Organização da célula procarionte e eucarionte. Evolução celular. Aspectos morfológicos, bioquímicos e funcionais da célula, de seus revestimentos e de seus compartimentos sub-celulares. Integração morfofuncional dos diferentes componentes celulares. Métodos de estudo em biologia celular. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Montagem do Modelo Mosaico fluido das Membranas Biológicas a partir de materiais diversos e de baixo custo. O modelo será montado durante duas horas de aulas práticas e completado (mais 2h aulas) fora do período de aula.	108	04
6.	Bioquímica Básica	BQA/CCB	2ª	Estrutura e importância biológica de aminoácidos, proteínas, carboidratos, lipídeos e ácidos nucléicos. Enzimas: mecanismos, cinética, inibição e regulação. Vitaminas e Coenzimas. Bioenergética e visão geral do metabolismo. Metabolismo de carboidratos, lipídeos, aminoácidos, bases nitrogenadas e proteínas. Bases moleculares da expressão gênica. Integração metabólica e regulação hormonal. Fotossíntese. Fixação biológica do nitrogênio. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - Selecionar um tema desenvolvido nesta disciplina e preparar uma atividade (aula teórica e/ou prática) visando à aplicação no ensino médio. - Fazer uma revisão crítica da abordagem de um tema desenvolvido na disciplina de Bioquímica, em livros didáticos utilizados no ensino médio. - Estas atividades de PPCC serão desenvolvidas ao longo do semestre, sendo apresentadas e discutidas no grupo ao término da disciplina.	108	18
7.	Biofísica Celular e das Radiações	CFS/CCB	2ª	Membranas biológicas e introdução a transdução de sinal celular. Fotoradiobiologia: efeitos biológicos, higiene e aplicações das radiações em biologia. Acidentes nucleares e suas implicações. Implicações celulares da alteração da camada de ozônio. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Preparação de material didático voltado ao ensino de segundo grau, através da coleta e organização de informações e fontes de informações sobre acidentes nucleares, camada de ozônio e índice de ultravioleta (IUV).	72	18
8.	Zoologia de Invertebrados II	ECZ/CCB	2ª	Morfologia, anatomia, distribuição, evolução, sistemática e ecologia de invertebrados: Filo Priapula, Chaetognatha, Cyllophora, Rotifera, Gastrotricha, Nematoda, Kinorhyncha, Loricifera, Acantocephala e Nematomorpha; e Filos Esquizocelomados: Echiura, Annelida e Arthropoda. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Serão desenvolvidas atividades de: 1) montagem de modelos de animais anelídeos para construção de um corpo para demonstração de esqueleto hidrostático e apêndices articulados; 2) Preparação de coleções de artrópodos terrestres representativos da fauna local, com informações ambientais gerais.	90	06
9.	Biologia Molecular I	BEG/CCB	3ª	Material genético; replicação do DNA e síntese de RNA; código genético; síntese de proteínas; mutação e reparo do DNA; recombinação e transposição. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Alternadamente em semestres diferentes: - preparação de uma aula em power point com ilustrações e animações, sobre a estrutura do DNA, replicação do DNA e síntese de proteínas. - preparação de material informativo sobre agentes mutagênicos e as consequências da exposição à estes agentes. - discussão das questões de exames classificatórios (vestibular, ENEM, concursos) enfocando os conteúdos ministrados e preparação de uma aula para ensino médio de revisão sobre os temas abordados nas questões.	54	04
10.	Evolução	BEG/CCB	3ª	A teoria da evolução e seu desenvolvimento. As evidências da evolução. Os caminhos da evolução. A diversidade biológica. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 1- Realização de planos de aula - Preparação de planos de aula aplicáveis ao ensino de evolução, os quais poderão ser apresentados em aula pelos alunos da disciplina, aos próprios colegas, simulando uma aula de ensino fundamental ou médio. 2- Avaliação de livros didáticos - Análise, extraclasse, de um determinado assunto de Evolução em vários livros de Ciência e Biologia, utilizados pelo ensino fundamental e médio, tanto na rede pública como privada.	36	09
11.	Biologia e Sistemática de Algas, Fungos e Briófitas	BOT/CCB	3ª	Introdução à Botânica Sistemática. Caracteres macro e micromorfológicos: níveis de organização, sistemas reprodutivos e ciclos de vida. Correlações morfofisiológicas e morfo-ecológicas. Sistemática nos níveis dos táxons superiores. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR : Desenvolvimento de materiais de ensino Procedimentos: livros- texto utilizados no ensino de Ciências e Biologia serão examinados pelos professores, com consulta prévia a especialistas em Educação. Será escolhido um livro baseando-se em critérios pré-determinados. Baseando-se neste livro, se proporá aos alunos o desenvolvimento de materiais de ensino através da elaboração de: (a) Manuais ilustrados ou (b) Modelos tridimensionais dos organismos. Em ambos casos os conteúdos, teórico e prático, serão o material didático a ser utilizado e trabalhado pelos alunos. Nos modelos (b) utilizar-se-á material reciclável (frascos, tampas, caixas, mangueiras, cordões) ou não (bolas de isopor, balões, cola, fita adesiva, etc).	126	15

12.	Zoologia de Invertebrados III	ECZ/CCB	3ª	Anatomia, distribuição, comportamento e sistemática de Deuterostomia invertebrados, "Lophophorados", Mollusca e Simpliculata. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Atividades de preparação de material pedagógico para o ensino básico e médio ou para atividades educativas em espaço não formal a serem desenvolvidas em três etapas: 1) Elaborar coleções didáticas de filós animais de animais de interesse do ensino básico e médio (Em via seca ou úmida) 2) Enfocar a relação dos biótipos de cada filo com seu comportamento ambiente. Elaborar planos de ensino baseados nos dois itens anteriores.	90	20
13.	Microbiologia Geral	MIP/CCB	3ª	Morfologia, citologia, fisiologia e genética de microrganismos. Ecologia microbiana. Microbiologia solo, da água, do ar e dos alimentos. Microrganismos patogênicos. Controle de microrganismos. Microrganismos em Biotecnologia. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Realização, através de técnicas simples, de aulas práticas que podem ser realizadas em aulas do ensino médio e fundamental, tais como: 1) Presença de microrganismos no ambiente. 2) Efeito de agentes desinfetantes na microbiota da pele humana. 3) Montagem de uma coleção de lâminas de bactérias pela técnica de coloração de gram.	72	14
14.	Histologia Aplicada às Ciências Biológicas	MOR/CCB	3ª	Métodos e técnicas de estudo em histologia. Tecidos: Epitelial, Conjuntivo, Cartilaginoso, Ósseo, Sangue, Nervoso e Muscular. Histologia dos Sistemas: Circulatório, Digestório, Urinário, Reprodutor Masculino e Feminino. Histologia dos Órgãos Linfóides e Histologia das Glândulas Endócrinas. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Trabalhos em grupos: modelagem dos tecidos básicos em massa de "biscuit" e apresentação de uma aula, utilizando o material confeccionado, para alunos do ensino médio.	72	10
15.	Embriologia Animal	BEG/CCB	4ª	Métodos e estratégias de estudo em embriologia animal. Estrutura das gônadas e estabelecimento da linhagem germinativa. Tipos de ovos e envelopes ovulares. Fecundação e ativação do ovócito. Modelos de clivagem. Gastrulação e movimentos morfogenéticos. Eixos corporais e diferenciação dos folhetos embrionários. Processos de morfogênese e organogênese. Formação e organização dos anexos embrionários na escala animal. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: - Atividades relativas à análise de conteúdo da disciplina nos livros didáticos de ensino fundamental e médio e em materiais paradidáticos. - Elaboração de textos e outros materiais didáticos e paradidáticos (coleções temáticas, modelos, jogos, divulgação científica, sites de internet) em ambientes relacionados ao ensino.	72	10
16.	Citogenética	BEG/CCB	4ª	Caracterização cromossômica dos eucariotos: morfologia, estrutura, ploidia, sistemas cromossômicos variantes. Mecanismos de divisão celular. Determinação do sexo. Mutações cromossômicas. Aplicabilidade da Citogenética. Evolução dos cariótipos. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Análise de livros didáticos com confecção de textos. Os textos poderão ser entregues em escolas cujos livros são utilizados e/ou Elaboração de planos de aula, com sugestões de atividades e avaliações. Poderá haver confecção de cartilhas que também seriam disponibilizadas em escolas e/ou Elaboração de sites que poderão ser disponibilizados na rede e/ou Seleção e análise de filmes didáticos que podem ser utilizados como ferramenta no ensino fundamental e médio. Esta seleção e análise também poderão ser disponibilizadas aos professores deste nível de ensino e/ou Seleção e confecção de protocolos e modelos de aulas práticas. Estes também podem ser disponibilizados nas escolas.	72	12
17.	Sistemática de Plantas Vasculares	BOT/CCB	4ª	Introdução às plantas vasculares. Pteridófitas, gimnospermas e angiospermas: Características gerais, sistemas de classificação, morfologia, ciclos de vida, características dos principais táxons e importância econômica. Principais tipos de vegetação de Santa Catarina. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Discussão e elaboração de atividades envolvendo coleções botânicas (herbário, amostras de folhas, frutos, sementes, plantas vivas, etc.) e seus objetivos e suas aplicações no ensino pré-universidade; análise e discussão dos grandes grupos taxonômicos, avaliando o conteúdo de livros didáticos e os objetivos e as formas de seu conhecimento em nível pré-universidade; plantas de maior importância alimentícia, ornamental, medicinal, tóxica e maneiras de torná-las melhor conhecidas e valorizadas pelos estudantes e seus familiares.	126	10
18.	Ecologia de Populações	ECZ/CCB	4ª	Conceito de indivíduo e população. Limites de tolerância e adaptação. Distribuição espacial de populações. Processos demográficos. Fatores e processos determinantes de densidade. Modelos de crescimento populacional. Regulação populacional. Estratégias bionômicas. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Transposição de conteúdos da disciplina para atividades de ensino fundamental e médio com base nos livros didáticos e nos parâmetros curriculares. Elaboração, pelos alunos, de atividades práticas para ensino fundamental e médio, com ênfase nos conteúdos de: limites de tolerância e adaptação; interações bióticas e crescimento populacional.	90	18
19.	Tópicos em Biologia e Educação	MEN/CED	4ª	As relações entre cultura, linguagem e biologia no trabalho pedagógico. Os estudos culturais da ciência e a educação em biologia. A dimensão pedagógica das mídias (televisão, cinema, vídeo, revista, jornal e internet) e a educação em biologia. A pesquisa sobre cultura, discurso e educação em biologia. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Elaboração de projetos de pesquisa e análise sobre artefatos culturais, tais como: gibis, vídeos, cartilhas, paradidáticos, poesias, entre outros. Estes projetos estão em constante processo de discussão e articulação com a teoria, onde são discutidos encaminhamentos e realizadas avaliações sucessivas ao longo de todo o semestre. Os estudantes desenvolvem o trabalho na maior parte do tempo fora da sala de aula e organizamos momentos de atendimento individual.	36	18
20.	Biologia Parasitária	MIP/CCB	4ª	Biologia de parasitos. Sistemática em parasitologia. Estudo teórico e prático dos principais grupos de protistas, metazoários, e artrópodos transmissores e causadores de doenças ao homem. Coleta, preparação, análise e preservação de material biológico. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Atividades de preparação de material educativo/didático para utilização em aulas práticas sobre biologia e saúde para alunos do ensino fundamental e médio ou para demonstração educativa em espaços não formais: - Preparação orientada de estojos para demonstração e/ou identificação de artrópodos transmissores ou causadores de doença humana ou animal, - Preparação orientada de estojos para demonstração do ciclo vital de artrópodos transmissores ou causadores de doença humana ou animal, - Preparação orientada de cartazes e/ou folders de parasitas e parasitoses para ensino fundamental e médio assim como para divulgação e orientação da população em geral. - Preparação orientada de lâminas de microscopia com parasitas.	72	10
21.	Anatomia e Embriologia Vegetal	BOT/CCB	5ª	Microtécnica vegetal: Histologia das plantas vasculares (Pteridófitas, gimnospermas e angiospermas): meristemas, parênquimas, tecidos de sustentação, tecidos de revestimento, tecidos de condução e estruturas secretoras. Estruturação dos órgãos vegetais: raiz, caule, folha, flor, fruto e semente. Estrutura dos rudimentos femininos e do gametófito masculino; tipologia do saco embrionário. Microsporângio, microsporogênese e gametófito masculino. Embriogênese. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Preparação de aulas práticas de anatomia vegetal que possam ser oferecidas em nível de ensino fundamental e médio (por exemplo: preparação de lâminas temporárias e semi-permanentes para análise microscópica de tecidos vegetais; análise macro e microscópica de xilema secundário – madeira; etc.).	90	10
22.	Zoologia de Vertebrados I	ECZ/CCB	5ª	Caracterização, origem e história evolutiva dos Vertebrata. Diversidade e sistemática. Osso e os primeiros vertebrados. Agnatha fósseis e recentes. Desenvolvimento e vantagens adaptativas do surgimento da mandíbula articulada e dos apêndices pares (nadadeiras). Aparecimento e irradiação dos Placodermi e Chondrichthyes. Surgimento e dominância dos Teleostomi, Acantóides e Osteichthyes. A vida no meio aquático. O Devoniano e a invasão terrestre. Origem e irradiação dos Tetrapoda anamniotas: Amphibia. Morfo-anatomia, adaptações estruturais, hábitos e distribuição geográfica de peixes e anfíbios. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR As atividades serão realizadas em aulas práticas (2 horas cada uma) e em duas semanas consecutivas. Consta da produção de material e treinamento de técnica para aplicação direta no ensino médio. Os alunos irão reproduzir contramoldes da morfologia externa de peixes em gesso.	72	4

23.	Ecologia de Comunidades	ECZ/CCB	5ª	Conceito de ecossistema e comunidade. Principais biomas e ecossistemas. Componentes estruturais e funcionais. Fluxo de energia e ciclos biogeoquímicos. Descrição de comunidades. Sucessão ecológica. Conceito de nicho. Influência da competição, predação e perturbação na estrutura de comunidades. Complexidade e estabilidade de comunidades. Padrões de diversidade. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Transposição de conteúdos da disciplina para atividades de ensino fundamental e médio com base na análise de livros didáticos e nos parâmetros curriculares. Elaboração, pelos alunos, de atividades práticas para ensino fundamental e médio, com ênfase nos conteúdos: teias alimentares, sucessão ecológica, nicho ecológico.	90	18
24.	Imunologia	MIP/CCB	5ª	Bases fundamentais do sistema imune. Mecanismos envolvidos nas reações imunológicas in vivo e in vitro. Patologias de mamíferos associadas ao sistema imune. Atividades de preparação e demonstração de aulas práticas sobre biologia e saúde para alunos do ensino fundamental e médio ou para demonstração educativa em espaços não formais: - Aula prática sobre tipagem sanguínea, utilizando o sangue dos próprios alunos e um kit para a realização do teste. - Aula prática sobre teste de gravidez, utilizando desta vez a urina dos próprios alunos e um kit comercial. - Demonstração sobre práticas de comportamentos sexuais de risco, utilizando copos plásticos com água contendo hidróxido de alumínio, onde será posteriormente adicionado fenolfaleína, como substância indicadora de cor.	72	4
25.	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem *	PSI/CFH	5ª	Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo de desenvolvimento e de aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Investigação no ambiente de ensino-aprendizagem (seja em ambiente escolar ou outros) sobre os conteúdos tratados na disciplina utilizando: entrevista, questionário ou observação direta. Elaboração de relatório.	72	12
26.	Desenvolvimento Humano	BEG/CCB	6ª	Sistema reprodutor e gametogênese humana. Fecundação e contracepção. Caracterização dos períodos do desenvolvimento humano. Aspectos moleculares da embriogênese. Desenvolvimento normal e anormal dos sistemas orgânicos derivados dos folhetos embrionários. Membranas fetais e placenta. Formação de gêmeos. Temas atuais em embriologia humana. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR : - Produção de textos e materiais didáticos (modelos, jogos, divulgação científica, sites de internet, etc) voltados às atividades dos estabelecimentos de ensino e exposições educativas.	72	10
27.	Genética Clássica	BEG/CCB	6ª	As leis básicas da Genética. Herança e ambiente. Interações genéticas. Determinação gênica do sexo e herança ligada ao sexo. Ligação, recombinação e mapeamento genético. Noções de herança quantitativa e citoplasmática. Os genes nas populações. Frequências gênicas e genotípicas. O equilíbrio de Hardy-Weinberg. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 1- Realização de planos de aula - Preparação de planos de aula aplicáveis ao ensino de temas abordados pela disciplina, os quais poderão ser apresentados em aula pelos alunos da disciplina, aos próprios colegas, simulando uma aula de ensino fundamental ou médio. 2- Avaliação de livros didáticos - Análise, extratexto, de um determinado assunto da disciplina em vários livros de Ciência e Biologia, utilizados pelo ensino fundamental e médio, tanto na rede pública como privada.	72	12
28.	Fisiologia Humana	CFS/CCB	6ª	Funções dos sistemas: sensorial, neuromuscular, neurovegetativo, límbico, cardiovascular, renal, respiratório, digestório e endócrino. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Os alunos serão divididos em grupos para discussão dos tópicos teóricos abordados, comparando o conteúdo com o material disponível no mercado (livros didáticos, sites, materiais disponíveis nas bibliotecas, jornais e revistas), propondo alternativas para as formas de transmissão do conhecimento aos alunos do ensino médio. Discussão sobre tópicos específicos discutidos no segundo grau, relacionados com a fisiologia, tais como: educação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, efeitos do uso de drogas e outros temas que forem convenientes no momento.	108	20
29.	Zoologia de Vertebrados II	ECZ/CCB	6ª	Caracterização dos vertebrados amniotas e as grandes linhas evolutivas. Origem, evolução e irradiação dos Tetrapoda amniotas. Relações filogenéticas entre os "répteis": Testudomorpha, Archosauromorpha, Lepidosauromorpha e Synapsida. Diversidade e ecologia dos dinossauros mesozóicos. Sistemática, ecologia e comportamento dos répteis atuais: quelônios, crocodilianos, lagartos e serpentes. Origem, evolução, sistemática, ecologia e comportamento das Aves. O surgimento do voo e suas adaptações. Origem, evolução, sistemática, ecologia e comportamento dos Mamíferos (Prototheria e Theria). Origem e irradiação dos homnídeos. Morfo-anatomia comparada nos Tetrapoda Amniota. Manejo e conservação da vida silvestre no Brasil. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR As atividades serão realizadas em aulas práticas (2 horas cada uma) e em duas semanas consecutivas. Consta da produção de material e treinamento de técnica para aplicação direta no ensino médio. Os alunos irão reproduzir contramoldes de pegadas em gesso, podendo para isso utilizar modelos obtidos em mamíferos, aves ou répteis. Isto permitirá também o reconhecimento das várias formas de deslocamento e apoio sobre o solo (plantigrados, digitigrados e unguligrados).	72	04
30.	Geologia	GCN/CFH	6ª	Estudo da gênese e caracterização de minerais e rochas a partir da coleta de amostras geológicas comuns no Estado de Santa Catarina. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR : A partir da coleta e descrição de amostras geológicas coletadas em campo, produzir material didático envolvendo montagem de coleções de amostras de minerais e rochas a serem utilizadas em aula e para doação a instituições de ensino básico.	72	08
31.	Didática A	MEN/CED	6ª	Configuração histórica da área da Didática. Atividades de ensino como prática político-social e formativa do professor. Ensino-aprendizagem e questões político-pedagógicas e sociais da educação escolar. Concepção de conhecimento, de aprendizagem e as teorias pedagógicas. Organização do processo ensino-aprendizagem e o projeto pedagógico na escola. Modalidades de planejamento para a mediação pedagógica e sua relação com especificidade no campo de conhecimento do ensino de Biologia, Física e Química. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - Elaboração de projetos pedagógicos de ensino de ciências e biologia (planos de ensino e aula) para o ensino fundamental e médio. - Discussão de experiências e relatos de práticas pedagógicas de ciências e biologia em espaços formais e não-formais de ensino.	72	12
32.	Metodologia de Pesquisa	BIO/CCB	7ª	Estrutura do conhecimento científico. Procedimentos científicos. Projetos de Pesquisa Científica. Projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Atividade em forma de avaliação referente aos meios de introduzir a discussão dos procedimentos científicos no ensino de Ciências e Biologia.	36	10
33.	Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade	ECZ/CCB	7ª	Raízes históricas do conceito de meio ambiente. Educação, epistemologia e sustentabilidade ambiental. Ética conservacionista, processos produtivos e sustentabilidade global. Ciência, tecnologia e sociedade. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR : Fazer análises de conteúdo (Bardin apud Triviño, 1990; Brügger, 1999;2004) de mensagens televisivas, livros didáticos e materiais instrucionais produzidos por ONGs, empresas, etc tendo como referência o conceito de "currículo oculto" (Apple, 1982; Giroux, 1986)	36	04

34.	Paleontologia	GCN/CF H	7ª	Conceitos básicos e histórico. Tafonomia: agentes e processos de fossilização. Técnicas e métodos de estudo. Sistemática paleontológica. Paleogeografia e biologia do Pré-Cambriano e Fanerozóico. Paleontologia brasileira. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Produção de material didático de Paleontologia, com base nos conteúdos específicos dos livros didáticos de ensino fundamental e/ou médio e na bibliografia especializada, abordando os seguintes tópicos: o conceito de fóssil; a importância dos fósseis; a preservação dos organismos e as rochas associadas; exemplos da paleoflora e paleofauna regionais.	54	03
35.	Fisiologia Vegetal	BOT/CC B	8ª	Metabolismo de plantas superiores: Integração metabólica na célula vegetal. Absorção e transporte de água. Absorção iônica e nutrição vegetal. Metabolismo do nitrogênio. Fotossíntese e fotorespiração. Crescimento e desenvolvimento: reguladores de crescimento. Fisiologia de semente. Fotomorfogênese. Floração e frutificação. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: 1- Análise do conteúdo sobre fotossíntese nos livros didáticos de ensino fundamental. 2- Produção de textos e outros materiais didáticos sobre fotossíntese. 3- Palestras de professores do ensino básico sobre questões relativas ao ensino do tópico sobre fotossíntese.	90	10
36.	Organização Escolar II	EED/CE D	8ª	Projeto político-pedagógico: a escola como cenário de múltiplas possibilidades. Planejamento da organização escolar. Avaliação. Fracasso escolar. Trabalho pedagógico coletivo (conselho de classe, reunião pedagógica, projetos temáticos, escola e comunidade, educação e infância/juventude).	72	18
37.	Língua Brasileira de Sinais	LSB/CC E	8ª	Desmistificação de idéias recebidas relativamente às línguas de sinais. A língua de sinais enquanto língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Introdução à língua brasileira de sinais: usar a língua em contextos que exigem comunicação básica, como se apresentar, realizar perguntas, responder perguntas e dar informações sobre alguns aspectos pessoais (nome, endereço, telefone). Conhecer aspectos culturais específicos da comunidade surda brasileira.	72	18
38.	Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia	MEN/CE ED	8ª	As diferentes perspectivas sobre a produção do conhecimento científico. A história do ensino de ciências e biologia no Brasil. As propostas curriculares e os materiais didáticos para o ensino de ciências e biologia. As pesquisas sobre o ensino de ciências e biologia no Brasil. As dimensões epistemológico-culturais do ensino de ciências e biologia. A aplicabilidade dos conhecimentos em educação à metodologia dos processos de ensino-aprendizagem. Atividades de prática de ensino: planejamento, avaliação e ensaios pedagógicos. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Os estudantes elaborarão coletivamente propostas de ensino, com temas interdisciplinares envolvendo Ciência, Tecnologia e Sociedade. Após o planejamento coletivo, será feita a aplicação e posteriormente avaliação da atividade. Essas atividades serão realizadas principalmente em escolas públicas e objetivam, inicialmente, aproximar os estudantes dos espaços educacionais formais. As propostas planejadas serão aplicadas através de mini-cursos.	108	54
39.	Legislação Profissional Aplicada	BIO/CC B	10ª	Aspectos históricos da Biologia, dos Cursos de Biologia e da formação de profissionais Biólogos no Brasil. Características das áreas de atuação profissional. Aperfeiçoamento profissional e mercado de trabalho. Regulamentação e Exercício da profissão: decretos, leis e resoluções. Características e funcionamento dos Conselhos Profissionais. Código de Ética Profissional. Biologia e ética: questões contemporâneas nas áreas de atuação do profissional Biólogo. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Identificação e discussão de questões éticas ligadas à Biologia em textos didáticos (livros), paradidáticos e de divulgação científica.	36	02
TOTAL					2844	460

Fonte: Dos autores

Como apresentado no Quadro 27, a distribuição de horas destinadas à PCC no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Diurno, difere dos demais cursos, estado presente em 39 disciplinas das 59 disciplinas obrigatórias constituintes do currículo do curso. Praticamente todas as disciplinas apresentam as ações que pretendem realizar ao longo da disciplina, afim de garantir a PCC, sendo que, nenhuma das disciplinas são dedicadas totalmente à PCC, todas possuem apenas carga horária parcial destinada à esta componente curricular, outra diferença em relação aos demais cursos.

Já o Estágio Curricular, conforme a grade curricular proposta para o curso diurno, está previsto na 9ª fase com o “Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências” com carga-horária de 252 horas-aula, e na 10ª fase o “Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia”, também com 252 horas-aula (Quadro 28).

Quadro 28 - Horas dedicadas à Estágio como componente curricular no Curso de Licenciatura Ciências Biológicas Diurno da UFSC

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	Nº Alunos	CARGA HORARIA TOTAL (h-a)
1.	Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências	MEN/CED	9ª	A Formação de professores e a prática de ensino. Estágio supervisionado em escolas de ensino fundamental e/ou médio ou outros espaços possíveis (museus, parques de proteção ambiental, hospitais, penitenciárias, associações comunitárias) para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com tópicos ligados a área das ciências biológicas (planejamento, execução e avaliação contínua).	7	252
2.	Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia	MEN/CED	10ª	A formação de professores e a prática de ensino de biologia. Estágio supervisionado em escolas de ensino fundamental e/ou médio: planejamento, execução e avaliação. Observações, regência e produção de textos. Produção de conhecimento de forma crítica da atividade docente no ensino fundamental e/ou médio.	11	252
TOTAL						504

Fonte: Dos autores

Conforme Quadro 28, o estágio como componente curricular está concentrado no final do curso, nas últimas duas fases. Dos alunos matriculados nessas disciplinas destinadas ao estágio, nenhum deles é participante do PIBID.

2. Licenciatura em Ciências Biológicas – Noturno:

As orientações e detalhamentos de todas as atividades de estágio extra disciplinares, estágios supervisionado, atividades PPCC, de extensão e científico-culturais para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas noturno, seguem o mesmo disposto no atual currículo do curso diurno.

De acordo com o PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno, a carga horária está distribuída de acordo com o Quadro 29. Ao analisar o PPC e o currículo do curso, observamos incoerência quanto às disciplinas oferecidas a partir da terceira fase. A partir de conversas informais e contato por e-mail com a secretaria do curso, nos foi informado que o que está em curso, ou seja valendo, é o apresentado no currículo.

Quadro 29 - Distribuição da carga-horária do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC – Noturno

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h-a)
“Conteúdos Curriculares”	3618
Prática como Componente Curricular	472
Estágio Supervisionado	---
Atividades Técnico-Científico-Culturais	240
TOTAL	4666

Fonte: PPC de Ciências Biológicas Noturno

As horas dedicadas à PCC, de acordo com o currículo aparece a partir da primeira fase e estão distribuídas ao longo do curso nas disciplinas apresentadas no Quadro 30.

Quadro 30 - Horas dedicadas à PCC no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno da UFSC

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	CARGA HORÁRIA	
					TOTAL (h-a)	PCC (h-a)
1.	Fauna, Flora e Ambiente	BIO/CCB	1ª	Reconhecimento de indivíduos, populações e comunidades. 2. Detecção e caracterização dos principais fatores abióticos do ambiente. Algumas técnicas básicas para análise desses fatores. 3. Noções de espécies, ecossistemas, biomas e biosfera. 4. Obtenção de dados em estudos da fauna e flora. 5. Formas de vida; ciclos de vida. 6. Integridade ambiental, recuperação de áreas degradadas. 6. Fundamentos metodológicos de coleta, preservação e caracterização da fauna e flora. 7. Observação das variações na biodiversidade, em diferentes habitats. 8. Atividades dos biólogos: aspectos legais e áreas de atuação. 8. Relatório de impacto ambiental. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: 4 horas Desenvolvimento de materiais de ensino	36	04
2.	Tópicos em Biologia e Educação	MEN/CED	1ª	As relações entre cultura, linguagem e biologia no trabalho pedagógico. Os estudos culturais da ciência e a educação em biologia. A dimensão pedagógica das mídias (televisão, cinema, vídeo, revista, jornal e internet) e a educação em biologia. A pesquisa sobre cultura, discurso e educação em biologia. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Elaboração de projetos de pesquisa e análise sobre artefatos culturais, tais como: gibis, vídeos, cartilhas, paradidáticos, poesias, entre outros. Estes projetos estão em constante processo de discussão e articulação com a teoria, onde são discutidos encaminhamentos e realizadas avaliações sucessivas ao longo de todo o semestre. Os estudantes desenvolvem o trabalho na maior parte do tempo fora da sala de aula e organizamos momentos de atendimento individual.	36	18
3.	Biologia Celular	BEG/CCB	2ª	Diversidade celular. Organização da célula procarionte e eucarionte. Evolução celular. Aspectos morfológicos, bioquímicos e funcionais da célula, de seus revestimentos e de seus compartimentos sub- celulares. Integração morfofuncional dos diferentes componentes celulares. Métodos de estudo em biologia celular. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Montagem do Modelo Mosaico fluido das Membranas Biológicas a partir de materiais diversos e de baixo custo. O modelo será montado durante duas horas de aulas práticas e completado (mais 2h aulas) fora do período de aula.	108	04
4.	Metodologia da Pesquisa	BIO/CCB	3ª	Estrutura do conhecimento científico. Procedimentos científicos. Projetos de Pesquisa Científica. Projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Atividade em forma de avaliação referente aos meios de introduzir a discussão dos procedimentos científicos no ensino de Ciências e Biologia.	36	10
5.	Diversidade e Evolução dos Organismos Fotossintetizantes e dos Fungos	BOT/CCB	3ª	Diversidade, importância biológica e evolução de grupos com clorofila a na Arvore da vida: 1. Cianófitas (algas azuis ou cianobactérias). 2. Heterocontes (feófitas, bacilariófitas): algas com clorofila a e c. 3. Plantae (rodófitas): algas com clorofila a e ficobiliproteínas. 4. Plantae (clorófitas): algas com clorofila a e b. 5. Plantae (embriófitas - plantas terrestres: (a) cladobasais e a conquista do ambiente terrestre; (b) novidades morfológicas adaptativas. 6. Plantae (embriófitas): cladobasais de traqueófitas (licófitas e monilófitas). Reino Fungi: Diversidade, importância biológica e evolução de grupos. Relações tróficas com o meio e /ou substratos, importância ecológica e econômica dos fungos. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Desenvolvimento de materiais de ensino Procedimentos: livros-texto utilizados no ensino de Ciências e Biologia serão examinados pelos professores, com consulta prévia a especialistas em Educação. Será escolhido um livro baseando-se em critérios pré-determinados. Baseando-se neste livro, se proporá aos alunos o desenvolvimento de materiais de ensino através da elaboração de: (a) Manuais ilustrados ou (b) Modelos tridimensionais dos organismos. Em ambos casos os conteúdos, teórico e prático, serão o material didático a ser utilizado e trabalhado pelos alunos. Nos modelos (b) utilizar-se-á material reciclável (frascos, tampas, caixas, mangueiras, cordões) ou não (bolas de isopor, balões, cola, fita adesiva, etc).	108	10
6.	Zoologia de Invertebrados II	ECZ/CCB	3ª	Anatomia, sistemática, distribuição, ecologia e evolução dos principais filos de Lophotrochozoa (Platyhelminthes, Nemertea, Rotifera, Bryozoa, Brachiopoda, Mollusca), Ecdysozoa (Onychophora, Tardigrada, Nematoda), e Deuterostomia: Echinodermata e Hemichordata. Introdução ao Filo Chordata: Urochordata e Cephalochordata. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Elaboração de atividades pedagógicas que retratem as características dos grupos animais estudados em linguagem simples para o público em geral. Serão estimulados a confecção de trabalhos em grupos, como jogos didáticos, painéis, cartilhas, folders, home page, desenhos, reportagens, filmagens, roteiro de atividade para professor, entre outras ações pedagógicas.	72	10
7.	Organização Escolar	EED/CED	3ª	Teorias que norteiam o tema organização escolar e o currículo. Estrutura organizacional do sistema nacional de educação. Níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Projeto Político Pedagógico. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, da cultura e do poder. O currículo e os ritos de exclusão. PCNs; Propostas Curriculares: estadual e municipais. A avaliação curricular. O currículo e as identidades sociais.	72	18
8.	Genética II	BEG/CCB	4ª	Caracterização cromossômica dos Eucariotes: morfologia, estrutura, ploidia, sistemas cromossômicos variantes. Mecanismos de divisão celular. Determinação cromossômica do sexo. Mutações cromossômicas. Aplicabilidade da citogenética. Evolução dos cariótipos. As leis básicas da Genética. Herança e ambiente. Interações genéticas. Determinação gênica do sexo e herança ligada ao sexo. Ligação, recombinação e mapeamento genético. Noções de herança quantitativa e citoplasmática.	72	04
9.	Diversidade e Evolução dos organismos Fotossintetizantes	BOT/CCB	4ª	Diversidade, importância biológica e evolução de grupos com clorofila a na Arvore da vida: 1. Cianófitas (algas azuis ou cianobactérias). 2. Heterocontes (feófitas, bacilariófitas): algas com clorofila a e c. 3. Plantae (rodófitas): algas com clorofila a e ficobiliproteínas. 4. Plantae (clorófitas): algas com clorofila a e b. 5. Plantae (embriófitas - plantas terrestres: (a) cladobasais e a conquista do ambiente terrestre; (b) novidades morfológicas adaptativas. 6. Plantae (embriófitas): cladobasais de traqueófitas (licófitas e monilófitas). Reino Fungi: Diversidade, importância biológica e evolução de grupos. Relações tróficas com o meio e /ou substratos, importância ecológica e econômica dos fungos. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Desenvolvimento de materiais de ensino Procedimentos: livros-texto utilizados no ensino de Ciências e Biologia serão examinados pelos professores, com consulta prévia a especialistas em Educação. Será escolhido um livro baseando-se em critérios pré-determinados. Baseando-se neste livro, se proporá aos alunos o desenvolvimento de materiais de ensino através da elaboração de: (a) Manuais ilustrados ou (b) Modelos tridimensionais dos organismos. Em ambos casos os conteúdos, teórico e prático, serão o material didático a ser utilizado e trabalhado pelos alunos. Nos modelos (b) utilizar-se-á material reciclável (frascos, tampas, caixas, mangueiras, cordões) ou não (bolas de isopor, balões, cola, fita adesiva, etc).	108	15

10.	Embriologia e Desenvolvimento	BEG/CCB	5ª	Métodos e estratégias de estudo em embriologia animal. Estrutura das gônadas e estabelecimento da linhagem germinativa. Tipos de ovos e envelopes ovulares. Fecundação e ativação do ovócito. Modelos de clivagem. Gastrulação e movimentos morfogenéticos. Eixos corporais e diferenciação dos folhetos embrionários. Processos de morfogênese e organogênese. Formação e organização dos anexos embrionários na escala animal. Modelos de desenvolvimento de grupos animais como equinodermas, nematóides, crustáceos, insetos tunicados, peixes, anfíbios, aves e mamíferos. Determinação citoplasmática. Mecanismos de indução e conceito de organizador; Campos morfogenéticos e mapas dos territórios presumíveis; Especificação e diferenciação embrionária; Morfógenos e fatores de transcrição; Mecanismos de sinalização na morfogênese e na organogênese. Princípios de epigênese e epigenética. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: - Atividades relativas à análise de conteúdo da disciplina nos livros didáticos de ensino fundamental e médio e em materiais paradidáticos. - Elaboração de textos e outros materiais didáticos e paradidáticos (coleções temáticas, modelos, jogos, divulgação científica, sites de internet) em ambientes relacionados ao ensino.	90	10
11.	Zoologia de Vertebrados	ECZ/CCB	5ª	Caracterização e evolução dos Vertebrata. Agnatha e Gnathostomata. Diversidade e sistemática de Chondrichthyes. Surgimento e dominância dos Actynopterygii. Origem e Irradiação dos Tetrapoda não-amniotas. A invasão terrestre: Amphibia. Caracterização dos vertebrados amniotas. Relações filogenéticas entre os "répteis": Testudomorpha, Archosauomorpha, Lepidosauomorpha e Synapsida. Diversidade e ecologia dos dinossauros. Sistemática, ecologia e comportamento dos répteis atuais: quelônios, crocodilianos, lagartos e serpentes. Origem, evolução, sistemática, ecologia e comportamento das Aves. O surgimento do voo e suas adaptações. Origem, evolução, sistemática, ecologia e comportamento dos Mamíferos (Prototheria e Theria). Origem e irradiação dos homnídeos. Manejo e conservação da vida silvestre no Brasil.	90	06
12.	Microbiologia Geral	MIP/CCB	5ª	Morfologia, citologia, fisiologia e genética de microrganismos. Ecologia microbiana. Microbiologia do solo, da água, do ar e dos alimentos. Microrganismos patogênicos. Controle de microrganismos. Microrganismos em Biotecnologia. Conceitos básicos em virologia. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: Realização, através de técnicas simples, de aulas práticas que podem ser realizadas em aulas do ensino médio e fundamental, tais como: 1) Presença de microrganismos no ambiente. 2) Efeito de agentes desinfetantes na microbiota da pele humana. 3) Montagem de uma coleção de lâminas de bactérias pela técnica de coloração de gram.	72	14
13.	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	PSI/CFH	5ª	Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo de desenvolvimento e de aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Investigação no ambiente de ensino-aprendizagem (seja em ambiente escolar ou outros) sobre os conteúdos tratados na disciplina utilizando: entrevista, questionário ou observação direta. Elaboração de relatório.	72	12
14.	Anatomia de Plantas Vasculares	BOT/CCB	6ª	Não foi identificada.	72	18
15.	Ecologia de Comunidade e Conservação	ECZ/CCB	6ª	Componentes estruturais e funcionais de comunidades. Fluxo de energia e ciclos biogeoquímicos. Sucessão ecológica. Conceito de nicho. Influência da competição, predação e perturbação na estrutura de comunidades. Complexidade e estabilidade de comunidades. Padrões de diversidade. Valores para a conservação. Estratégias de conservação. Biogeografia de ilhas e desenho de áreas protegidas. Fragmentação, efeito de borda e corredores ecológicos. Comportamento animal e conservação. Populações humanas e conservação. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Produção de material didático, paradidático e para a educação não-formal sobre estudos de caso relacionados à teias alimentares, sucessão ecológica, nicho ecológico e conservação biológica. Neste último tema, dar ênfase a temas relativos à unidades de conservação, estratégias de conservação, conflitos e oportunidades na conservação biológica.	108	18
16.	Didática A	MEN/CED	6ª	Configuração histórica da área da Didática. Atividades de ensino como prática político-social e formativa do professor. Ensino-aprendizagem e questões politicopedagógicas e sociais da educação escolar. Concepção de conhecimento, de aprendizagem e as teorias pedagógicas. Organização do processo ensino-aprendizagem e o projeto pedagógico na escola. Modalidades de planejamento para a mediação pedagógica e sua relação com especificidade no campo de conhecimento do ensino de Biologia, Física e Química. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR - Elaboração de projetos pedagógicos de ensino de ciências e biologia (planos de ensino e aula) para o ensino fundamental e médio. - Discussão de experiências e relatos de práticas pedagógicas de ciências e biologia em espaços formais e não-formais de ensino.	72	12
17.	Fisiologia Vegetal	BOT/CCB	7ª	Não foi identificada.	72	10
18.	Fisiologia Animal Comparada	ECZ/CCB	7ª	Fundamentos de regulação homeostática, nutrição, digestão, metabolismo, osmorregulação e excreção, ventilação e circulação, músculo e movimento, regulação neuroendócrina, reprodução, coordenação e interação dos animais. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (6 horas) Elaboração de atividades pedagógicas que retratem as características fisiológicas dos grupos animais estudados, incluindo a fisiologia humana em linguagem simples para o público em geral. Serão estimulados a confecção de trabalhos em grupos, como informativos, cartilhas, folders, home page, desenhos, reportagens, entre outras ações pedagógicas.	72	06

19.	Língua Brasileira de Sinais	DALI/CCE	7ª	Desmistificação de idéias recebidas relativamente às línguas de sinais. A língua de sinais enquanto língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Introdução à língua brasileira de sinais: usar a língua em contextos que exigem comunicação básica, como se apresentar, realizar perguntas, responder perguntas e dar informações sobre alguns aspectos pessoais (nome, endereço, telefone). Conhecer aspectos culturais específicos da comunidade surda brasileira.	72	18
20.	Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia	MEN/CED	7ª	As diferentes perspectivas sobre a produção do conhecimento científico. A história do ensino de ciências e biologia no Brasil. As propostas curriculares e os materiais didáticos para o ensino de ciências e biologia. As pesquisas sobre o ensino de ciências e biologia no Brasil. As dimensões epistemológico-culturais do ensino de ciências e biologia. A aplicabilidade dos conhecimentos em educação à metodologia dos processos de ensinoaprendizagem. Atividades de prática de ensino: planejamento, avaliação e ensaios pedagógicos. PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR Os estudantes elaborarão coletivamente propostas de ensino, com temas interdisciplinares envolvendo Ciência, Tecnologia e Sociedade. Após o planejamento coletivo, será feita a aplicação e posteriormente avaliação da atividade. Essas atividades serão realizadas principalmente em escolas públicas e objetivam, inicialmente, aproximar os estudantes dos espaços educacionais formais. As propostas planejadas serão aplicadas através de mini-cursos.	72	54
21.	Projeto PPCC Integrado II	BIO/CCB	8ª	Não foi identificada.	54	18
22.	Legislação Profissional Palisade	BIO/CCB	9ª	Aspectos históricos da Biologia, dos Cursos de Biologia e da formação de profissionais Biólogos no Brasil. Características das áreas de atuação profissional. Aperfeiçoamento profissional e mercado de trabalho. Regulamentação e Exercício da profissão: decretos, leis e resoluções. Características e funcionamento dos Conselhos Profissionais. Código de Ética Profissional. Biologia e ética: questões contemporâneas nas áreas de atuação do profissional Biólogo.	36	4
TOTAL					1602	293

Fonte: Dos autores

Ao olharmos para o PPC e para o currículo, observamos que há disciplinas que constam no currículo que não estão propostas no PPC, pelo menos não com o mesmo nome, como é caso da disciplina de Genética II. Outra observação que realizamos é que, a carga horária proposta para PCC no currículo difere do proposto no PCC, como é o caso da disciplina de Microbiologia.

Já o Estágio Curricular, conforme a grade curricular proposta para o curso acontece na 9ª e 10ª fase, assim, como no curso ofertado diurno (Quadro 31).

Quadro 31 - Horas dedicadas à Estágio como componente curricular no Curso de Licenciatura Ciências Biológicas Noturno da UFSC

Nº	DISCIPLINA	DEPTO/ CENTRO	FASE	EMENTA	Nº Alunos	CARGA HORÁRIA TOTAL (h-a)
1.	Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências	MEN/CED	9ª	A Formação de professores e a prática de ensino. Estágio supervisionado em escolas de ensino fundamental e/ou médio ou outros espaços possíveis (museus, parques de proteção ambiental, hospitais, penitenciárias, associações comunitárias) para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com tópicos ligados a área das ciências biológicas (planejamento, execução e avaliação contínua).	24	252
2.	Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia	MEN/CED	10ª	A formação de professores e a prática de ensino de biologia. Estágio supervisionado em escolas de ensino fundamental e/ou médio: planejamento, execução e avaliação. Observações, regência e produção de textos. Produção de conhecimento de forma crítica da atividade docente no ensino fundamental e/ou médio.	27	252
TOTAL					51	504

Fonte: Dos autores

Cada uma das disciplinas de Estágio apresentadas no Quadro 31, são divididas em duas turmas devido o número de alunos matriculados. Dos 51 alunos matriculados em disciplinas que possuem estágio como componente curricular, 1 estudante é participante do PIBID. Aqui vale ressaltar, que assim como no curso de Licenciatura em Física, neste curso também as disciplinas de Estágio são ministradas por professores substitutos.

6.2O PIBID E SEUS SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA

O Projeto Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) referente ao Edital Nº 61/2013 compreende o período de 2014 a 2018, e visa promover a qualificação para docência de 231 estudantes

participantes dos 14 (quatorze) Subprojetos (Espanhol, Inglês, Português, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia, Geografia, História, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Física e Pedagogia).

Os Subprojetos Física, Química e Biologia, juntos contemplam 75 estudantes com bolsa, e ambos atuam no nível ensino médio, sendo que o Subprojeto da Biologia, também atua no nível da educação fundamental, conforme os dados apresentados no Quadro 32²³ referentes ao nível de atuação e distribuição de bolsas para os Subprojetos da Área Curricular Ciências da Natureza:

Quadro 32 - Distribuições de Bolsas por Subprojeto CAPES/UFSC Área Curricular Ciências da Natureza

N.	SUBPROJETO	NÍVEL DE ATUAÇÃO	NÚMERO DE BOLSAS			
			BCA	BS	BID	TOTAL
1.	Biologia	EF/E.M	2	3	21	26
2.	Física	E.M.	1	2	12	15
3.	Química	E.M.	3	7*	42	52
	TOTAL		6	12	75	93

Fonte: Dos autores

Esses dados de bolsas concedidas justificam a quantidade de escolas nas quais esses subprojetos estão inseridos. Ao total são dezesseis escolas participantes, 09 unidades escolares estaduais, em 06 municipais e em 01 federal de Florianópolis. Os níveis de ensino atendidos pelos subprojetos vão da educação infantil ao ensino médio. As escolas apresentam um IDEB entre 3,3 e 5,9 para os anos finais. Em sua maioria localizam-se na região da formação geográfica conhecida como Maciço do Morro da Cruz e em regiões populacionais de baixo poder aquisitivo.

Das dezesseis escolas participantes, sete são contempladas pelos Subprojetos Física, Química e Biologia, conforme apresenta o Quadro 33.

²³ Dados extraídos do Projeto Institucional da UFSC referente o Edital N° 61/2013.

Quadro 33²⁴ - Escolas e número de alunos da EB atendidos pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular Ciências da Natureza

N.	ESCOLAS	IDEB	ALUNOS/ ESCOLA	ALUNOS NOS SUBPROJETOS PIBID
1.	CEJA - Florianópolis	---	1164	100(Química)
2.	Colégio de Aplicação - UFSC	7,1 anos iniciais 5,9 anos finais	947	275(Química) 274(Física) 500 (C. Biológicas)
3.	E.E.B. Ardebal Ramos	s/i	1064	964(Química)
4.	E.E.B. Getúlio Vargas	5,4 anos iniciais ---	849	449(Química) 256(Física) 600(C. Biológicas)
6.	E.E.B. Padre Anchieta	4,6 anos iniciais 3,3 anos finais	833	257(Química) 250 (C. Biológicas)
7.	E.E.B. Simão Hess	5,9 anos iniciais 4,4 anos finais	971	697(Química)

Fonte: Dos autores

Considerando que cada Subprojeto tem seus aspectos e particularidades, a partir do Quadro 33, é possível observar que apenas duas escolas são contempladas com BID dos 3 Subprojetos. O subprojeto da Física apesar de ter o menor número de BID (12), em relação aos demais subprojetos apresentados no Quadro 32, se faz presente em duas escolas diferentes. Já os 21 BID da Biologia desenvolvem suas atividades todas em uma mesma escola. Entretanto, vale considerar que os BID da Biologia, de acordo com o exposto no quadro se faz tanto no nível ensino fundamental quanto no ensino médio.

A seguir, apresenta-se os procedimentos utilizados para coleta de informações neste contexto de pesquisa, bem como os procedimentos de organização, tratamento e análise das informações.

²⁴ Dados extraídos Relatório de Atividades Parcial PIBID/CAPES/UFSC de 2016

7 COLETA, ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo descrevemos, inicialmente, como foi realizada a coleta de informações para nossa pesquisa, mediante a utilização dos instrumentos de coleta de informações.

Na sequência, apresenta-se como foi realizada a organização, o tratamento e a análise dos dados coletados.

7.1 COLETA DAS INFORMAÇÕES

Evidenciando nossa preocupação com o bem estar do participante e com a ética na pesquisa, anteriormente à coleta de informações, foi solicitado aos participantes preencherem 2 vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I), elaborado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UFSC. Após assinado o TCLE, uma cópia ficou com o sujeito de pesquisa e outra com a pesquisadora.

A seguir, apresenta-se a descrição da coleta de informações através de cada um dos instrumentos de coleta de informações utilizados – Questionário, Grupo Focal, Entrevista e Roteiro de Análise Textual.

7.1.1 Questionários

Para entregar os questionários aos sujeitos de interesse desta pesquisa realizou-se contato inicial, via e-mail, com os coordenadores do PIBID/CAPES da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC e com os professores da disciplina de Estágio Curricular da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC. Na mensagem de e-mail, apresentava-se os pesquisadores envolvidos na pesquisa, a síntese geral da pesquisa, como seria a intervenção da pesquisadora na aula para aplicação do questionário e o tempo necessário, por fim, questionava-se sobre a possibilidade de utilizar um momento da reunião/aula para intervenção e aplicação do questionário.

Em resposta ao e-mail, 2 dos 3 coordenadores do PIBID/CAPES **Subprojeto Química** da UFSC, se prontificaram em ceder um tempo para aplicar o questionário na reunião que teriam com os BIDs.

A coordenadora do PIBID/CAPES **Subprojeto Ciências Biológicas** da UFSC, cedeu um momento durante uma das reuniões para apresentar a pesquisa, entregar o questionário, o TCLE e passar uma lista

de contato para os BIDs preencherem com nome, telefone e e-mail, já que não seria disponibilizado tempo para preencherem o questionário durante a reunião.

No caso do coordenador do PIBID/CAPES **Subprojeto Física**, o mesmo encaminhou por e-mail os contatos dos BIDs para que encaminhássemos por e-mail os questionários aos BIDs. Não havendo retorno de questionários preenchidos por parte dos BIDs, o coordenador se prontificou em ceder um momento para que a pesquisadora utilizasse um momento da reunião para apresentar a pesquisa e entregar os questionários aos BIDs, sendo o que aconteceu.

Diante do exposto, em que não conseguimos contato com um dos coordenadores do Subprojeto PIBID/CAPES Química, e de que o coordenador do Subprojeto PIBID/CAPES Física sugeriu o contato inicial por e-mail, somado ao fato de professores de disciplinas que tinham estágio como componente curricular não apresentarem abertura para que a pesquisadora intervê-se em uma das aulas com os estagiários, ou ainda, devido à paralisação dos estudantes, neste caso, do curso de Ciências Biológicas, motivacionada pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55 de 2016, optou-se por utilizar o questionário online, além do questionário físico, como suporte para atingir os sujeitos de interesse para esta pesquisa.

Assim, conforme os professores dos estágios curriculares e coordenadores dos Subprojetos PIBID/CAPES da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC nos encaminhavam os e-mails dos sujeitos, íamos encaminhando via e-mail o link para preenchimento do questionário aos sujeitos de interesse desta pesquisa.

No caso dos professores responsáveis pelas disciplinas que tinham **estágio** como componente curricular no curso de **Licenciatura em Física**, todos os professores responderam ao e-mail enviado. O professor os estagiários preenchessem o questionário em sala. O professor do estágio curricular D agendou com a pesquisadora um momento para apresentar-se, apresentar a pesquisa e entregar o questionário para a aluna matriculada. Para a entrega do questionário preenchido pela aluna do estágio D, agendou-se uma data e horário.

No curso de **Licenciatura em Ciências Biológicas**, dos 5 professores responsáveis pelas disciplinas que tinham **estágio** como componente curricular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 1 não respondeu ao e-mail. Este professor foi contatado pessoalmente, o qual sugeriu encaminhar o questionário online aos estudantes. Outros 2 professores retornaram o e-mail, 1 deles encaminhou os e-mails dos alunos para envio do questionário online, comentando sobre a Jornada da

Licenciatura em Ciências Biológicas que ocorreria durante a semana do dia 07 a 11 de novembro de 2016 e de que a pesquisadora deveria comparecer na sessão relativa aos estágios, a ser realizada na terça-feira (08/11). Nesta sessão foi concedido passar uma lista de nomes e e-mails para contatar diretamente os/as estagiários/as e permitido 5 minutos do início da sessão para apresentar os pesquisadores responsáveis, apresentar a pesquisa e comunicar sobre a lista ao público presente. Ao total, foram contatados 4 estagiários, e com o intuito de contatar outros, compareceu-se na sessão do dia 09 de novembro também, na qual contatou-se outros 5 estagiários. Outros 2 professores, encaminharam os e-mails dos alunos e se prontificaram a avisar os alunos sobre a importância da participação na pesquisa. No geral, os professores alegaram agenda lotada, e desta forma, a impossibilidade de comparecer presencialmente no horário de aula para contatá-los durante o mês de outubro e pediram para retornar o contato em novembro. Porém, infelizmente, no mês de novembro, devido a Jornada das Licenciaturas, feriado e a decisão do curso pela paralisação, impossibilitou o contato presencial em aula para contatar os estagiários.

No caso dos professores responsáveis pelas disciplinas que tinham **estágio** como componente curricular no curso de **Licenciatura em Química**, a professora do Estágio Curricular 1, 2 e 3 não permitiu um momento da aula antes do dia 28 de novembro de 2016 para a pesquisadora apresentar-se, apresentar a pesquisa, entregar os questionários, ou mesmo, apenas passar uma lista para pegar o contato dos estudantes, dessa forma, buscou-se contatá-los por e-mail fornecido por colegas participantes do Subprojeto PIBID/CAPES de Química. Até mesmo, constatou-se que estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio eram participantes do Subprojeto e que já haviam sido contatados. No caso, da disciplina “Estratégias e Instrumentos para o Ensino de Química III”, o professor responsável não foi contatado, pois a pesquisadora já havia conversado com as alunas matriculadas na disciplina e entregado o questionário pessoalmente, contudo, dos 5 questionários entregues aos alunos dessa disciplina, 2 retornaram preenchidos.

No total, obtivemos 57 Questionários respondidos, cuja distribuição, por curso e por tipo de sujeito, é apresentada no Quadro 34²⁵.

²⁵ ESTG – abreviação de Estagiário de Cursos de Licenciatura.

Quadro 34 - Quadro-síntese de Informações sobre Questionários

CONDIÇÃO DO SUJEITO						TOTAL
Curso	BI D	BID Ex-ESTG	BID/EST G	ESTG Ex- BID	EST G	
Biologia	3	0	2	3	9	17
Química	16	1	7	1	0	25
Física	2	3	1	2	7	15
TOTAL	21	4	10	6	16	57

Fonte: Dos autores

7.1.2 Grupos Focais

Afim de obter o maior número de participantes nos **grupos focais**, conversou-se com os coordenadores de área dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC Física, Química e Ciências Biológicas com o intuito de saber quando seria realizada a reunião geral com todos os BID.

Sabendo as datas das reuniões e com autorização dos coordenadores de área, comunicou-se os BID, previamente, por mensagem de e-mail sobre a pesquisa e de que haveria a realização de grupo focal após a reunião, convidando-os a participar.

Assim, nos dias em que ocorreram as reuniões gerais com os BIDs, a pesquisadora ao final das reuniões, explicava novamente a pesquisa e convidava-os para que os que tivessem interesse e possibilidade permanecessem na sala para participarem do grupo focal.

Deste modo, foram realizados 3 grupos focais, conforme apresenta o Quadro 35:

Quadro 35 - Quadro-síntese de Informações sobre Grupos Focais

Nº	REALIZAÇÃO		PARTICIPAÇÃO				TOTAL
	Data	Local	CONDIÇÃO DO SUJEITO				
			BID	BID Ex-Estag	BID/ESTG	Estag Ex-BID	
1	28.nov.16	Auditório do Depto de Química da UFSC	3	1	4	0	8
2	7.dez.16	Sala do PIBID Física/UFSC	3	0	2	0	5
3	8.dez.16	Sala MIP 02, UFSC	1	0	2	1	4
TOTAL			7	1	8	1	17

Fonte: Dos autores

Para o primeiro encontro, realizado no dia 28 de novembro de 2016, estavam presentes na reunião 39 BIDs, os quais foram convidados para participarem do grupo focal. Aceitaram participar do grupo focal 8 sujeitos, que estão discriminados no Quadro 35, sendo que 3 desses sujeitos ficaram de entregar o Questionário preenchido e não o fizeram. Além disso, um dos participantes - BID, apesar de estar presente durante todo o Grupo Focal, alegou que havia pouco tempo de participação no Subprojeto, por isso, não quis participar das discussões.

No segundo encontro, realizado no dia 7 de dezembro de 2016, foram convidados 9 BIDs que estavam presentes na reunião geral com o Coordenador de Área, desses 5 tinham possibilidade para participar do grupo focal, sendo que, 2 BID estavam cursando disciplinas que possuíam estágio como componente curricular, conforme apresentado no Quadro 35. Dos participantes deste grupo focal, apenas um BID não entregou o Questionário preenchido.

Por fim, o terceiro encontro, realizado no dia 8 de dezembro de 2016, contou com 4 participantes, 1 BID, 2 BID e Estagiários, e 1 Estagiário do curso de Ciências Biológicas Ex-BID. Como o Estagiário não tinha possibilidade de conversar em outro momento conversou com a pesquisadora para participar do grupo focal com os BID, já que havia participado por 2 anos do Subprojeto de Ciências Biológicas.

Com o consentimento dos participantes e após realizar os comunicados necessários, para garantir a completa cobertura das informações, foi feita a gravação de áudio e vídeo dos grupos focais realizados com os BID de Física e de Ciências Biológicas. Para o grupo focal com os BID da Química realizou-se apenas gravação de áudio, devido problemas técnicos com a câmera. Para tanto, coube à pesquisadora a sensibilidade de conduzir a discussão, procurando dirigir a fala para aqueles que menos se manifestavam ou formulando, quando necessário, perguntas para explorar aspectos interessantes ou que precisavam ser esclarecidos. Por isso, algumas perguntas foram realizadas em detrimento de outras. O Quadro 36 apresenta as Questões do roteiro para Grupo Focal realizadas em cada um dos 3 Grupos Focais.

Quadro 36 - Quadro-síntese de questões realizadas em cada Grupo Focal

GRUPO FOCAL	QUESTÕES DO ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL														
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
Química	X	X	---	X	X	X	---	X	---	---	X	X	---	X	X
Física	X	X	---	X	X	X	X	---	X	---	---	---	---	---	---
Biologia	X	X	---	X	---	X	X	X	X	X	---	X	---	---	---

Fonte: Dos autores

As questões 03, 05, 08, 09 e 13 se referem à participação no Estágio Curricular, pois em todos os Grupos Focais havia participantes que ou estavam, também na condição de Estagiário ou já haviam participado do Estágio Curricular, por isso, estas questões aparecem destacadas.

7.1.3 Entrevistas

O uso de Entrevistas, como instrumento de coleta de informações, não estava programada inicialmente. O intuito era a realização somente de grupos focais, contudo, por mais que tenha sido agendado com os estagiários, não houve *corpus* suficiente para realizar um grupo focal, então, procedeu-se para a entrevista. Prevendo tal situação, já tínhamos o roteiro de questões preparado.

No caso dos estagiários do curso de Ciências Biológicas, 3 haviam confirmado presença, apenas 1 compareceu no dia e horário marcado. Dessa forma, a entrevista foi realizada no dia 12 de dezembro de 2016 na Sala C-004, na UFSC.

Já com os estagiários do curso de Física, o professor de uma das disciplinas cedeu o horário da aula, que era a última aula do ano, para a realização do grupo focal. Assim, os estagiários desta turma foram comunicados pessoalmente em aula anterior e os demais estagiários, das outras turmas, comunicou-se por mensagem de e-mail e convidou-os para estarem presentes. Contudo, 1 Estagiário Ex-BID compareceu ao local e dia agendado. Dessa forma, procedeu-se a entrevista com este sujeito no dia 07 de dezembro de 2017, na UFSC.

No caso dos estagiários do curso de Química, por limitação da própria professora responsável pelas disciplinas de estágio, tivemos dificuldade de contato. Mesmo contatando alguns estagiários nos corredores da universidade ou por mensagem de e-mail, não tivemos interessados com disponibilidade para participar da entrevista. Os estagiários alegaram falta de tempo, e que devido ao período do ano letivo, não estavam disponíveis. Assim, não obteve-se entrevistas com os

estagiários da Química.

Deste modo, foram realizadas 2 Entrevistas.

As entrevistas realizadas ocorreram em salas de aulas da própria universidade, e apesar de existir um roteiro de questões a serem seguidas, a condução da entrevista foi flexível, ou seja, quando necessário, realizou-se perguntas para explorar um determinado assunto, pedir mais detalhes, afim de compreender o que era falado e tornar o relato proveitoso. Por isso, algumas perguntas foram realizadas em detrimento de outras, para não prolongar muito a entrevista. O Quadro 37 apresenta as Questões do roteiro para Entrevista realizadas em cada uma das Entrevistas.

Quadro 37 - Quadro-síntese de questões realizadas em cada Entrevista

QUESTÕES DO ROTEIRO PARA ENTREVISTA																	
Curso	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17
Física	X	X	X	X	X	---	X	---	X	X	X	---	X	X	X	X	---
Biologia	X	X	X	X	X	X	---	X	X	---	X	X	X	---	X	X	X

Fonte: Dos autores

As Questões 07,10 e 14 se referem à participação no Subprojeto PIBID/CAPES, tendo em vista que um dos entrevistados participou do Subprojeto, por isso essas questões aparecem destacadas.

Assim, com a concordância prévia dos sujeitos, para registro da conversa foi realizada gravação do áudio de cada entrevista.

7.1.4 Roteiro de Análise Textual

Para a coleta de informações no Relatório Parcial do PIBID/CAPES/UFSC sobre as atividades desenvolvidas em 2016, procedeu-se inicialmente a uma leitura para orientar elaboração do RAT. Com o RAT em mãos, procedeu-se à coleta de dados. Tais dados, por se tratarem apenas de atividades, não necessitaram de um método empírico para tratamento, por isso, não são descritos na seção 7.2 como foi realizada a análise das informações coletadas pelo RAT.

7.2 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

No que diz respeito à organização, ao tratamento e à análise das informações, optamos pela omissão dos nomes dos sujeitos participantes desta pesquisa, bem como das escolas e dos professores citados, como medida para preservar a identidade desses sujeitos e garantir a

confidencialidade das informações fornecidas por eles.

Assim, para discussão e apresentação das falas (citações) dos sujeitos de pesquisa, utilizaremos os códigos apresentados no Quadro 38.

Quadro 38 -Atribuição de Código para Identificação do Sujeito Participante da Pesquisa

ATRIBUIÇÃO DE CÓDIGO POR SUJEITO					
	BID	BID Ex-ESTG	ESTG/BID	ESTG Ex-BID	ESTG
Biologia	BB	BEEB	BEB	EEBB	EB
Química	BQ	BEEQ	BEQ	EEBQ	EQ
Física	BF	BEEF	BEF	EEBF	EF

Fonte: Dos autores

Os códigos indicam a condição do sujeito – tipo de sujeito e seu curso, seguidos de números que se referem à organização da pesquisadora.

No total participaram da pesquisa 62 sujeitos. O Quadro 39 apresenta a relação entre os sujeitos de cada curso, participantes da pesquisa, e o(s) instrumento(s) de coleta de informações.

Quadro 39 - Quadro-síntese de informações sobre a participação dos sujeitos de pesquisa

QUADRO-SÍNTESE DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO					
CURSO	Nº	CÓD.	QUESTIONÁRIO	GRUPO FOCAL	ENTREVISTA
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1.	EEBB02	X	---	---
	2.	EEBB03	X	---	---
	3.	EB04	X	---	---
	4.	EB05	X	---	---
	5.	EB06	X	---	---
	6.	EB07	X	---	---
	7.	EB08	X	---	---
	8.	EB09	X	---	---
	9.	EB10	X	---	---
	10.	EEBB11	X	X	---
	11.	EBB12	X	X	---
	12.	EBB13	X	---	---
	13.	BB14	X	---	---
	14.	BB15	X	X	---
	15.	EB16	X	---	---
	16.	BB17	X	---	---
	17.	EB18	X	---	X
	18.	EBB19	---	---	X
FÍSICA	19.	BEEF02	X	X	---
	20.	EBF03	X	---	---
	21.	BEEF04	X	X	---
	22.	EF05	X	---	---
	23.	EF06	X	---	---
	24.	EEBF07	X	---	---
	25.	EF08	X	---	---
	26.	EEBF09	X	---	X
	27.	BEEF10	X	---	---
	28.	BF11	X	X	---
	29.	EF12	X	---	---
	30.	EF13	X	---	---
	31.	EF14	X	---	---
	32.	EF15	X	---	---
	33.	BF16	X	X	---
	34.	BF17	---	X	---
	QUÍMICA	35.	BEEQ02	X	X
36.		EBQ03	X	---	---
37.		EBQ04	X	---	---
38.		EBQ05	X	---	---
39.		EBQ06	X	X	---
40.		EBQ07	X	---	---
41.		EBQ08	X	---	---
42.		BQ09	X	---	---
43.		EBQ10	X	---	---
44.		BQ11	X	---	---
45.		BQ12	X	---	---
46.		BQ13	X	---	---
47.		BQ14	X	---	---
48.		BQ15	X	---	---
49.		BQ16	X	---	---
50.		BQ17	X	---	---
51.		BQ18	X	---	---
52.		BQ19	X	---	---
53.		BQ20	X	---	---
54.		EEBQ21	X	---	---
55.		BQ22	X	---	---
56.		BQ23	X	X	---
57.		BQ24	X	---	---
58.		BQ25	X	X	---
59.		BQ26	X	X	---
60.		BEEQ27	---	X	---
61.		BQ28	---	X	---
62.		BQ29	---	X	---

Fonte: Dos autores

A partir do Quadro 39, verifica-se que todos os sujeitos participantes da Entrevista preencheram o Questionário, assim como a maioria dos sujeitos participantes dos Grupos Focais, porém, há sujeitos que não preencheram o Questionário, mas participaram do Grupo Focal.

Diante da quantidade de dados coletados e do tempo hábil para tratamento e análise, percebemos, mediante uma análise prévia do material, a necessidade de realizar um recorte para dar prosseguimento na pesquisa. Assim, algumas questões foram desprezadas em detrimento de outras.

O Quadro 40 representa o desenho metodológico desta pesquisa, com as fontes e instrumentos utilizados para responder cada uma das questões de pesquisa.

Quadro 40 - Quadro de fontes e instrumentos utilizados para responder as questões de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES								
		FONTE	Modalidade	SUJEITO						DOCUMENTO
			Tipo	BID		Estagiário		ESTG/BID Estg Ex-BID BID Ex-Estg		RelAnParc- PIBID/CAPES/UF SC 2016
N	ENUNCIAD O	INSTRUMENTO	Quest. A	Grupo Focal	Quest. B	Ent	Ques t C	Grupo Focal	Ent	RAT
1.	Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, consideram ter efetivado durante sua participação no Estágio Curricular?		---	---	Qst 12	Qs t 6	Qst 23	---	Qs t 6	---
2.	Que aprendizagens alunos de Cursos de formação de professores da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado no Subprojeto PIBID/CAPES do qual participam?		Qst 12	Qst 2	---	---	Qst 12	Qst 2	Qs t 7	---
3.	Que relações podem ser estabelecidas entre as ações realizadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES), alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC?		Qst 7, 10	Qst 4	Qst 7, 10	Qs t 9	Qst 7, 10, 18, 21	Qst 4, 5	Qs t 10	Qst 1
4.	Que relações costumam ser estabelecidas, por participantes de Subprojetos PIBID/CAPES e por participantes de Estágio Curricular da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, entre as ações desenvolvidas nesses dois processos de iniciação à docência?		---	---	---	---	Qst 29, 30	---	---	---

Fonte: Dos autores

Os números das questões (Qst) no quadro acima indicam quais questões do RAT, do roteiro de entrevista, dos Questionários e do roteiro para Grupo Focal, elaborados para coleta das informações, foram utilizadas para responder cada uma das 4 questões de pesquisa.

A seguir, abordaremos, de forma mais detalhada, sobre a organização, tratamento e análise dos dados, de acordo com os instrumentos de coleta de informações utilizados – Questionários, Grupos Focais e Entrevistas.

7.2.1 Questionários

Com os questionários em mãos, digitalizou-se as respostas concedidas, dos 57 questionários, organizando-as por curso e por questão.

Depois de transcritas as informações coletadas mediante o preenchimento do Questionário, elaboramos um quadro com 5 colunas, sendo a primeira reservada para a identificação do sujeito, a segunda coluna para a transcrição da resposta do sujeito, a terceira para a “codificação inicial”, que expressa a síntese do pesquisador relativa à transcrição, a quarta coluna, apresenta-se o que Charmaz (2009) denomina de fase focalizada da codificação, a qual exige-se a tomada de decisão do pesquisador sobre quais códigos iniciais permitem uma compreensão melhor para categorizar os dados, e por último há a coluna para observações.

Para preencher a terceira coluna, realizamos a leitura de cada segmento e construimos uma síntese que o representasse. Depois disso, buscamos a partir dos “códigos”, que nos pareciam mais significativos ou mais frequentes, detectar e desenvolver as categorias de análise, conforme exemplo no Quadro 41 descritivo-analítico.

Quadro 41 - Extrato do Quadro descritivo-analítico sobre as aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários de Licenciatura

Sujeito participante	Descrição de 3 etapas relativas à análise realizada			
	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst. 12– Quest.B)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	OBSERVAÇÃO
EF15	confiança, melhor comunicação com os estudantes, mais domínio dos assuntos, tratados em aula: tanto devido ao planejamento, quanto das perguntas do estudantes	Confiança; Comunicar-se melhor com os alunos; Dominar o conteúdo;	1.Relacionar-se com alunos (2); 2.Dominar o conteúdo (5); 3.Conteúdos Atitudinais (3);	Condição para dominar o conteúdo: planejamento e perguntas dos alunos

Fonte: Dos autores

A partir deste processo, elaborou-se o quadro-síntese de categorias, que é apresentado no próximo capítulo, como ferramenta para discutirmos nossos resultados²⁶.

7.2.2 Dos Grupos Focais e das Entrevistas

As coletas de informações realizadas, mediante os grupos focais e entrevistas, geraram um grande volume de dados. No total, tivemos aproximadamente 2 horas e 41 minutos de gravação resultante das discussões dos Grupos Focais e aproximadamente 1 hora e 27 minutos de gravação de Entrevistas.

Para análise desse material, as gravações em áudio foram transcritas. Dessa forma, para tratamento e análise dos textos provenientes das transcrições dos áudios dos grupos focais e das entrevistas, optamos por utilizar o *software* de análise qualitativa – Atlas.Ti. A seguir, descrevemos melhor sobre este *software*, e seu uso.

Para possibilitar que o pesquisador se concentre mais nas descobertas e teorizações, Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) observam que a utilização de um software de análise qualitativa pode reduzir a sobrecarga de tarefas mais operacionais.

²⁶ Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos como identificador uma sigla. Neste caso, o “E” representa a condição do sujeito – que é Estagiário de Licenciatura, seguido da letra “F” que representa o curso - Licenciatura em Física, e o número representa a localização no quadro, do pesquisador, de organização das respostas.

Atualmente existem vários softwares (nVivo, Atlas.Ti, MAXQDA, Ethnograph, Decision Explorer) que auxiliam na análise qualitativa. Flick (2009) ao tratar sobre os *softwares* de análise qualitativa, menciona o fato do uso de *software* possibilitar ganho em coerência nos procedimentos analíticos. Dentre esses, optamos por utilizar o *software* Atlas-Ti, para análise dos textos oriundos das transcrições dos grupos focais e entrevistas, por já possuímos sua licença e por possibilitar a organização da grande quantidade de dados tornando como descreve Gibbs (2009) a análise “muito mais fácil, precisa, confiável e transparente”, ainda que a interpretação e a reflexão fique por conta do pesquisador. A Figura 5, abaixo, apresenta os principais elementos (objects) do software utilizado, os quais se fazem necessários para compreender as discussões posteriores.

Figura 5 - Principais Elementos do Atlas/Ti.

ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
Unidade hermenêutica (<i>Hermeneutic unit</i>)	Reúne todos os dados e os demais elementos.
Documentos primários (<i>Primary documents</i>)	São os dados primários coletados. Em geral, são transcrições de entrevistas e notas de campo e de checagem. São denominados de Px, onde x é o número de ordem.
Citações (<i>Quotes</i>)	Trechos relevantes das entrevistas que geralmente estão ligados a um código. Sua referência é formada pelo número do documento primário onde está localizada, seguido do seu número de ordem dentro do documento. Também constam da referência as linhas inicial e final.
Códigos (<i>Codes</i>)	São os conceitos gerados pelas interpretações do pesquisador. Podem estar associados a uma citação ou a outros códigos. São indexados pelo nome. Apresentam dois números na referência. O primeiro se refere ao número de citações ligadas a ele; e o segundo, ao número de códigos. Os dois números representam, respectivamente, o grau de fundamentação (<i>groundedness</i>) e o de densidade (<i>density</i>) do código.
Notas de análise (<i>Memos</i>)	Descrevem o histórico da interpretação do pesquisador e os resultados das codificações até a elaboração final da teoria.
Esquemas (<i>Netview</i>)	São os elementos mais poderosos para exposição da teoria. São representações gráficas das associações entre os códigos (categorias e subcategorias). O tipo das relações entre os códigos é representado por símbolos.
Comentário (<i>Comment</i>)	Todos os elementos podem e devem ser comentados, principalmente os códigos, fornecendo informações sobre seu significado.

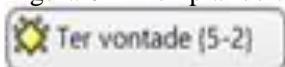
Fonte: Bandeira-de-Mello (2006).

Inicialmente, criamos a unidade hermenêutica, a qual consiste em sistematizar todos os dados referente à pesquisa. Neste caso, sistematizamos os documentos primários suscetíveis de análise, os textos provenientes das transcrições dos grupos focais, e, os textos provenientes das transcrições das entrevistas, que foram denominados P1, P2,P3... – nomenclatura sugerida pelo software – que representada cada documento inserido na unidade hermenêutica.

Em seguida, identificamos nos textos pequenos trechos ou frases que são interessantes para a análise, a qual denominamos de citações (*Quotes*). Identificada as citações ao longo do texto, iniciou-se a codificação inicial, na qual consistiu em criar códigos (*Codes*) que representassem aquilo de que se tratava cada uma das citações. Dessa forma, muitas unidades de sentido (citações) foram agrupadas, pois toda vez que a ação referente a um código já criado se repetir, marca-se também essa nova ação com o código já existente e, o próprio software contabiliza a quantidade de vezes que o código foi utilizado no documento.

Junto à cada código criado há algumas informações importantes. Como podemos observar no exemplo da Figura 6, ao lado do nome atribuído ao código aparece a seguinte informação {5-2}. O primeiro número, 5, significa que o código foi atribuído à 5 citações presentes no textos, ou em outras palavras, que 5 citações correspondem ao código em questão. O segundo número, 2, indica que este código está vinculado à outros 2 códigos.

Figura 6 - Exemplar de código utilizado



Fonte: Dos autores

Juntamente ao processo de codificação, elaborou-se os *memos*, ou memorandos que consistiram em registrar anotações durante o processo, seja fazer comparações, estabelecer os motivos da criação de determinado código, ou indicar qualquer ideia sobre as informações.

Feito isso, realizou-se a elaboração de categorias analíticas provisórias, que denomina-se no *software* Atlas.Ti de famílias. A criação de famílias (teias) no Atlas.Ti, consiste em relacionar os códigos afins, e a partir deles, definir as ideias que melhor se ajustam e interpretam as informações coletadas.

Assim, a medida que avançou-se na análise, mais organizadas e relacionadas tornaram-se as famílias, culminando em uma compreensão teórica da experiência estudada, podendo ser gerado pelo software “*Netviews*” ou Esquemas, que permitem ao pesquisador ter uma visão geral das informações codificadas.

As constatações e os resultados culminados da coleta, da organização, do tratamento e da análise das informações mediante o uso dos instrumentos de coleta - Questionários, Grupos Focais, Entrevistas e Roteiro de Análise Textual, são apresentados a seguir.

8 RESPONDENDO ÀS QUESTÕES E AO PROBLEMA DE PESQUISA

O estudo que pretendemos discutir, neste capítulo, é composto de enunciados oriundos da reflexão dos futuros professores sobre suas próprias ações, enunciados esses que expressam fatos – a partir de enunciados denotativos ou declarativos.

Inicialmente, discutimos as constatações da pesquisa desenvolvida referente a cada uma das questões de pesquisa.

Ao final do capítulo, o problema de pesquisa é respondido como resultado da articulação das respostas de cada questão de pesquisa.

8.1 APRENDIZAGENS EFETIVADAS POR ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA (1ª Questão de Pesquisa)

Para responder essa questão de pesquisa, utilizamos as informações fornecidas por 4 tipos de sujeito:

1. Estagiários de Licenciatura,
2. Estagiários de Licenciatura que também são Bolsistas de Iniciação à Docência (ESTG/BID),
3. Estagiários de Licenciatura que já foram Bolsistas de Iniciação à Docência (Estg Ex-BID) e por,
4. Bolsistas de Iniciação à Docência que já foram Estagiários de Licenciatura (BID Ex-Estg).

Foram utilizadas as questões 12 do questionário B, 23 do questionário C, e número 06 do roteiro de entrevista para responder essa questão de pesquisa (ver Quadro 42).

Quadro 42 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder a primeira questão de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES								DOCUMENTO
		FONTE	SUJEITO							
			Modalidade	BID		Estagiário		ESTG/BID Estg Ex-BID BID Ex-Estg		
N	ENUNCIADO	INSTRUMENTO	Quest. A	Grupo Focal	Quest. B	Ent	Quest. C	Grupo Focal	Ent.	RelAnParc- PIBID/CAPES/UFSC 2016
1	Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado durante sua participação no Estágio Curricular?		---	---	Qst 12	Qs t 6	Qst 23	---	Qst 6	RAT 1

Fonte: Dos autores

A seguir, apresenta-se as categorias emergentes das respostas concedidas, pelos sujeitos de pesquisa, de acordo com os instrumentos de coleta utilizados.

8.1.1 Aprendizagens efetivadas declaradas por Estagiários de Licenciatura nos Questionários

Conforme o Quadro 43, ao total 36 sujeitos preencheram os questionários, 16 sujeitos preencheram o Questionário B e 20 preencheram o Questionário C, que possuem a questão 12 e 23, respectivamente, que respondem esta questão de pesquisa.

Quadro 43 - Quadro-síntese de informações sobre Questionários preenchidos que respondem a 1ª Questão de pesquisa

Curso	CONDIÇÃO DO SUJEITO				TOTAL
	BID Ex-ESTAG (BEE)	BID/ESTG (BE)	ESTG Ex-BID (EEB)	ESTG (E)	
Biologia	0	2	3	9	14
Química	1	7	1	0	09
Física	3	1	2	7	13
TOTAL	4	10	6	16	36

Fonte: Dos autores

Contudo, como pode ser visto no quadro de sistematização das questões do questionário referentes às aprendizagens efetivadas durante participação no Estágio Curricular (Apêndice L), 5 sujeitos não responderam a Questão 12 (EB06, BEQ05, BEQ08, EEBF07 e BEEF02), 3 sujeitos não apresentaram respostas condizentes à questão (EB07, BEF03, BEQ03) e as respostas de 3 sujeitos não foram possíveis de serem categorizadas (EF05, EF08, BEQ04). Dessa forma, as categorias

que são apresentadas, a seguir, são emergentes das respostas concedidas por 25 sujeitos.

Para as aprendizagens declaradas efetivadas pelos sujeitos na condição de Estagiários participantes do Estágio Curricular dos respectivos Cursos de Licenciatura, elencamos 6 categorias, que são apresentados no Quadro 44.

Quadro 44 - Categorias de análise definidas para as aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários de Licenciatura nos questionários

Nº	CATEGORIAS	Freq.
1.	Planejar aulas	11/25
2.	Relacionar-se com alunos	8/25
3.	Conteúdos Atitudinais	5/25
4.	Técnicas para o ensino	3/25
5.	Dominar o conteúdo	3/25
6.	Lidar com situações diversas referentes à prática docente	3/25

Fonte: Dos autores

Dentre as aprendizagens declaradas efetivadas pelos sujeitos, que participam ou que participaram do Estágio Curricular, **planejar aulas**, é a mais recorrente na fala dos sujeitos. Onze entrevistados (11/25)²⁷ relataram ter aprendido planejar aulas. Vejamos, a seguir, alguns destes relatos.

O tempo de atuação é pequeno durante os estágios e o que percebo ter adquirido neste curto espaço de tempo é um pouco de sensibilidade para planejamento e adequação das atividades de acordo com o breve perfil dos alunos (EB09).²⁸

O estágio me ajudou a sistematizar a prática em sala, com a confecção de planos de ensino bem estruturados (...) (EEBB11).

²⁷ Na fração (x/y), “x” é a quantidade de sujeitos que responderam de forma parecida em relação ao total “y”.

²⁸ Para a citação das falas dos participantes, utilizaremos códigos com letras, os quais foram apresentados no início deste capítulo, seguidos de números. Juntos representam a identificação da condição do sujeito, seu curso e ordem na listagem por curso.

Aprendizagem na elaboração antes da prática pedagógica de intervenção do planejamento adequado desta prática. Entender que quanto melhor organizado estiver, mais sucesso terá na hora de exercitar esta prática (BEEQ02).

(...) a deixar de lado o plano de Ensino em detrimento de questões mais urgentes (nossa política) (EB18).

É interessante notar a fala do Estagiário do Curso de Ciências Biológicas (EB09). O estagiário afirma que o tempo de atuação nos estágios é pequeno, mas que ainda assim, considera ter aprendido a ter sensibilidade para planejar de acordo com o breve perfil dos alunos. Entendemos que considerar o perfil dos alunos no planejamento, significa conceber atividades de ensino, material e conteúdos adaptados às necessidades dos alunos, visando uma melhor aprendizagem.

Porém, o sucesso desta aprendizagem, não está relacionado ao planejamento rígido. De acordo com Gauthier et al (1998), os professores que planejam demasiadamente rígido e detalhado acabam, por muitas vezes, concentrando no conteúdo e esquecendo de considerar as necessidades dos alunos. Então, assim como o Bolsista Ex-Estagiário do Curso de Licenciatura em Química (BEEQ02) afirmou, consideramos que é importante o professor possuir um planejamento bem organizado, porém, ele por sí só não garantirá o sucesso da aula, e sobretudo, a aprendizagem dos alunos.

Sobre isso, Gauthier et al (1998, p.207) afirma que “os bons planejamentos se caracterizam em minúcia, mas também pela flexibilidade”. Flexibilidade essa, que é evidente na fala do Estagiário do Curso de Ciências Biológicas (EB18), uma vez que “deixou” o planejamento de lado, em detrimento das necessidades dos alunos, mostrando sensibilidade do estagiário às necessidades do momento, dos alunos.

De modo geral, estas aprendizagens relativas ao planejamento, podem ser associadas à **Gestão da Matéria**, pois, de acordo com Gauthier, et al (1998, p.196), “a função pedagógica da gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte de uma aula”.

A segunda categoria, **Relacionar-se com alunos**, foi a segunda aprendizagem mais recorrente na fala dos sujeitos. Oito sujeitos (8/25) consideram ter desenvolvido esta aprendizagem no Estágio Curricular, ao declararem:

(...), relacionamento com alunos (EF14).

(...), como dialogar com a turma, etc (EEBQ21).

Acredito que estou adquirindo a habilidade de interagir com a turma e a escola [sic] de forma tranquila sem esquecer a necessidade do aprendizado (EB16).

Esses segmentos, apresentados, representam a declaração de uma aprendizagem relacionada à Gestão da Classe. A gestão da classe, de acordo com Gauthier et al (1998, p.241), diz respeito “à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem” dos alunos. E a interação aluno-professor, faz parte do processo educativo, da condição do processo de aprendizagem do aluno, sendo considerada por psicólogos e pedagogos como a mais decisiva para a conquista dos objetivos educacionais (COLL, 1994). Por isso, Libâneo (1994, p.96) explica que,

O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.

Interação essa, que não se trata apenas de uma interação social, mas de uma condição do processo de aprendizagem, no qual o estagiário interage, porém, como o Estagiário do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas afirma, “sem esquecer a necessidade do aprendizado”(EB16).

No que se refere à 3ª categoria, 5 sujeitos citaram diversas atitudes, as quais classificamos como **conteúdos atitudinais**. A aprendizagem de conteúdos atitudinais engloba valores, atitudes e normas (ZABALA, 1998). São categorizados como aprendizagens de conteúdos atitudinais as seguintes declarações:

Ser mais comunicativa, mais paciente, mais incisiva (EB08). Paciência. Nem tudo que é planejado é colocado em prática (EB10). Segurança (BEB13).

Devido as experiências adquiri controle emocional, controle vocal, (...)...habilidades oratórias em geral (BEEF04).

Interessante observar a fala do sujeito EB10, que considera ter aprendido a ter paciência, e em seguida, faz uma afirmação que sugere, ao leitor, que essa aprendizagem *possa* ter sido oportunizada a partir de um planejamento “mal sucedido”, onde não conseguiu desenvolver tudo que estava planejado – bastando ao estagiário ter paciência.

Quanto à fala do sujeito BEEF04, Goleman (1995) retrata a importância de saber lidar com as emoções. De acordo com este autor, pessoas que não desenvolvem esta aptidão vivem constantemente lutando contra sentimentos de desespero.

Assim, essas aprendizagens declaradas por esses 5 sujeitos, podem ser associadas aos **Saberes Pessoais**, que são de acordo com Tardif (2002, p.64) “saberes exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira ou situados fora do trabalho cotidiano”, ou seja, poderiam ter sido aprendidos em outro contexto, que não o estágio curricular ou a Universidade.

Os sujeitos, na condição de estagiário de licenciatura, também declaram ter aprendido **Técnicas para o Ensino** (4ª categoria). Três sujeitos (3/25) declararam:

Aprendi algumas técnicas para dar aulas para jovens/adultos. Entendi que precisamos trabalhar os conteúdos com mais calma e explicar tudo bem detalhadamente (EF13).

Organização do quadro, (...), didática (EF12).

Desenvolvimento de questões para exercícios e avaliações, (...) (EF14).

A aprendizagem de técnicas para o ensino, dentre todas, é a que consideramos mais importante para formação do futuro professor, afinal, essa é uma das aprendizagens que irá diferenciar o bacharel do licenciado. De acordo com Masetto (2003, p.88), “Técnicas são recursos e meios materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos”. Não basta dominar o conteúdo e sair reproduzindo as experiências que teve, enquanto aluno, observando a prática de outro professor. É necessário, sobretudo, conhecer e ter técnicas para a mobilização desse conhecimento para o ensino do aluno,

juntamente, é claro, com outras aprendizagens essenciais para formação deste profissional.

Assim, essas técnicas para o ensino declaradas aprendidas por estes sujeitos, estão diretamente relacionadas ao **Saber pedagógico da matéria a ser ensinada**. Este saber, proposto inicialmente por Shulman, consiste em como mobilizar o conhecimento da matéria para o ensino, para torna-lo compreensível aos estudantes.

Assim, ao nos referirmos às técnicas para ministrar aos estudantes, consideramos que, organizar as informações no quadro para os alunos e desenvolver questões para exercícios e avaliações, também são técnicas, pois requerem a mobilização do conhecimento do professor para a instrução. Dentre as aprendizagens citadas, consideramos, particularmente, o aprender a organizar o quadro e desenvolver questões como muito importantes para o exercício da profissão docente, porém são questões que nos parecem não serem muito discutidas nos cursos de formação de professores, sendo que a aparição dessas declarações nos surpreendeu de modo positivo.

Ao nosso ver, as avaliações possuem uma função importante no processo escolar, entendemos que, o professor como mediador do processo ensino- aprendizagem deve propor questões que possibilitem o aluno refletir, de modo a oportunizar a construção do conhecimento. Além do mais, com respeito à aprendizagem de organização do quadro, ainda que o uso de recursos multimídias estejam em “alta”, tem-se que considerar a realidade de infraestrutura das escolas públicas, nas quais, poucas possuem projetores audiovisuais ou um grande número destes para serem utilizados nas aulas. Assim, pensamos que, não se deve desprezar o uso dos meios analógicos, entretanto, para obter sucesso no uso deste recurso, a aprendizagem de algumas técnicas de organização pode ser bem valiosas.

Outra categoria, **dominar o conteúdo** (5ª categoria), apresenta segmentos de 3 sujeitos (3/24) que apresentam em sua declaração dominar o conteúdo, como uma aprendizagem proporcionada pelo Estágio Curricular. Os segmentos são os seguintes:

Capacidade de selecionar conteúdos mais importantes para ministrar e focar e saber retirar outros conteúdos não tão interessantes para os alunos e sua vida cotidiana (foi muito necessária essa capacidade devido ao tempo reduzido de aula das turmas noturnas) (EB05).

(...), mais domínio dos assuntos, tratados em aula: tanto devido ao planejamento, quanto das perguntas do estudantes (EF15).

(...), domínio de conteúdo, (...) (BEB13).

A aprendizagem, dominar o conteúdo, declarada pelos sujeitos, está diretamente relacionada ao Saber do conteúdo da matéria de ensino, proposta por Shulman (1986), e ao Saber disciplinar, proposto por Gauthier et al (1998).

Shulman (1986) situa que o “*subject matter content knowledge*” não se resume à detenção de conceitos do conteúdo, mas também à compreensão de que porque um determinado tópico é particularmente central ao ensino, em detrimento de outrem, exatamente o que é declarado pelo Estagiário do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (EB05) como uma aprendizagem desenvolvida ao longo do seu estágio, no qual o próprio estagiário considera como importante, uma vez que o tempo das aulas do noturno são reduzidas.

Já o Estagiário do Curso de Licenciatura em Física (EF15) expressa a condição para uma maior aprendizagem dos assuntos relacionados à matéria de ensino, aprendizagem essa, de acordo com o próprio EF15, condicionada ao planejamento e às perguntas dos estudantes. Dessa forma, é possível inferir que este sujeito em detrimento de ter que realizar o planejamento da sua aula e se preparar para as questões dos alunos teve que retomar os estudos sobre a matéria a ser ensinada.

Para finalizar a discussão das categorias emergentes das respostas concedidas no questionário, a aprendizagem de **lidar com situações diversas referentes à prática docente**, representa a 6ª categoria, a qual é composta pelas falas de 3 sujeitos (3/25). As falas agrupadas nesta categoria são:

Experiência para lidar com situações diversas
[referentes à prática docente] (EB04).

(...), como se portar frente situações adversas [da
prática docente], (...) (EEBQ21).

Enfrentar imprevistos [referentes à prática
docente] (EEBB03).

A escola e a classe são sistemas sociais dinâmicos, portanto, o professor está sujeito à ter que lidar com imprevistos, os quais precisa ser capaz de entender e atender. E é justamente pelo fato do professor estar sujeito à vivenciar situações em um contexto indeterminado, no qual deve ser capaz de selecionar e adaptar suas decisões, que Zabalza (1994) o caracteriza como um profissional racional. Além do mais, se estas situações, imprevistos, forem em sala de aula, sabe-se que as atitudes e predisposições dos professores exercem grande influência no clima de classe e no rendimento dos alunos. Por isso, Perrenoud diz que competente é aquele que tem a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7).

8.1.2 Aprendizagens efetivadas declaradas por Estagiários de Licenciatura nas Entrevistas

A entrevista foi guiada por um roteiro para realização de Entrevista com Estagiário de Cursos de Licenciatura, e contou com a participação de 2 sujeitos, conforme apresentado na seção 7.2, 1 estagiário do curso de Ciências Biológicas e 1 estagiário que já teve experiência como bolsista de iniciação à docência (Estg Ex-BID).

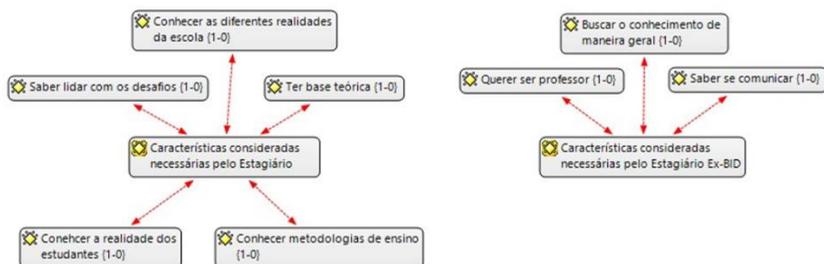
Antes de discutirmos diretamente sobre as aprendizagens declaradas desenvolvidas durante participação no Estágio Curricular, analisaremos as respostas concedidas à questão 5 que serviu de suporte para discutir a questão 6 que responde esta questão de pesquisa.

A questão 5 questionava:

Para você que características são necessárias para que um professor de Escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional?

De acordo com as declarações dos sujeitos à esta questão, para que um professor de EEB tenha um bom desempenho profissional é necessário as características apresentadas na Figura 7.

Figura 7 - Rede semântica das características declaradas necessárias para um bom desempenho profissional do professor por Estagiários de Licenciatura nas Entrevistas



Fonte: Dos autores

Todos os códigos apresentados na Figura 7 se referem à uma citação, declaração do sujeito, pois as falas dos entrevistados não permitiram agrupá-las. E também, não identificamos vínculos entre os códigos.

Ao total, os estagiários entrevistados elencaram 8 características necessárias para que um professor da EEB tenha um bom desempenho profissional, 5 delas foram citadas pelo EB18 e 3 delas pelo EEBF09.

Vejam a seguir extratos da entrevista em que o Estagiário do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (EB18) fala sobre as características que ele acredita serem necessárias.

Mas eu acho que, assim [sic], pensando também na minha experiência com o OBEDUC [sic] que tem esse intercâmbio entre pesquisadoras, professoras da universidade, professoras da rede municipal e estadual. (...). A partir dessa experiência, assim [sic], eu vejo que **conhecer metodologias de ensino** faz bastante diferença, **ter essa base teórica para aplicar em sala de aula** (EB18, grifo nosso).

A declaração, acima representada, nos chamou atenção, uma vez que o entrevistado tem que recorrer à sua experiência no Programa Observatório da Educação (OBEDUC)²⁹ para poder discursar sobre as

²⁹ O Programa OBEDUC tem como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação, de modo a propiciar articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível

características necessárias para um “bom” professor. Isso nos faz pensar que o estagiário possa considerar tais características como necessárias, a partir do que ele “enxerga” do contato com os professores da EBB que participam das discussões nas reuniões deste programa, desconsiderando assim, o professor supervisor dos estágios dos quais cursou. Tal consideração pode ser justificada, mediante declaração em outro momento da entrevista, em que o estagiário diz ter realizado Estágio 1 de Ciências em um Cineclube e o Estágio 2 de Biologia num curso ensino médio técnico. Como o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possui apenas estas 2 disciplinas com estágio como componente curricular³⁰, nos parece preocupante o fato do contato com o professor da EEB de Biologia, em princípio, possa ter ocorrido apenas na última fase do curso. Vejamos as declarações a seguir.

O estágio I que foi de ciências foi com o Cineclube do [nome da instituição e endereço], então foi um estágio bem diferente porque não foi em sala de aula e o estágio II agora foi no [nome da instituição] também com uma turma de saneamento e engenharia elétrica, eletroeletrônica, alguma coisa assim, que é uma turma mista (EB18).

Era a professora de artes, é a professora que é responsável pelo grupo do Cineclube, pelo projeto (EB18).

(...) daí [sic] era o estágio II que contava com professor de biologia (EB18).

Com relação às demais características consideradas necessárias para o professor desenvolver competentemente sua profissão, o estagiário considera:

Então, eu acho que enquanto está na formação inicial, na graduação e tal [sic], **conhecer as diferentes realidades da escola e as realidades de estudantes** que a gente vai ter em sala de aula, que é um grupo bem heterogêneo, eu acho que

de mestrado e doutorado.

³⁰ Ver item 6.1.3 do capítulo 6 – Contexto para coleta de informações.

ajuda na hora de saber lidar com essa situação, assim, com essa realidade, para não achar que a escola é super fácil, maravilha [sic], que ser professor é fácil (...). Eu acho que **saber lidar com os desafios que vem** (EB18, grifo nosso).

A profissão docente sempre foi de grande complexidade, por isso que, apesar do estagiário ter considerado que o futuro professor enquanto graduando deva conhecer as diferentes realidades da escola e as realidades de estudantes, nos posicionamos no sentido de considerar que o professor deve sempre estar atento às atividades da escola e seu contexto e aos alunos e suas características. “A prática docente é compreendida pela imprevisibilidade, pela incerteza dos fatos e da realidade, por isso há uma necessidade de uma formação contínua de sua prática, (...)” (SOARES, 2010, p.8).

No que se refere às declarações do Estagiário de Licenciatura que já teve participação no PIBID (EEBF04), ele considera Ah, eu acho que primeiramente querer ser professor que atualmente a gente não vive isso, tem muitas pessoas dando aula que não querem dar aula, estão lá porque é fácil, talvez, dar aula (EEBF09).

Vivemos um processo de desvalorização da profissão docente, ou como diz Tardif (2002, p.9) de “crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais”. Sem órgãos (conselho ou ordem profissional) que regulamentam a profissão, pessoas sem formação são permitidas a lecionar. Em uma pesquisa, desenvolvida por Cunha (1989), sobre as concepções dos alunos sobre o “bom” professor, constatou que o “gosto de ensinar” é um dos pontos considerados fundamentais:

[...] Um último aspecto a considerar na fala dos respondentes é o valor que eles dão ao prazer de aprender, algo que se poderia traduzir como um clima positivo na sala de aula. O “senso de humor do professor”, “o gosto de ensinar”, o “tornar a aula agradável, interessante” são aspectos que eles apontam como fundamentais (CUNHA, 1989, p.72).

Por isso, o professor deve estar motivado, e conforme o EEBF09 disse querer, desejar ser professor.

Outras características que o sujeito indica como necessárias para um bom desempenho profissional do professor da EEB são:

Outra característica eu acho que é saber se comunicar, uma boa comunicação, na atualidade quem não sabe se comunicar acaba perdendo muito porque a comunicação hoje é bem diferente de antes (EEBF09).

EEBF09: (...) acho que tem que ser uma pessoa com a mente aberta, não fechada, tipo de... uma pessoa que busca o saber de uma maneira geral, não exclusivamente na matéria que ensina, sabe?

A: Ser atualizado, talvez?

EEBF09: É, mas eu acho que entra aí, sabe, buscar o conhecimento de maneira geral.

Com base nestas características declaradas pelos entrevistados como necessárias para o bom desenvolvimento profissional do professor da EEB, a entrevistadora fez a questão 6 do roteiro:

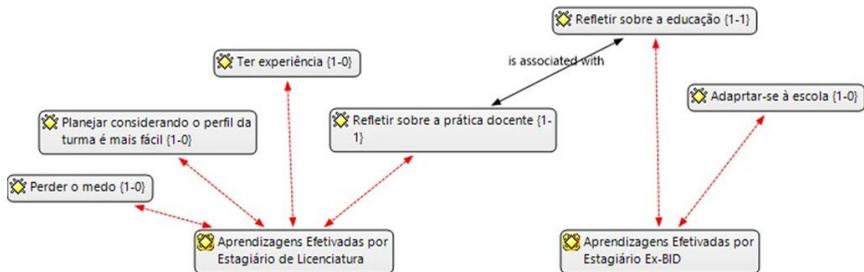
Considerando essas características, quais você acredita ter desenvolvido no âmbito do Estágio Curricular?

Como a entrevista foi conduzida de forma flexível, atentando para as falas do entrevistado, algumas perguntas foram realizadas em detrimento de outras, de acordo com a necessidade sentida no momento, e buscando respeitar o tempo disponibilizado pelo entrevistado. Assim, a questão 6 foi realizada somente na entrevista com o Estagiário do Curso de Ciências Biológicas. No entanto, na entrevista com oESTG Ex-BID, mesmo sem ter realizado a questão 6, prevista no roteiro, respostas quanto às aprendizagens efetivadas durante o estágio curricular surgiram nas respostas de outras questões, as quais utilizaremos para responder esta questão.

Deste modo, as aprendizagens que serão apresentadas são emergentes das respostas concedidas nas Entrevista por estes 2 sujeitos - Estagiário e Estagiário que já teve experiência como Bolsista de Iniciação à Docência (Estg Ex-BID).

No que se refere às declarações dos estagiários, com o auxílio do software Atlas.Ti, elencamos as seguintes aprendizagens, apresentadas na Figura 8.

Figura 8 - Rede semântica para as aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários de Licenciatura nas Entrevistas



Fonte: Dos autores

As 4 aprendizagens declaradas pelo Estagiário de Licenciatura, apresentadas na Figura 8, constam no extrato da entrevista a seguir, onde A se refere à entrevistadora e EB à identificação do sujeito.

A: Considerando essas características, quais você acredita ter desenvolvido no estágio, o que o estágio contribuiu para a sua formação?

EB18: Bom, **contribuiu para eu ter experiência** com certeza, apesar de eu ter lecionado em locais que eu considero mais tranquilo assim, contribuiu para eu ter experiência, para **quebrar um pouco do medo de estar na frente de uma sala** com trinta caras te olhando assim, contribuiu para eu **ver no que ainda preciso melhorar**, porque lendo as [sic] metodologias de ensino e pesquisando, tal, a gente almeja alguma coisa, mas a gente não vai chegar nisso logo de cara. Então, eu acho que o estágio me fez ver que eu ainda não estou perto de chegar no que eu quero, mas também mostrou que o pouquinho de base que eu tenho, porque nossa ainda é muito, muito, muito pouco, [sic] mas o pouquinho de base mais teórica que eu tenho já ajudou, já me facilitou no planejamento mesmo da aula, e eu vi como é **mais fácil planejar conhecendo primeiro a turma**.

Gastal e Avanzi (2015, p.151), autores do artigo A06 do ERLE, compreendem, a partir do referencial estudado por eles, “que a prática pode ser vivenciada sem que seja assumida como experiência. A experiência pressupõe que o acontecimento, como algo que vem de fora,

afete o sujeito(...).”

Assim, o Estagiário ao declarar que a sua participação no estágio curricular contribuiu para **ter experiência**, sobretudo uma experiência profissional, diz ter aprendido um dos saberes que julgamos, no capítulo 1, como possíveis de serem aprendidos durante a formação inicial – o saber experiencial. O saber experiencial trata-se de aprender a partir das suas próprias experiências, e sem dúvida o estágio curricular é, ou deveria ser, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de tal saber, ainda que sejam prenúncios da prática docente. Além disso, consideramos que associado à este saber está o desenvolvimento dos demais saberes, a partir da socialização profissional.

No caso desse Estagiário, ao declarar que considera ter tido experiência, apesar de ter lecionado em locais que considera tranquilos, justifica-se, uma vez que, conforme foi discutido anteriormente, o estágio 1 deste estagiário foi realizado em um Cineclube e o estágio 2 em uma instituição de educação de ensino médio técnico, bem estruturada e com professores concursados, diferente da realidade das escolas públicas habituais. Porém, o fato de ter estagiando em condições “privilegiadas” e diferentes (Cineclube), não o impediram de ter experiência, ou seja, aprender a partir das suas próprias experiências.

Ainda, de acordo com as declarações do Estagiário do Cursos de Ciências Biológicas (EB18) a partir do trecho “quebrar um pouco do medo de estar na frente de uma sala com trinta caras te olhando assim, (...)”, apresentado inicialmente, **perder o medo** foi uma das aprendizagens que identificamos como declarada desenvolvida no Estágio Curricular. Segundo Garcia (2006), o processo de aprendizagem da docência, é constituído por momentos de solidão, insegurança e incertezas, e para minimizar esses sentimentos é essencial a colaboração de professores experientes. Não sabemos exatamente de qual medo o estagiário se referia, talvez o medo de não ter o devido reconhecimento por parte dos alunos, dos demais funcionários da escola, ou talvez o medo em reconhecer os próprios limites e os limites da educação, enfim, o que sabemos é que mesmo o medo sendo uma realidade, este não foi paralisante para o estagiário ir à diante.

Contudo, mesmo indo a diante, o estagiário declara “eu acho que o estágio me fez ver que eu ainda não estou perto de chegar no que eu quero (...)mostrou que o pouquinho de base que eu tenho, porque nossa ainda é muito, muito, muito pouco,[sic]”. Nesse sentido, codificamos esta citação como **Refletir sobre a prática docente**. Schön (1995), afirma que o professor no decorrer de seu trabalho pedagógico precisa repensar a sua prática, sendo esta reflexão que possibilita ao sujeito reconhecer as falhas

e os erros, para buscar minimizá-los e assim, aperfeiçoar a sua prática.

Mas questionamos, será que este futuro professor, cursando o último semestre do curso, não se considera preparado para exercer a profissão docente? O fato é que o professor nunca está pronto, estamos sempre em constante atualização e aprendizado. Porém, é necessário que este futuro docente tenha, pelo menos, conhecimentos docentes bem formalizados através da formação oferecida pelo curso. Convenhamos, é relativamente estranho, alguém prestes a concluir o curso de formação, falar que “sabe” pouco. Pensemos se fosse um médico ou um engenheiro, no mínimo, a sociedade iria ficar bem preocupada, porém, diante desta declaração é preciso também se preocupar e questionar: Como tem sido a formação destes estudantes de Licenciatura?

Nesse sentido, de refletir sobre a prática docente, o Estagiário que já foi BID declarou:

A: E em relação ao que você vivenciou no estágio, contribuiu hoje para sua formação, a partir do que você viu e fez...

(...)

EEB09: (...) sim, eu tenho que dizer que sim. Não por forçar, nada assim [sic], porque eu acho que a gente está sempre lutando, (...), essa **reflexão sobre educação** o estágio também me trouxe, mas, assim, com as outras disciplinas, me trouxe isso, e isso altera, e é incrível.

No caso deste estagiário, sua fala foi mais ampla, ao falar sobre refletir sobre a educação, de um modo geral. Um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para crescimento pessoal e profissional. Dentre os domínios que estão relacionados à reflexão do professor há, justamente, o da reflexão educativa, no sentido de questionar as grandes finalidades da educação (POMBO, 1993).

Por último, ainda quanto às aprendizagens do EB18, este conclui afirmando que viu no estágio, aprendeu, que é mais fácil planejar conhecendo o perfil dos alunos.

Sobre planejar, o EEB09 declarou que teve que adaptar-se, precisou alterar os seus planejamentos que haviam sido construídos, de acordo com os relatos descritos abaixo:

A: (...) como é que foi a tua participação no estágio se for comparar, que ações você desenvolveu no estágio?

EEB09: (...) então eu estou fazendo estágio A e B, estágio A é só observação e B você tem uma intervenção já de aula, (...), e o que me acrescentou de verdade, talvez uma adaptação, assim, à escola sabe, eu acho que fazia tempo que eu não parava para pensar nisso, ele [professor da educação básica] me fez ter que me adaptar, porque eu pensei que eu ia fazer algumas coisas lá e fiz outras, meu plano teve que mudar, meu plano, que eu tinha preparado.

Para justificar a sua fala, o estagiário já lembra a entrevistadora de que está realizando o Estágio A e B juntos, o que como comentado no capítulo 6, não está previsto pelo PPC de Física, porém, devido falta de professor, a exceção de cursar as duas disciplinas, que tem estágio como componente curricular, foi concedida para alguns estudantes. Em seguida, o estagiário declara que o que acrescentou durante a participação dele no estágio, foi o fato do estágio lhe possibilitar ter que se adaptar-se, readaptar os planos de aula já preparados.

8.2 APRENDIZAGENS EFETIVADAS POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (2ª Questão de Pesquisa)

Para responder essa questão de pesquisa, utilizamos as informações fornecidas por 4 tipos de sujeitos, a saber:

- 1) Bolsistas de Iniciação à Docência;
- 2) Bolsistas de Iniciação à Docência que também estão na condição de Estagiários de Licenciatura,
- 3) Bolsistas de Iniciação à Docência que já estiveram na condição de Estagiário de Licenciatura e de,
- 4) Estagiários de Licenciatura que já estiveram na condição de Bolsista de Iniciação à Docência;

Foram utilizadas as questões número 12 do Questionário A, 12 do Questionário C, e número 02 do roteiro do Grupo Focal para responder essa questão de pesquisa (ver Quadro 45).

Quadro 45 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder a segunda questão de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES								
		Modalidade e	SUJEITO							DOCUMENT O
			Tipo	BID		Estagiário		ESTG/BID Estg Ex-BID BID Ex-Estg		
N	ENUNCIADO	INSTRUMENTO	Quest. A	Grupo Focal	Quest. B	Ent .	Quest. C	Grupo Focal	Ent.	RAT 1
2.	Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado durante sua participação, como BID, em Subprojetos PIBID/CAPES?		Qst 12	X Qst 2	---	---	Qst 12	X Qst 2	X Qst 7	---

Fonte: Dos autores

A seguir, apresenta-se as categorias emergentes das respostas concedidas pelos sujeitos de pesquisa, de acordo com os instrumentos de coleta utilizados.

8.2.1 Aprendizagens efetivadas declaradas por Bolsistas de Iniciação à Docência nos Questionários

Conforme o Quadro 46, ao total 41 sujeitos preencheram os questionários, 21 sujeitos preencheram o Questionário A e 20 preencheram o Questionário C, que possuem a questão 12, de interesse, que responde esta questão de pesquisa.

Quadro 46 - Quadro-síntese de Informações sobre Questionários preenchidos por sujeitos na condição de Bolsista de Iniciação à Docência

CONDIÇÃO DO SUJEITO					TOTAL
Curso	BID (B)	BID Ex-ESTAG (BEE)	BID/EST G (BE)	ESTG Ex-BID (EEB)	
Biologia	3	0	2	3	08
Química	16	1	7	1	25
Física	2	3	1	2	08
TOTAL	21	4	10	6	41

Fonte: Dos autores

Contudo, como pode ser visto no quadro de sistematização das questões do questionário referentes às aprendizagens efetivadas durante participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC (Apêndice M), 4 sujeitos não responderam a Questão 12 (BB15, BF16, BQ17, BEEF02), 2 sujeitos não apresentam respostas condizentes à questão (BEQ08,

BEEQ02), e as respostas de 3 sujeitos não foram possíveis de serem categorizadas (EEBB02, EEBB11, EEBF09). Dessa forma, as categorias que são apresentadas, a seguir, são emergentes das respostas concedidas por 32 sujeitos.

Para as aprendizagens declaradas efetivadas pelos sujeitos na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência participantes do Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC da respectiva área de formação, elencamos 6 categorias, que são apresentadas no Quadro 47.

Quadro 47 - Categorias de análise definidas para as aprendizagens declaradas efetivadas por Bolsistas de Iniciação à Docência nos questionários

Nº	CATEGORIAS	Freq.
1.	Relacionar-se com Alunos	12/32
2.	Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento	8/32
3.	Reconhecer a escola	7/32
4.	Conteúdos atitudinais	8/32
5.	Elaborar Material Didático	6/32
6.	Planejar aulas considerando a “necessidade” dos alunos	3/32

Fonte: Dos autores

A aprendizagem mais recorrente é aquela relativa à **relacionar-se com alunos**, declarada por 12 sujeitos (12/32). A seguir, apresentamos alguns segmentos que correspondem a esta categoria.

(...) manter boa relação aluno x professor (...)
(BQ24).

(...) melhor desenvoltura para tratativas [sic] com os educandos [...] (BQ11).

Interagir melhor com os estudantes, (...)
(EEBB03).

Na profissão docente, a interação com os alunos é inevitável, pois é nisso que consiste o processo de ensino-aprendizagem. E a afetividade, segundo Freire (1996), é a maneira que se tem de selar o compromisso com os educandos. Assim, o professor que busca manter um bom relacionamento com seus alunos e levar em consideração os interesses e necessidades desses alunos, tende a possibilitar na classe um clima mais relaxado, tranquilizador e mais ordenado (Gauthier et al, 1998).

Deste modo, relacionamos a aprendizagem de Relacionar-se com os

alunos à Gestão de Classe.

Relacionado à aprendizagem de relacionar-se com alunos, esta a segunda aprendizagem mais declarada como aprendida ao longo da participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC pelos sujeitos, a aprendizagem de **formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento**. Essa aprendizagem foi mencionada por 8 sujeitos (08/32). Sabemos que a interação e instauração do diálogo entre professor e aluno são muito importantes para eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos a seguir as declarações dos sujeitos quanto à aprendizagem de formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento.

(...) o modo de como abordar um assunto e fazer chegar [sic] ao aluno (BQ16).

Aprendi a entender maneiras de chegar até o aluno para transmitir o conteúdo (BQ18).

(...) utilização de diferentes recursos [didáticos] para trabalhar um conteúdo em sala de aula (BEQ10).

No senso comum, a concepção de conhecimento costuma estar associada, implícita ou explicitamente, à transmissão do conhecimento, seja de um indivíduo para outro, ou, a partir do meio ambiente, da família, de percepções de mundo, etc. Dessa forma, o homem – sujeito cognoscente, é considerado como aquele que, se apropria do “saber”, adquire, absorve e organiza o conhecimento. Essas concepções fazem alusão às correntes teóricas do empirismo e do apriorismo, e, parece-nos que a maior parte das explicações do processo de aprendizagem são abarcadas por essas teorias.

Na teoria do Empirismo, o indivíduo ao nascer, é considerado *tábula rasa*, ou seja, nada tem em termos de conhecimento. E o seu conhecimento e sua capacidade de conhecer são transmitidos a partir do meio físico ou social.

A teoria do Apriorismo, considera que ao nascer o indivíduo traz consigo, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação. Por isso, a interferência do meio físico ou social deve ser reduzida ao mínimo.

Ambas teorias se mostram resistentes mesmo com toda crítica da sociologia da educação desenvolvida no final da década de 70, e pode ser percebida na fala do sujeito BQ18 quando ele fala sobre “transmitir o conhecimento”. Partilhamos da ideia da teoria construtivista, no qual tem Piaget como um de seus estudiosos, bem como, Paulo Freire, Vygotsky, entre outros autores. De acordo com a teoria construtivista, o professor não é o único detentor do conhecimento, mas este deve mediar a relação aluno-conhecimento, criando oportunidades para o aluno propor e construir suas ideias, assim como desconstruir opiniões mal elaboradas.

Acreditamos que concepções como a do BQ18, precisem ser trabalhadas ainda na formação inicial, pois sabemos que toda ação docente articula-se consciente ou não, a um discurso pedagógico, que por sua vez, é sustentado por uma teoria. Não existe prática sem teoria. Concordamos com Tunes, Tacca e Martinez (2006) ao afirmarem que o trabalho realizado pelo professor em sala de aula está marcado e integrado por todas as suas concepções, entre elas, aquela que diz respeito à aprendizagem e a como ela se processa, pois, mesmo que seja de forma inconsciente, tais concepções subsidiam suas propostas pedagógicas e seu estilo de ensinar. Ou seja, a concepção do professor sobre construção do conhecimento repercute no discurso pedagógico, e conseqüentemente na sua ação docente. Sendo que, as diferentes concepções vão sendo construídas pelas experiências e informações pessoais, e pelas ideias socialmente construídas e transmitidas pela cultura da qual o professor faz parte. Estas diferentes concepções produzem conseqüentemente diferentes maneiras de trabalhar dos professores, as quais, na maioria das vezes é imperceptível aos professores, que nem percebem que o trabalho que realizam, expressa a concepção que têm do conhecimento e que esta pode influenciar a aprendizagem do aluno. E para que haja mudança na prática, é necessário que haja uma alteração da teoria que a sustenta.

No que se refere à fala do BEQ10, este fala sobre os meios – utilização de diferentes recursos - que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Assim, relacionamos a aprendizagem de formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento ao Saber pedagógico da Matéria, pois este saber não se refere, somente, ao mobilizar o conhecimento da matéria ao ensino, mas também, de acordo com Shulman (1986), inclui o uso analogias, ilustrações, explanações e demonstrações.

A 3ª categoria detém segmentos de 7 sujeitos (07/32) que declaram ter aprendido a **reconhecer a escola**.

(...) melhor entendimento do funcionamento escolar (BQ11). Conhecer o ambiente de uma escola pública, (...) (BEB13). Conheci sobre o funcionamento da escola (...) (BEQ03).
 (...) Aspectos como uma maior compreensão sobre a realidade escolar, (...) (EEBQ21).

É consenso entre pesquisadores, que o aluno que ingressa em um curso de formação de professores conhece o ambiente de trabalho futuro – a escola, uma vez que, frequentou a escola por alguns anos. Por isso, nos parece redundante o bolsista de iniciação à docência falar simplesmente que conheceu a escola. Porém, o BEB13 ao complementar declarando que conheceu o ambiente de uma escola pública, sugere que este sujeito tenha frequentado escola particular.

Além do mais, estes sujeitos, agora estão transitando de alunos para professores, o que faz redirecionar o olhar para outras “coisas” antes, talvez, imperceptíveis. O professor deve participar do funcionamento da escola – no qual uma das atividades é a redação do PPP, por isso conhecer sobre o funcionamento da escola, como foi citado por BQ11 e BEQ13, é importante. Sabemos, também, que o professor conhecer o espaço da escola, bem como sua infraestrutura e materiais disponíveis permite ao professor diversificar o ambiente da aula, afinal, a sala de aula não é espaço exclusivo de aprendizado.

Outra categoria, declarada por 8 sujeitos (08/32), diz respeito à aprendizagem de **conteúdos atitudinais**, como:

Cooperação, trabalho em grupo, (...) coragem para trabalhar em uma escola, (...) (BB17).

Melhores habilidades em minha fala em público (BQ12).

A participação no subprojeto me possibilita ter mais segurança para atuar na profissão, (...) (BQ23).

No que se refere à ter coragem e segurança, consideramos que para que o processo de aprendizagem ocorra efetivamente é preciso que o professor transpasse segurança para seus alunos, e um dos meios para isso, é através da fala.

Outra aprendizagem declaradas por esses bolsistas na proporção de 6/32 é **Elaborar material didático**.

Elaboração de material didático. (...) (BQ13).

Na [sic] elaboração de materiais didáticos alternativos (BEQ07). (...); correção e preparação de materiais [didáticos], (...) (BEQ10).

O material didático, de modo geral, configura-se como um conjunto de meios para atingir determinados objetivos. Esses meios, podem ser mídias audiovisuais, informáticos ou ainda, impressos. Sendo que a qualidade do material didático produzido irá influenciar nos resultados esperados. Por isso, não basta simplesmente prepara-lo, estes também devem ser testados e se necessário corrigidos, conforme fala do BEQ10, para um melhor aproveitamento deste para a aprendizagem dos estudantes.

A última categoria diz respeito ao **planejar aulas considerando a “necessidade” dos alunos**. Esta aprendizagem foi declarada 3 sujeitos (3/21).

Capacidade de entender as dificuldades dos alunos e pensar em planejar uma aula mais dinâmica que envolva mais os alunos, pois percebi que eles aprendem mais em atividades interativas (BF11).

(...), aprendi a lidar com alunos, fazer roteiros de aulas práticas e planos de ensino (BB17).

Pude preparar melhor uma aula, bem como levar em consideração a realidade da escola e dos alunos nestes planejamentos (BQ25).

O planejamento consiste em determinar um conjunto de decisões a serem tomadas futuramente – prever a estrutura da aula. Quando se trata do planejamento educacional/pedagógico, o professor, necessariamente, precisa conhecer “o programa” escolar, bem como os materiais dos quais dispõe, pois estes lhe servem de guia para planejar e avaliar, de acordo com a proposição de Saber curricular (SHULMAN, 1986). Quanto ao planejamento, este pode ser tanto mental, como tangível³¹, ainda que, o indicado nos cursos de formação seja o desenvolvimento do planejamento

³¹ Os termos “planejamento mental” e “planejamento tangível” foram estabelecidos pelos autores.

tangível. O planejamento mental, é quando

o professor organiza na mente dele, a programação das atividades a serem realizadas, bem como os objetivos da aula e conteúdo a serem trabalhados. Já o planejamento tangível, é aquele no qual o professor transfere da sua mente para o papel ou outro meio, os procedimentos que adotará na sua aula. Porém, sabemos que devido a precarização do trabalho docente, pelo fato do professor muitas vezes trabalhar em mais de uma escola, mais de 40 horas semanais, entre outros fatores, acaba não desenvolvendo o planejamento tangível, mas sim, o planejamento mental.

No caso da fala desses BID, parece se tratar do planejamento tangível. Além do mais, estes sujeitos declaram não só planejar, mas considerar as necessidades dos alunos nesses planejamentos.

A declaração do BB17, fala em fazer roteiros de aulas práticas e planos de ensino, porém antes o sujeito considera que aprendeu a lidar com os alunos, e se ele aprendeu a lidar com os alunos, infere-se que ele considere as necessidades desses alunos no planejamento para saber lidar com eles.

Já a declaração do BQ25, demonstra que o sujeito procurou considerar não só a realidade dos alunos, mas também a realidade da escola, que pode englobar o planejamento de: conteúdos de aprendizagem, atividades de aprendizagem, estratégias de ensino, avaliação e, do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos). Esse mesmo BID, ao concluir a resposta para esta questão acrescenta:

Além disso, com o Pibid quebramos o paradigma que tínhamos no começo, nossa visão de alunos e passamos a enxergar com olhos de futuros docentes (BQ25).

A manifestação do BID revela a transição de “aprendente” para o de “ensinante”. Essa vivência possibilitou estabelecer conexões com os saberes construídos na formação inicial. Com relação à essa passagem, Tardif (2002) destaca

As múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, enquanto condição para sua prática (p.39).

Diante do exposto, consideramos que o aprender a planejar aulas considerando as “necessidades” dos alunos, está relacionado à Gestão da Matéria.

8.2.2 Aprendizagens efetivadas declaradas por Bolsistas de Iniciação à Docência nas Entrevistas

Para responder essa questão de pesquisa, mediante análise das entrevistas, recorreremos à questão 7 do roteiro utilizado para entrevista.

A questão 7 é a seguinte:

Considerando essas características, quais você acredita ter desenvolvido no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC do qual participou?

As características à qual se refere esta questão são apresentadas na seção 8.1, item 8.1.2. Respondeu esta pergunta 1 Estagiário que já teve experiência como Bolsista de Iniciação à Docência (Estg Ex-BID). Deste modo, as aprendizagens identificadas são emergentes das respostas concedidas nas Entrevistas por este sujeito.

No que se refere às declarações do estagiário, este considera ter aprendido durante participação no Subprojeto PIBID/CAPES:

EEBF09: Eu aprendi muitas coisas lá [no PIBID], desde, por exemplo, **ter um contato com artigos científicos de educação** né [sic], (...), uma coisa que me deixou marcada lá [no PIBID] foi o ensino para deficientes, físicos e visuais, assim, a gente viu coisas lá no PIBID sobre isso. Eu até apresentei um artigo para a turma do PIBID sobre o ensino de física para deficientes visuais, que eu achei bem legal, isso dentro, quando a gente fazia as coisas dentro [sic] do PIBID. Mas, por exemplo, o PIBID na escola para mim não foi tão impactante que [sic] eu já dava aula (grifo nosso).

O Estagiário ex- Bolsista de Iniciação à Docência ao se referir às “coisas dentro do PIBID”, ao nosso entender, diz respeito às atividades desenvolvidas no âmbito dos encontros gerais realizados na instituição com os bolsistas e o coordenador de área, no qual o estudo de textos para fundamentação teórica é uma das atividades previstas, tanto na portaria nº96 discutida no capítulo 3, quanto no projeto institucional do PIBID CAPES/UFSC.

Apesar do EEBF09 considerar que o PIBID não “foi tão impactante” para sua formação, pelo fato de já estar atuando na profissão, ele ainda apontou outra aprendizagem possibilitada pela sua participação no Subprojeto.

EEBF09:A gente pôde também **propor experimento**, fazer numa aula assim [sic], que muitas vezes a gente não vê na aula convencional, tradicional. Mas o que o PIBID me ajudou bastante, talvez, foi essa **abordagem [do conteúdo] com o aluno, sabe [sic], de diferentes maneiras** (grifo nosso).

Compreendemos que esta “abordagem [do conteúdo] com o aluno” de diferentes maneiras, remeta à aprendizagem de estratégias de ensino da matéria, a partir do uso de instrumentos e recursos para manejar o seu ato pedagógico.

Assim, de modo geral, consideramos que este estagiário desenvolveu o saber pedagógico da matéria (SHULMAN, 1986), no qual busca utilizar diferentes maneiras/abordagens para tornar o conhecimento da matéria compreensível ao aluno.

8.2.3 Aprendizagens efetivadas declaradas por Bolsistas de Iniciação à Docência nos Grupos Focais

Os 3 Grupos Focais, realizados, foram guiados por um roteiro para realização de Grupo Focal com Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, e, no total, contou com a participação de 17 sujeitos (ver Quadro 35 da seção 7.2).

Antes de discutirmos diretamente sobre as aprendizagens declaradas desenvolvidas durante participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC, analisaremos as respostas concedidas à questão 1, realizada antes, que serviu de suporte para discutir a questão 2 que responde esta questão de pesquisa.

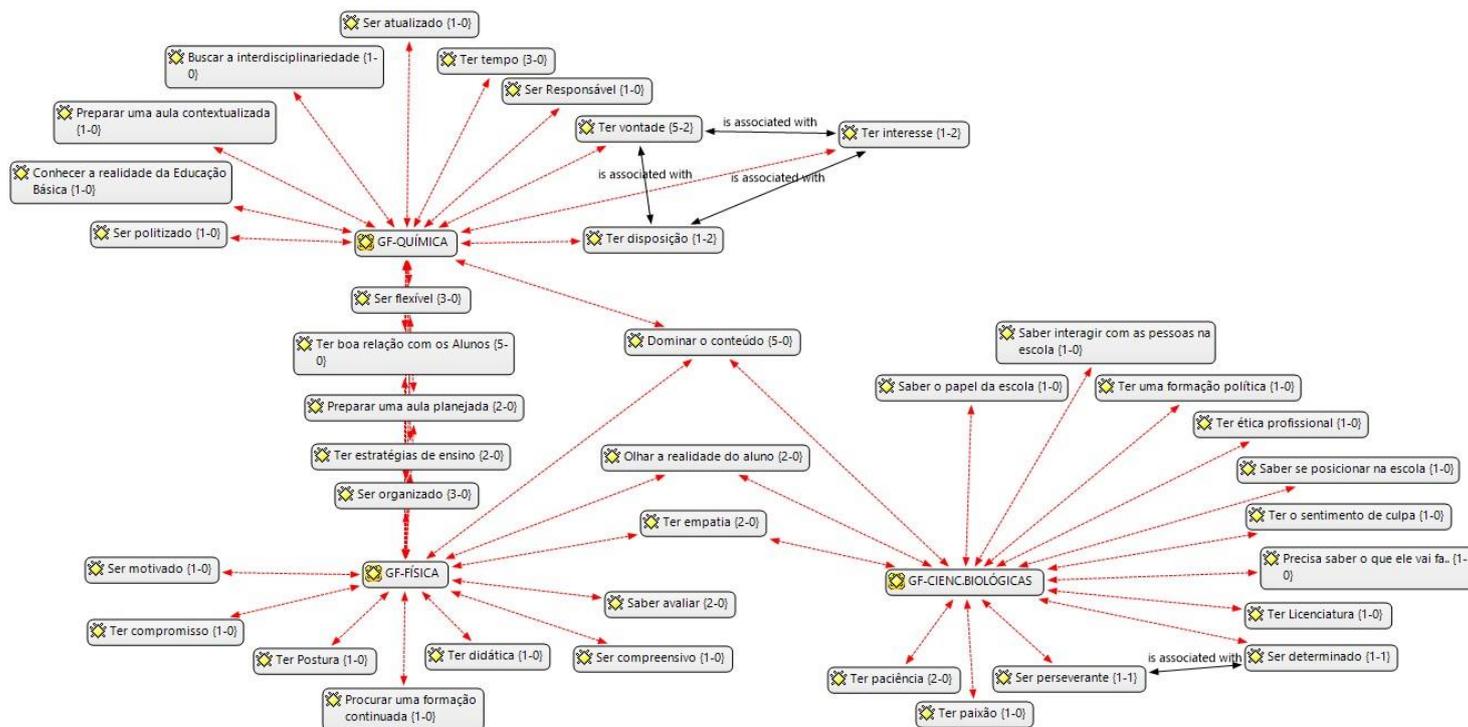
A questão 1 questionava:

Para você que características são necessárias para que um professor de Escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional?

De acordo com as declarações dos sujeitos à esta questão, para que um professor de EEB tenha um bom desempenho profissional é necessário as características apresentadas na Figura 9.

Para Zuliani e Hartwig (2009), autores do artigo A01 do ERLE, definir o que seja um “bom” professor e “como” formá-lo está longe de se tornar uma realidade viável. Entretanto, ao questionar os estudantes, sobre o que eles consideram ser necessário para que um professor de Escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional, permite leva-los a (re)pensar a sua formação e o profissional que desejam ser.

Figura 9 - Características para um bom professor discutidas nos Grupos Focais



Fonte: Dos autores

Dentre as características apresentadas na Figura 9, como necessárias para um bom desempenho profissional do professor da EEB, destacamos a característica que denominamos de “Ser motivado”, a partir do diálogo:

BEEF04:- É, então, ele precisa de motivação. Políticas públicas, né? (...)

BEEF04:- Que envolvem salário, organização da escola, as condições da escola, as condições do professor dar aula... isso é extremamente necessário (GF-F).

Nesse sentido, Contreras (2002) considera ser fundamental não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais e políticas, pois esses são fatores que influenciam a construção da autonomia profissional docente.

Assim, considerando as características citadas, os estudantes discutiram a Questão 2 que responde à esta questão de pesquisa:

Considerando essas características que foram listadas, quais você acredita ter desenvolvido/aprendido no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES do qual participa como bolsista de iniciação à docência?

Ao total, foram 35 aprendizagens consideradas desenvolvidas enquanto BID, 6 foram declaradas pelos participantes do Subprojeto PIBID/CAPES Física, 10 pelos participantes do Subprojeto PIBID/CAPES Ciências Biológicas e os participantes do Subprojeto PIBID/CAPES Química, com exceção do BEEQ02, declaram ter aprendido todas as 16 características discutidas na questão anterior. Com relação ao BEEQ02 do Grupo Focal da Química, o participante achava não ter desenvolvido umas das características que haviam sido listadas, porém, os colegas em seguida lhe convencem de que ele aprendeu todas as características citadas anteriormente. Vejamos, a seguir, o relato:

BEEQ02: Acho que a maioria de nós aqui percebeu as características. (...)

BE06: Durante o PIBID, eu diria que tudo, bons exemplos vê [sic] professora ali da escola e também maus exemplos com [sic] os professores da escola. **BEEQ02:** No meu caso flexibilidade eu não consigo ter sendo do PIBID, eu

acho que eu posso...

BEQ06: Mas tu vê como é importante, lá [sic] como é importante o professor ter isso, às vezes o professor não tendo [sic] te mostra como é importante ter.

BQ26: Tipo [sic], como você é bolsista você está vendo essa flexibilidade.

BEEQ02: É..(GF-Q).³²

Porém, mais tarde, em outra pergunta aos participantes do Grupo Focal da “Química” sobre as aprendizagens proporcionadas pelo PIBID, os participantes já responderam mais pontualmente seus aprendizados, apontando 3 aprendizagens diferentes das 16 que haviam sido comentadas anteriormente.

Dessa forma, mediante análise das aprendizagens codificadas, estabelecemos, 6 categorias relativas às aprendizagens desenvolvidas durante participação no Subprojeto PIBID/CAPES. As redes semânticas com as aprendizagens declaradas por grupo focal são apresentadas na Figura 10 e 11.

³² Para a citação das falas dos participantes, utilizaremos códigos de duas letras (GF-Grupo Focal), seguidos de letras (F, Q ou B). Cada letra indica um Subprojeto.

O Quadro 48 abaixo sintetiza o resultado dessa análise.

Quadro 48 - Categorias de análise definidas para as aprendizagens desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC

Nº	CATEGORIAS	Freq.
1.	Conteúdos Atitudinais	03/03
2.	Estratégias de Ensino da Matéria	03/03
3.	Planejar aulas	02/03
4.	Relacionar-se com alunos	02/03
5.	Vivenciar a escola	02/03

Fonte: Dos autores

Os 3 grupos focais citaram a aprendizagem de diversas atitudes, as quais classificamos como **Conteúdos Atitudinais**. Entre as atitudes citadas:

(...), dedicação, perseverança de não desistir nos primeiros obstáculos também, porque a realidade das escolas impõe muitos obstáculos às vezes (GF-B – BEB19).

Eu acho que a me expressar, eu era muito tímida (GF-Q – BQ28).

Eu acho que essa é uma questão de determinação, eu consegui trabalhar bastante, porque várias vezes, sei lá [sic], eu planejo uma aula, fui com a mesma prática, vai pega o material, chega lá e não sai como que [sic] planejou, a galera não se interessa (GF-B – BB15).

A minha foi a postura mesmo. Eu não tava [sic] muito ãhn [sic] antes de entrar no Pibid, eu ficava nervoso, tímido pra [sic] conversar com as pessoas. Depois que eu entrei aqui, foi bem diferente. (GF-F – BEEF02).

Nesta questão, a partir dos extratos de declarações apresentadas percebe-se que os sujeitos vão além de dizer o que aprenderam, mas também relatam como perceberam tal aprendizagem a partir de uma mudança na sua prática.

Dessa forma, consideramos que a aprendizagem de Conteúdos Atitudinais está relacionado ao Saber Pessoal (TARDIF, 2002).

Outra categoria que criamos agrupa aprendizagens relativas à **Estratégias de Ensino da Matéria**, e foi mencionado nos 3 Grupos Focais (03/03).

De acordo com Masetto (2003, p.88),

Estratégia e técnica não são a mesma coisa, o autor nos coloca que a estratégia é um termo mais amplo que técnica. Estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições, ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Técnica são recursos e meios materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos.

Vejamos a seguir alguns extratos das declarações que se referem à aprendizagem de Estratégias de Ensino da Matéria:

Eu **me desprendi, um pouco, do conteudismo** que eu tinha, como eu achava que eu era meio CDF [sic] no ensino médio, eu achava, que, tipo, o conteúdo tinha que ser vencido. E hoje em dia eu já não penso mais tanto assim, acho que a melhor coisa é ser bem pensado, e bem trabalhado, do que passar por tudo, sem ter uma reflexão profunda nisso [sic] [no conteúdo] (GF-B – BB15, grifo nosso).

BEEQ27: Acho também que pode ser assim, ele pode ter uma maneira diferente de, de, [sic] eu não sei como é que eu ...não só quadro e giz (entonação de voz diferente) aquela coisa sabe, tentar diferenciar os métodos... **BEEQ02:** Estratégias, metodologias diferentes.

BEEQ27: É **estratégias de ensino** (GF-Q, grifo nosso).

Com relação a dar aula, acho que eu... não sei, eu nunca tive tanta vergonha assim de dar aula, de falar na frente de todo mundo, mas eu pude preparar uns trabalhos aqui no PIBID que me ajudaram, né [sic], a desenvolver... atividades de um... uma... uma maneira mais, né? [sic] **Uma didática melhor** (GF-F – BEEF04, grifo nosso).

Ter uma didática melhor, significa, ao nosso ver, ter a capacidade de proporcionar situações mais favoráveis para construção do conhecimento pelos estudantes. Para isso, o BID precisa possuir o conhecimento do conteúdo, bem como o conhecimento pedagógico e concomitante aos conhecimentos dos alunos (GARCÍA, 1998).

Mais especificamente, essa aprendizagem esta relacionado ao saber pedagógico da matéria de ensino (Shulman,1986).

O aprender a **planejar aulas** foi mencionado em 2 grupos focais (02/03), as falas que remetem à esta categoria são:

(...) pensar aulas alternativas (...) (GF-B – BEB12).

(...) chegar na educação básica sabendo como preparar uma aula planejada, (...) (GF-Q – BEQ06)

No PIBID a gente começa bastante [sic] fazer planejamentos, acho que já começa conhecendo as turmas, a gente já começa pensar no seu plano de atividades adequadas pra cada idade (GF-B – BEB19).

A partir da declaração do BEB19 percebemos que este sujeito considera as características dos estudantes para realizar o planejamento. Quanto à fala BEB12 “pensar aulas alternativas”, categorizamos como planejar aulas, uma vez que está declaração nos dá indícios de um planejamento mental por parte do professor, ou seja, um pensar em como desenvolver essas aulas alternativas – pensar na construção da estrutura da aula. Até mesmo, como já foi discutido, o planejar requer tempo, questão que foi levantada no grupo focal realizados com os BID do Subprojeto Química.

BEQ06: E ele [o professor] tem que também saber e chegar na educação básica sabendo como preparar uma aula planejada, contextualizada, planejando uma aula de verdade, né [sic]?

BEEQ27: Esse negócio de tempo seria bom, mas é... se tratando da realidade né [sic], (...) o professor trabalha numa escola de manhã, numa escola a tarde e depois vai pra outra, é totalmente diferente a noite, e assim vai. Às vezes ele usa o mesmo plano de ensino pra todas [as turmas], mesmo que as turmas sejam totalmente diferentes, é a falta de escolha mesmo do professor, tem que

trabalhar... Eu falo porque minha mãe é professora, minha mãe tem que estar se descabelando sempre pra [sic] manter a qualidade da aula dela. (GF-Q).

O aprender a **Relacionar-se com alunos** foi citado em 2 grupos focais (02/03), os quais consideram:

Outra questão também, eu acho que me fez despertar bastante, é como que se dá na prática essa **relação com os próprios estudantes**. Eu nunca esqueço o primeiro dia que tu (sicpassin) é chamado do professor na sala. Então essa questão do quanto tu é importante na vida dele, e essa relação pessoal que a gente construiu (...) (GF-B – BEB12, grifo nosso).

(...) ter uma **boa relação com os alunos** também é muito importante (GF-Q – BEEQ27, grifo nosso).

Como o participante do grupo focal com os BID de Ciências Biológicas relata, o professor tem um papel social também na vida dos alunos, para muitos alunos os professores são considerados muito importantes, não só pelos ensinamentos da matéria, mas também pelos ensinamentos sociais. Por isso, consideramos que esta relação professor-aluno está vinculada à intenção de melhorar o trabalho de ensino aprendizagem no contexto escolar. Segundo Libâneo (1994, p. 249):

A integração professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação pedagógica”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com os outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade). Dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: os aspectos cognoscitivo e sócio-emocional.

A última categoria definida para agrupamento dos códigos, se refere ao aprender à **Vivenciar a escola**. Esta aprendizagem foi

mencionada em 2 Grupos Focais (02/03). De acordo com os participantes do Grupo Focal:

Para mim foi vivência na escola. Vivência na escola foi o que eu mais pude aprender assim [sic]. Eu estou longe do ensino médio faz uns sete, oito anos. Antes de eu entrar no PIBID, a escola funciona de uma forma diferente do que funcionava na minha época, até porque a cidade, o estado é diferente. Então a gente conhecer, saber de coisas administrativas, do funcionamento da escola, também faz diferença. A gente fora aqui a gente não tem contato com essas questões administrativas da escola (GF-Q – EBQ06).

(...) estando dentro da escola, e na realidade da escola, a gente acaba conseguindo pegar esse contexto (GF-B – EBB19).

Esta aprendizagem, vai justamente de encontro à um dos objetivos do PIBID, que é o de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Além disso, é a partir da vivência da escola, do processo de ensino/aprendizagem que podemos pensar e repensar a educação.

A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes.

8.3 RELAÇÕES ENTRE AS AÇÕES REALIZADAS POR ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA E POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (3ª Questão de Pesquisa)

A terceira questão de pesquisa expressa nosso interesse em compreender as ações desenvolvidas no âmbito dos processos de iniciação à docência de interesse desta pesquisa – Estágio Curricular e Subprojetos PIBID/CAPES da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC – e relacioná-las. Para respondê-la utilizamos, como fontes de informação, todos os 5 tipos de sujeitos:

- 1) Estagiários de Cursos de Licenciatura (E);
- 2) Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES (B);
- 3) Bolsista de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES

- e Estagiário de Curso de Licenciatura (BE);
- 4) Bolsista de Iniciação à Docência de Subprojeto PIBID/CAPES Ex-Estagiário de Curso de Licenciatura (BEE);
 - 5) Estagiário de Curso de Licenciatura Ex-Bolsista de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES (EEB);

Foram sistematizadas as questões números 7 e 10 do Questionário A e B, números 7, 10, 18, 21 do Questionário C, números 4 e 5 do Roteiro de Grupo Focal, números 9 e 10 do Roteiro de Entrevista, e número 1 do Roteiro de Análise Textual para responder essa questão de pesquisa. O Quadro 49 sistematiza as fontes e instrumentos de coleta de informações utilizados para responder esta questão de pesquisa.

Quadro 49 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder a terceira questão de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA	FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES										
	FONTE	Modalidade	SUJEITO						DOCUMENTO		
			BID		Estagiário		ESTG/BID Estg Ex-BID BID Ex-Estg		RelAnParc- PIBID/CAPES UFSC 2016		
		Tipo	Quest. A	Grupo Focal	Quest. B	Ent	Quest. C	Grupo Focal	Ent.	RAT 2	
N	ENUNCIADO	INSTRUMENTO									
3	Que relações podem ser estabelecidas entre as ações realizadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES), alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC?		Qst 7, 10	Qst 4	Qst 7, 10	Qst 9		Qst 7, 10, 18, 21	Qst 4, 5	Qst 10	Qst 1

Fonte: Dos autores

Para responder esta questão de pesquisa, foi analisado o material de pesquisa, 57 Questionários, 2 Entrevistas e 3 Grupos Focais. No total, todos os 62 sujeitos contribuíram para identificarmos quais as ações desenvolvidas, seja no Estágio Curricular, seja no Subprojeto PIBID/CAPES.

Inicialmente, traçamos um paralelo entre as ações previstas para os Bolsistas de Iniciação à Docência, de acordo com o Projeto Institucional do PIBID/CAPES/UFSC e as ações descritas como desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência em 2016 (conforme o documento - Relatório de Atividades dos Subprojetos PIBID/CAPES), cuja sistematização consta no Quadro 51. O Quadro completo pode ser conferido no Apêndice N.

A partir desse paralelo realizado, olhamos para as respostas dos sujeitos à questão 10 dos Questionários A e B e às questões 10 e 18 do Questionário C, referente às ações desenvolvidas pelos licenciandos (Apêndice O), seja como BID, seja como Estagiário, cuja sistematização das respostas encontram-se no Quadro 52 e 53. Além disso, olhamos para

o material coletado nas Entrevistas e nos Grupos Focais, afim de, comparar e articular as informações constadas, pelo menos no que se refere às ações desenvolvidas nos Subprojetos e disciplinas de Estágio Curricular dos cursos investigados – Química, Física e Ciências Biológicas.

Para fins comparativos, iremos relacionar os itens do Quadro 51 com os itens correspondentes que constam no Quadro 52 que se referem às ações realizadas por BID. Após feita essa relação, entre ações previstas *versus* realizadas pelos BID e aquilo que realmente é desenvolvido pelos sujeitos de acordo com suas declarações no Questionário, traçamos um comparativo com os itens do Quadro 53, que se refere às ações desenvolvidas por Estagiários. Os itens correspondentes que são relacionados para comparação são apresentados no Quadro 50.

Quadro 50 Quadro-síntese de itens relacionáveis do Quadro 51 com os itens do Quadro 52 e com os itens do Quadro 53.

ITENS RELACIONÁVEIS													
Itens do Quadro 52	1	2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.6	3.7	4	5	6	8	9
Itens do Quadro 53	1	-	4	2,7	5	6	8,9	10	13	15	18,19,20	22	23
Itens do Quadro 54	1	-	5	2,9	7	8	10,11	12	16	-	19,20,21	-	23

Fonte: Dos autores

Quadro 51 - Quadro-síntese ações previstas x realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência em 2016

PI	AÇÕES PREVISTAS			AÇÕES DESENVOLVIDAS EM 2016		
	SUBPROJETOS			SUBPROJETOS		
	Ciênc.Biológicas	Física	Química	Ciênc.Biológicas	Física	Química
1.Reconhecer a realidade da escola e da comunidade	---	X	Conhecendo a escola	---	X	---
2.Conhecer o PPP da escola	---	X	Conhecendo a escola	---	---	---
3.Participar de atividades da escola (1)reuniões pedagógicas e conselhos de classe (2)atividades em contraturno (3)comemorações (4)observação em sala de aula (5)reuniões de planejamento (6)acompanhamento pedagógico (7)momentos de exercício docente supervisionado (8) Outras	(5) Atividades de formação de BID e SUP (7) Participação do BID nas aulas teóricas e práticas de Biologia	(1) Reforço escolar; Organização do laboratório (4) (5) (6) (7)	(2) Monitoria; (4) Regência colaborativa de Sala; (5) Reuniões Semanais com BID e mensais com SUP; (7)Regência colaborativa de Sala;	(4), (5), (6) e (7) Participação do BID nas aulas teóricas e práticas de Biologia; ²	(2)Reforço Escolar; (4) (5) (7)	(2) (4) (5) (7)
4.Propor, desenvolver, testar, executar e avaliar estratégias didático- pedagógicas	• Desenvolvimento de Projetos Temáticos; • Atividades interdisciplinares • Atividades em parceria com outros projetos existentes na escola; • Preparação para o vestibular ¹	---	• A Experimentação no Ensino de Química; • Experimentos articulados com vídeos didáticos;	• Desenvolvimento de Projetos Temáticos; • Preparação para o vestibular; ¹	Planejar atividades laboratórios da UFSC	• Vídeos didáticos experimentais de Química;
5.Promover atividades de caráter cultural	• Bio na Escola; ¹ • Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID;	• Feiras de Ciências e Culturais; • Planejar atividades nos laboratórios da UFSC;	• Jornal-Blog Direto ao Ponto; • Mostra de Ciências;	• Bio na Escola; ¹ • Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID;	• Feiras de Ciências e Culturais	• Mostra de Ciências;
6.Participar de momentos de estudo	• Reflexões a partir de temas transversais;* • Atividades de formação de BID e SUP; • Outras atividades na UFSC(palestras,etc.);*	• Reflexões a partir de temas transversais*; • Reuniões semanais para discussão;	• Reuniões Semanais com BID e mensais com SUP; • Reflexões a partir de temas transversais;	• Atividades de formação de BID e SUP;	• Reuniões semanais para discussão;	• Planejamento do Subprojeto; ³ • Reuniões na UFSC ⁴
7.Produzir materiais didáticos	Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID;	X	• Desenvolvimento de materiais didáticos;	Participação do BID nas aulas teóricas e práticas de Biologia	X	• Outras atividades na UFSC; • Atividades colaborativas
			• Fomentar a perspectiva do professor-pesquisador;			
8.Registrar as atividades desenvolvidas	Criação de um Web-site do Projeto PIBID/Bio/UFSC;	• Participação em eventos científicos e de extensão; • Confeção de página na internet;	• A pesquisa como princípio formativo no ensino de Química;		• Participação em eventos científicos e de extensão;	• Participação em eventos;
9.Produção de relatório	---	---	Projeto diário de classe;	---	---	---
10. Outros	Novos projetos e parcerias interestaduais;	Divulgar nas escolas minicursos elaborados e oferecidos pelos Estudantes da licenciatura em Física.1	• Inserção do PIBID no EJA;* • As redes sociais e a aprendizagem colaborativa no ensino de Química; • Implementação de Recursos Multimídia para a disciplina de Química	---	---	• Formação Continuada

Fonte: Dos autores

Legenda: *É ambíguo, não deixa claro se é o BID que vai propor as atividades ou se ele participará considerando a atividade momento de estudo; ¹ A atividade não é ação docente, ² A atividade é diferente do que proposto inicialmente, ³ Atividade não estava prevista, ⁴ Reuniões quinzenais com BID e SUP; ⁵ Reuniões quinzenais.

Quadro 52 - Quadro-síntese das respostas ao Questionário sobre as ações desenvolvidas por sujeitos na condição de Bolsista de Iniciação à Docência

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA																
Nº	TIPO	BID BIO					BID FIS					BID QMC				
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M
BLOCO I – Ações típicas de serem realizadas na Escola																
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc. e a comunidade)	1	3		1	1		5	2		1	8	8	6		1
2.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;			6		2	1	1	2	1	3	2	7	9	2	4
3.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	3	3			1	5	1	1			21	3			
4.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	4	2				6	2				24	1			
5.	Participação em comemorações da escola;	2	4				5	3				16	8			1
6.	Observação em sala de aula na escola de educação básica;		2	4	1	1	1	3	4			2		20	2	1
7.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)		1	2	2	2	1	2	5			10	10	2	1	2
8.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;			6		2	1	1	6			1	2	18	3	
9.	Acompanhamento de alunos da educação básica;			7		1	1		6	1		3	1	16	3	1
10.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;	2	1	1		3	2	4	2			4	9	3	5	4
11.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto;	2	2			3	2	3	2	1		10	5	1	1	3
12.	Comparação da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;	4		1	1	1	4	4	1			14	4	2	1	2
13.	Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;	1	1	1	3	1	1	3	1	1	2	8	7	1	2	7
14.	Elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.	3	1	1	1		3	3	1	1		11	9	4		1
15.	Realização de Atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, etc)	1	4			2	1	5			2	3	18			3
BLOCO II – Ações típicas de serem realizadas na Universidade																
16.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;		1	4		3		4	2		2	2	17	2	1	2
17.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	2	1	2		2	1	3	3		1	13	4	5	1	
18.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;	3	2			2	4	4				19	2		1	3
19.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	3		1		3	2	4	1	1		12	4			9
20.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com o coordenador de área e demais bolsistas;	3		1		3		4	1	2		15	4		1	4
21.	Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.	2	1	1		3	2	4	1	1		13	4	3		4
BLOCO III – Ações possíveis de serem realizadas em outro espaço																
22.	Participação em eventos acadêmico-científicos	2	2			3	2	1	1		4	15	4	2	1	2
23.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	1	3	1		2	2	4		1	1	5	14	1		4

Fonte: Dos autores

Quadro 53 - Quadro-síntese das respostas ao Questionário sobre as ações desenvolvidas por sujeitos na condição de Estagiário

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE ESTAGIÁRIO																
Nº	TIPO	ESTAGIÁRIOS BIO					ESTAGIÁRIOS FIS					ESTAGIÁRIOS QMC				
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M
BLOCO I – Ações típicas de serem realizadas na Escola																
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc, e a comunidade)	1	9	4				9	1		1		7	1		
2.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	1		13			1	1	9			2	2	4		
3.	Participação nas atividades de planejamento da escola;	9	4				8	2	1			6	2			
4.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	11	2			1	8	2	1			7	1			
AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE ESTAGIÁRIO																
Nº	TIPO	ESTAGIÁRIOS BIO					ESTAGIÁRIOS FIS					ESTAGIÁRIOS QMC				
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M
5.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	10	1	3		1	10		1			8				
6.	Participação nos órgãos colegiados [na escola];	14	-				11					6	1			
7.	Participação em comemorações da escola;	8	5			1	8	3				1	1	6		
8.	Observação em sala de aula, na escola de educação básica;		1	11	1	1			10		1	4	2	2		
9.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	10	1	1	1	1	7	2	1			2		5	1	
10.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	1	3	10			2	2	7			1		7		
11.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	2	1	9			2		9			3	1	4		
12.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;		2	12			2		8		1	1	1	3		
13.	Análise do processo pedagógico;	1	3	8	2		6	1	4			2	2	3		
14.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos;		1	10			4	2	5			1	3	4		
15.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos;	2	1	8	1		5	1	5			2	4	2		
BLOCO II – Ações típicas de serem realizadas na Universidade																
16.	Planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais, e diferentes e estratégias recursos didático-pedagógicas;	5	2	6	1		4	3	3			2	3	3		
17.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	6	1	7			3		7	1		2	3	1	1	1
18.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	1	4	8		1	5	3	2	1		2	4	2		
19.	Análise das diretrizes e currículos e currículos educacionais da educação básica;	3	8	1	1	1	4	3	3		1	2	4	1	1	
20.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	2	4	3	4	2	2	3	2	2	2	2	4	2		
21.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com a turma de estágio curricular;	2	2	5	2	1	2	2	3	3	1	2	3	1		1
22.	Comparação e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático pedagógicas, articuladas à prática e à experiência de professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre mediação didática dos conteúdos;	4	4	4	2		5	4	1		1	2	3	3		
BLOCO III – Ações possíveis de serem realizadas em outro espaço																
23.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	2	2	8		1	3	1	7			5	1	2		

Fonte: Dos autores

8.3.1 Ações realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência e por Estagiários da Licenciatura em Física

No que diz respeito ao **item 1** – Reconhecer a realidade da escola e da comunidade, e ao **item 2** – Conhecer o PPP da escola, o Subprojeto “Física” prevê a realização destas ações, porém, de acordo com o relatório de atividades desenvolvidas em 2016, foi realizado apenas o reconhecimento da realidade da escola e da comunidade.

Ao olharmos para as respostas concedidas pelos sujeitos, na condição de BID, item 1 do Questionário (Quadro 52), que se referem ao “Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc, e a comunidade)”, observamos que dos 8 BID que responderam à esta questão 05/08 BID declararam ter realizado o estudo do contexto educacional uma vez, enquanto 02/08 sujeitos declaram realizar esta ação semanalmente e 01/08 sujeito declarou desenvolver esta ação mensalmente.

Ao olharmos para as respostas concedidas pelos sujeitos, na condição de Estagiário, ao item 1 do Questionário (Quadro 53) vemos que a maioria dos Estagiários (09/11) declararam terem realizado estudo do contexto educacional uma vez.

No que tange à participação do BID em atividades na escola (**item 3**), no Subprojeto Física as atividades ditas desenvolvidas foram: (2) atividades em contra turno – que de acordo com o relatório é ofertado reforço escolar aos alunos, (4) observação em sala de aula e participação em (5) reuniões de planejamento. Apesar de constar como previsto, a participação em reuniões pedagógicas e a organização do laboratório não constam no relatório de atividades desenvolvidas.

Olhando para os itens do Questionário correspondentes às atividades desenvolvidas na escola por BID (Quadro 52) e por Estagiários (Quadro 53), percebe-se que:

(1) No que se refere à “Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola” 06/08 BID declararam nunca terem participado de ações dessa natureza, enquanto 02/08 BID declaram terem participado uma vez. As respostas dos Estagiários não foram diferente, 10/11 Estagiários declararam nunca terem participado desta ação, enquanto 01/11 declarou participar semanalmente.

(2) O “Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica” (item 2 dos Quadros 52 e 53) é realizado de

acordo com 03/08 BID mensalmente, 02/08 disseram realizar essa ação semanalmente, enquanto 01/08 BID declarou realizar uma vez, outro BID (01/08) declarou realizar quinzenalmente e um BID (01/08) declarou nunca ter realizado planejamento e executado atividades na escola. Para a maioria dos Estagiários do curso de Licenciatura em Física (09/11) ações dessa natureza são realizadas semanalmente.

Já no que se refere à “Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)” 05/08 BID declararam ter desenvolvido esta ação semanalmente, enquanto 2 BID (02/08) declaram ter realizado uma vez e um sujeito (01/08) declarou nunca ter realizado ações dessa natureza. O que difere das respostas concedidas pelos Estagiários, pois a maioria deles (07/11) declararam nunca terem participado de organizações do espaço escolar.

(3) No que se refere à “Participação em comemorações da escola;” 5 BID (05/08) declararam que nunca participaram de comemorações na escola, enquanto 3 BID (03/08) declaram terem participado uma vez. O resultado é parecido em se tratando das declarações dos Estagiários. Dos 11 Estagiários, 07/11 declararam que nunca participaram de comemorações da escola, enquanto 2 relataram terem participado uma vez, 1 relatou participar semanalmente e 1 sujeito não respondeu.

(4) Já a “Observação em sala de aula na escola de educação básica;” foi declarada como uma atividade desenvolvida pelos BID. 4 sujeitos (04/08) declararam realizar a observação em sala de aula semanalmente, enquanto 3 sujeitos (03/08) declararam ter realizado apenas uma vez a observação em sala de aula, e 1 sujeito (01/08) nunca desenvolveu esta ação. Para a maioria dos Estagiários (10/11) a observação em sala de aula ocorre semanalmente, enquanto 1 sujeito (01/11) declarou realizar observação mensalmente.

(6) O item 3.6 do Quadro 51 trata sobre o acompanhamento pedagógico, que está relacionado aos itens 8 e 9 do Quadro 52 que sistematiza as respostas dos BID concedidas no Questionário. De acordo com o item 8, a maioria dos BID (06/08) declarou realizar acompanhamento pedagógico semanalmente. No que tange o item 9, sobre o acompanhamento de alunos, 6 BID (06/08) declararam realizarem, também, semanalmente o acompanhamento de alunos. Estes itens, 8 e 9 do Quadro 52, estão relacionados aos itens 10 e 11 do Quadro 53 que sistematiza as respostas dos Estagiários

concedidas no Questionário. De acordo com os Estagiários, a maioria (07/11) realizaram semanalmente auxílio ao professor em sala de aula, outros 2 estagiários declararam que auxiliaram o professor uma vez, enquanto 2 sujeitos (02/11) declararam nunca terem auxiliado o professor em sala de aula. Já em resposta ao item 11, 9 estagiários (09/11) declararam acompanhar os alunos da educação básica, sendo que 2 sujeitos (02/11) assinalaram que nunca realizaram acompanhamento de alunos.

□(7) Quanto aos momentos de exercício docente supervisionado, o Subprojeto da Física além de prever esta ação, consta no relatório de atividades que esta ação foi realizada em 2016. De acordo com os BID em resposta ao item 10, conforme Quadro 52, 4 sujeitos (04/08) declararam que participaram uma vez de momento de exercício docente supervisionado, enquanto 2 BID (02/08) declaram que possuem momentos de exercício docente supervisionado semanalmente, e 2 BID (02/08) declararam nunca terem realizado ações desta natureza. Já os Estagiários, de acordo com as respostas sistematizadas no item 12 do Quadro 53, declararam ter momentos de exercício docente semanalmente (08/11) e mensalmente (01/11). 2 Estagiários (02/11) declararam que nunca tiveram este momento durante o Estágio Curricular.

Outro item – Promoção, desenvolvimento, testamento, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas (**item 4**), foi realizado em 2016 pelo Subprojeto Física, sendo que neste Subprojeto a atividade se refere à preparação de experimentos em laboratórios. Olhando para as respostas concedidas ao item 13 do Quadro 52 constatamos que as respostas foram bem divergentes. 3 BID (03/08) declararam ter realizado esta ação uma vez, 2 BID declararam realizar esta ação mensalmente (02/08), enquanto outros sujeitos declararam ter desenvolvido esta ação, semanalmente (01/08), quinzenalmente (01/08) e 1 BID declarou nunca ter realizado esta ação. Já os Estagiários, 4 deles (04/11) declararam nunca terem realizado planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais, 3 estagiários (03/11) declararam terem realizado uma vez, 3 estagiários (03/11) declararam realizar semanalmente e 1 sujeito (01/11) não respondeu.

Quanto à promoção de atividades de caráter cultural (**item 5**), o Subprojeto Física prevê o desenvolvimento de feira de Ciências e de planejamento de atividades nos laboratório da UFSC, como por exemplo, trazer os alunos da educação básica para visita ao Labidex (laboratório de instrumentação, demonstração e exploração), porém, consta como

atividade desenvolvida apenas o desenvolvimento de feira de ciências. E de acordo com os sujeitos que responderam ao item 15 do Quadro 52 na condição de BID, 5 sujeitos (05/08) declararam ter realizado atividades dessa natureza pelo menos uma vez, enquanto 2 sujeitos (02/08) assinalaram que realizarem ações desta natureza mensalmente e 1 sujeito (01/08) nunca participou de atividades desta natureza.

No **item 6** – Participar de momentos de estudo, as atividades previstas que encontram-se com um asteriscos, deve-se ao fato de, na descrição das atividades não deixar claro ao leitor se é o BID que vai propor as atividades ou se ele participará considerando a atividade momento de estudo. De toda forma, atividades no sentido de oportunizarem momentos de estudo, foram previstas e desenvolvidas no Subprojeto Física, que declara realizar reuniões semanais para discussões.

No sentido de caracterizar as atividades de estudo desenvolvidas na reunião de discussão com os BID olhamos para os itens 18,19 e 20 do Quadro 52, na qual constatamos, pela declaração dos BID, que ações de leitura de referenciais teóricos e discussão de referenciais foram desenvolvidas pela maioria dos BID, porém análise dos conteúdos das diretrizes e de currículos educacionais, 4 BID (04/08) declararam nunca terem realizado, enquanto a outra metade (04/08) de BID declarou ter realizado o estudos dos currículos uma vez. Já nas reuniões de discussão com os Estagiários, itens 19,20 e 21 do Quadro 53, as respostas foram mais divergentes. No que se refere à análise das diretrizes e currículos, 4 Estagiários (04/11) declaram nunca terem realizado, enquanto 3 estagiários (03/11) declararam terem realizado análise uma vez, ainda 3 (03/11) assinalaram realizar semanalmente e 1 estagiário (01/11) declarou realizar análises mensalmente. Sobre leitura e discussão de textos, teve 2 estagiários que declararam nunca terem lido ou discutido textos de referenciais teóricos, enquanto 3 estagiários (03/11) declararam terem lido uma vez, e 2 estagiários (02/11) declararam terem discutido os referenciais uma vez, os demais sujeitos divergiram entre realizarem leituras e discussões de textos semanalmente, quinzenalmente e mensalmente.

Sobre a produção de materiais (**item 7**), o Subprojeto Física não destacou a produção de material, nem como uma atividade prevista e nem como atividade realizada.

No que se refere ao registro das atividades desenvolvidas (**item 8**), dentre as atividades previstas, o Subprojeto “Física” registrou ter participado em eventos científicos e de extensão. E de acordo com as respostas concedidas ao item 22 do Quadro 52 verificamos que apenas 2 BID (02/08) não participaram de ações desta natureza.

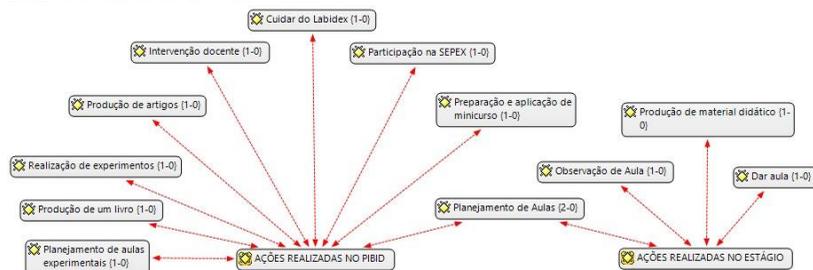
Por fim, quanto à produção de relatório (**item 9**), não consta como uma ação prevista e nem como uma ação desenvolvida em 2016 pelos BID. Porém, de acordo com os sujeitos que responderam na condição de BID ao item 23, que consta no Quadro 52, observamos que 2 BID (02/08) declararam nunca terem realizado a produção de relatório, enquanto os demais relataram desenvolver semanalmente (04/08), quinzenalmente (01/08) e mensalmente (01/08).

Já os Estagiários, em resposta ao item 23 do Quadro 53, declararam que realizam a sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento semanalmente (07/11), uma vez (01/11) e 3 estagiários declararam que nunca realizaram ações dessa natureza.

Diante da discussão suscitada entre as informações resultantes da análise documental do relatório de atividades dos BID e da análise de itens de uma questão do Questionário para BID, seguido da discussão de uma Questão do Questionário para Estagiários, agora, podemos olhar para as declarações obtidas via Entrevista e Grupo Focal referente às ações desenvolvidas na condição de BID e de Estagiário.

A Figura 12 apresenta as declarações feitas pelos sujeitos participantes nas discussões no Grupo Focal.

Figura 12 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários e BID declaradas no GF “Física”



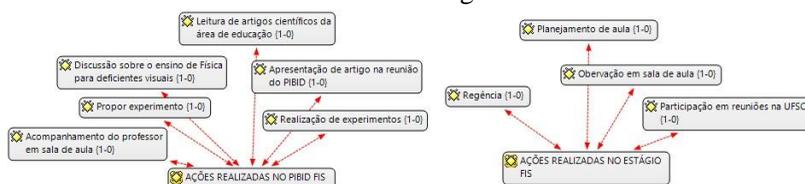
Fonte: Dos autores

Através dessa figura é possível identificar que as declarações dos sujeitos no Grupo Focal referente às ações desenvolvidas durante participação no Subprojeto converge para as discussões suscitadas anteriormente. Ou seja, no Grupo Focal os alunos reafirmaram a participação em eventos acadêmico-científicos, como na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC (SEPEX), que acontece na UFSC, declararam, também, realizarem o planejamento de aulas experimentais,

realizarem intervenções docentes – auxílio ao professor em sala de aula, realizar atividades no contraturno como preparar e aplicar minicursos, entre outros.

É interessante observar, também, que as ações relatadas como realizadas no Estágio não se sobrepunham às declaradas realizadas no PIBID, no caso do Subprojeto Física. Porém, vale ressaltar que os sujeitos ficaram bem mais limitados ao discutirem sobre as ações realizadas no Estágio Curricular, remetendo somente à: dar aula, observação de aula, produção de material didático e planejar aula. O mesmo é evidenciado na Entrevista com um Estagiário Ex-BID do curso de Licenciatura em Física, conforme apresenta a Figura 13.

Figura 13 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários e BID declaradas na Entrevista com o Estagiário Ex-BID da “Física”



Fonte: Dos autores

No caso do Estagiário entrevistado, ele acrescenta, em relação ao que os Estagiários do Grupo Focal declararam, o fato de ter reuniões na UFSC.

No que tange as ações realizadas durante a participação no Subprojeto PIBID, o sujeito Entrevistado reafirma a realização do acompanhamento do professor em sala de aula, o desenvolvimento de experimentos, e acrescenta que nas reuniões dos Subprojetos, que ocorriam na UFSC, havia leitura e discussão de referenciais didáticos, sendo citado na Entrevista a discussão sobre o “Ensino de Física para Deficientes”.

8.3.2 Ações realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência e por Estagiários da Licenciatura em Química

No que diz respeito ao **item 1** – Reconhecer a realidade da escola e da comunidade, e ao **item 2** – Conhecer o PPP da escola, o Subprojeto “Química” previu a realização destas ações. Contudo, de acordo com o relatório de atividades desenvolvidas, nenhuma dessas ações constam

como desenvolvidas em 2016.

Em contra partida, no que se refere ao item 1 do Quadro 52, 8 BID (08/25) declararam nunca terem realizado o estudo do contexto educacional, enquanto 8 BID (08/25) declararam terem realizado uma vez, 6 BID (06/25) declararam realizar semanalmente este estudo, 1 BID (01/25) declarou realizar mensalmente, e 02 BID não responderam à este item.

No Estágio Curricular a situação é parecida. 07 Estagiários (07/08) declararam terem realizado uma vez o estudo do contexto educacional, e 1 Estagiário (01/08) declarou realizar semanalmente este estudo.

No que tange à participação do BID em atividades na escola (**item 3**), no Subprojeto Química as atividades ditas desenvolvidas foram: (2) atividades em contra turno – que de acordo com o relatório é ofertado monitoria, (4) observação em sala de aula, participação em (5) reuniões de planejamento e desenvolvimento de (7) momentos de exercício docente supervisionado. Apesar de constar como previsto, a participação em reuniões pedagógicas e a organização do laboratório não constam no relatório de atividades desenvolvidas.

Olhando para os itens do Questionário correspondentes às atividades desenvolvidas na escola por BID (Quadro 52) e por Estagiários (Quadro 53), percebe-se que:

- (1) No que se refere à “Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;” (item 4 do Quadro 52) 24/25 BID declararam nunca terem participado de ações dessa natureza, enquanto 1/25 declarou ter participado uma vez. Já os Estagiários foram unânimes em declarar que nunca participaram de reuniões pedagógicas e conselhos de classe. A sistematização das respostas pode ser conferida no item 5 do Quadro 53.

- (2) O “Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;” (item 2 do Quadro 52) é realizado de acordo com 04/25 BID mensalmente, quinzenalmente (02/25), semanalmente (09/25), enquanto 07/25 declararam terem realizado uma vez, e 2 BID (02/25) declararam nunca terem realizado planejamento e executado atividades na escola. Já os Estagiários em resposta ao item 2, cuja sistematização das respostas encontra-se no Quadro 53, afirmaram terem planejado e executado atividades na escola semanalmente (04/08), uma vez (02/08), enquanto 1 Estagiário declarou nunca ter

Já no que se refere à “Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.” (item 7 do Quadro 52)

ocorreram mais divergências entre as respostas dos BID, enquanto 10/25 BID declararam nunca terem realizado ações dessa natureza, 10/25 BID declararam ter desenvolvido esta ação uma vez, e os demais BID responderam desenvolver semanalmente (02/25), quinzenalmente (01/25) e mensalmente (02/25). A maioria dos Estagiários (05/08) também declararam que desenvolvem esta ação semanalmente. 1 Estagiário (01/08) declarou que desenvolve quinzenalmente e 2 Estagiários (02/08) declararam que nunca realizaram ações desta natureza na condição de Estagiário.

□(3) No que se refere à “Participação em comemorações da escola” (item 5 do Quadro 52) 16 BID (16/25) declararam que nunca participaram de comemorações na escola, enquanto 8 BID (08/25) declaram terem participado uma vez e 1 BID não respondeu. Referente à este assunto (item 7 do Quadro 53), a maioria dos Estagiários (06/08) declararam participar semanalmente de comemorações na escola, enquanto 1 Estagiário (01/08) afirmou nunca ter participado e outro estagiário (01/08) declarou ter participado uma vez.

□(4) Já a “Observação em sala de aula na escola de Educação Básica” (item

6 do Quadro 52) foi declarada pela maioria dos BID (20/25) como uma atividade desenvolvida semanalmente. As respostas concedidas pelos BID diverge das respostas concedidas pelos Estagiários para este item (item 8, Quadro 53). A metade dos Estagiários (04/08) declararam nunca terem realizado observação em sala de aula, enquanto 2 Estagiários (02/08) declararam terem realizado uma vez e outros 2 Estagiários declararam realizar semanalmente a observação em sala de aula.

□(6) O item 3.6 do Quadro 51 trata sobre o acompanhamento pedagógico, que está relacionado aos itens 8 e 9 do Quadro 52 que sistematiza as respostas concedidas a uma questão do Questionário para BID. De acordo com o item 8, a maioria dos BID declarou realizar auxílio ao professor em sala de aula semanalmente (18/25). No que tange o item 9, sobre o acompanhamento de alunos, 16 BID (16/25) declararam realizarem, também, semanalmente o acompanhamento de alunos.

A maioria do Estagiários (07/08) declararam, também, realizar semanalmente auxílio ao professor em sala de aula (item 10 do Quadro 53). Porém, referente ao acompanhamento de alunos da Educação Básica (item 11 do Quadro 53), apenas 04 Estagiários

(04/08) declararam acompanhar os alunos semanalmente, 1 Estagiário declarou ter acompanhado os alunos uma vez, e 3 Estagiários (03/08) afirmaram nunca terem realizado esta ação ao longo da sua participação como Estagiário na escola.

□ (7) Quanto aos momentos de exercício docente supervisionado, o Subprojeto da Química prevê esta ação como “Regência colaborativa de sala”, e consta no relatório de atividades que esta ação foi realizada em 2016. De acordo com as respostas ao item 10, conforme Quadro 52, 9 BID (09/25) declararam que participaram uma vez de momento de exercício docente supervisionado, enquanto 3 BID (03/25) declaram que tiveram momentos de exercício docente supervisionado semanalmente, 4 BID (04/25) declararam nunca terem realizado ações desta natureza, ainda, teve BID que declararam realizar esta ação quinzenalmente (05/25) e mensalmente (04/25). Já os Estagiários, conforme a sistematização das respostas ao item 12 que constam no Quadro 53, declararam ter tido momentos de exercício docente semanalmente (03/08), uma vez (01/08), nunca (01/08) e 3 Estagiários não responderam este item.

Outro item – Promoção, desenvolvimento, testamento, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas (**item 4**), foi realizado em 2016 pelo Subprojeto Química, sendo que neste Subprojeto a atividade se refere à preparação de experimentos em laboratórios, que no caso deste Subprojeto, são filmados para posterior produção e divulgação de vídeo. Olhando para as respostas concedidas ao item 13 do Quadro 52 constatamos que houve bastante divergências. 7 BID (07/25) declararam ter realizado esta ação uma vez, e outros 7 BID (07/25) declararam realizar esta ação mensalmente, enquanto outros BID declararam ter desenvolvido esta ação, semanalmente (01/25), quinzenalmente (02/25) e 8 BID (08/25) declararam nunca terem realizado esta ação.

Referente às respostas dos Estagiários ao item 16 do Quadro 53, 02/08 Estagiários declararam nunca terem Planejado, executado e avaliado projetos educacionais, já 03/08 Estagiários declararam que realizaram uma vez e 03/08 Estagiários afirmaram que realizam atividades desta natureza semanalmente.

Quanto à promoção de atividades de caráter cultural (**item 5**), o Subprojeto Química prevê o desenvolvimento de “Jornal Blog Direto ao Ponto”, que visa desenvolver um jornal na escola, e também prevê o desenvolvimento de feira/mostra de Ciências. Porém, consta no relatório como atividade desenvolvida apenas o desenvolvimento de feira de ciências. De acordo com os BID que responderam ao item 15, cujas

respostas estão sistematizadas no Quadro 52, 5 BID (18/25) declararam ter realizado atividades dessa natureza pelo menos uma vez, enquanto 3 BID (03/25) assinalaram que realizarem ações desta natureza mensalmente e 3 BID (03/25) nunca participaram de atividades desta natureza.

No **item 6** – Participar de momentos de estudo, são atividades previstas e desenvolvidas no Subprojeto Química, que declara realizar reuniões quinzenais com BID e Bolsistas Supervisores (BS) para discussões.

No sentido de caracterizar as atividades de estudo desenvolvidas na reunião de discussão realizadas no Subprojeto Química olhamos para os itens 18,19 e 20 do Quadro 52, na qual constatamos, pela declaração dos sujeitos, que ações de leitura de referenciais teóricos e discussão desses referenciais, bem como análise dos conteúdos das diretrizes e currículos educacionais, para maioria dos BID consta como atividades que nunca foram realizadas. Ainda que, no caso do item 19 referente à leitura de referenciais 4 BID (04/25) declararam ter lido uma vez, e 9 BID (09/25) declararam realizarem leituras mensais, porém, o número de sujeitos que assinalou que nunca leram textos de referenciais teóricos é alto (12/25).

Ao caracterizar as atividades de estudo desenvolvidas na reunião de discussão realizadas no Estágio Curricular olhamos para os itens 19, 20 e 21, cujas respostas estão sistematizadas no Quadro 53, e observamos que a maioria dos Estagiários declarou que realizou uma vez atividades desta natureza, e 2 Estagiários (02/08) afirmaram que nunca desenvolveram ações desta natureza.

Sobre a produção de materiais (**item 7**), o Subprojeto Química destacou a produção de material, que apareceram no relatório de atividades desenvolvidas no item que se refere à “Outras atividades na UFSC”. Nesse mesmo relatório apresenta na descrição das “Atividades colaborativas” o desenvolvimento de um projeto chamado “Instavestigando” que se constitui em *instagram* com gincanas de cunho científico elaborado pelos licenciandos em Química atuantes no PIBID, em parceria com os professores e estudantes das escolas em que o PIBID-QUÍMICA atua.

No que se refere ao registro das atividades desenvolvidas (**item 8**), dentre as atividades previstas, o Subprojeto “Química” registrou ter participado em eventos científicos e de extensão. E de acordo com as respostas concedidas ao item 22 do Quadro 52 verificamos que a maioria dos sujeitos não tiveram a oportunidade de participar de eventos em 2016(15/25).

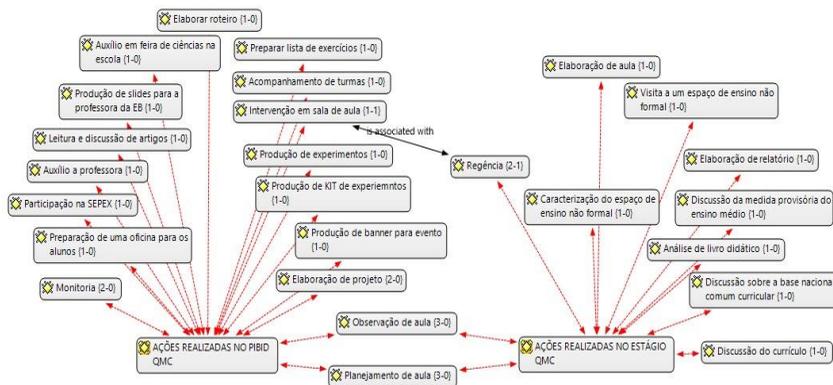
Por fim, quanto à produção de relatório (**item 9**), o projeto prevê a realização de um “Projeto Diário de Classe” que consiste na sistematização das ações do BID para acompanhamento e avaliação das ações realizadas pelo BID. Porém, não consta como uma ação desenvolvida em 2016 pelos BID. Porém, de acordo com os sujeitos que responderam na condição de BID ao item 23, que consta no Quadro 52, observamos que 5 BID (05/25) declararam nunca terem realizado a produção de relatório, enquanto a maioria relatou ter desenvolvido uma vez (14/25), e os demais declararam realizar o relatório semanalmente (01/25) e mensalmente (04/25).

Já a maioria dos Estagiários (05/08) do curso de Licenciatura em Química em resposta ao item 23 do Quadro 53 declararam nunca terem realizado relatório ou instrumento equivalente de acompanhamento durante o Estágio Curricular, os demais Estagiários declararam que produziram relatórios uma vez (01/08) e semanalmente (02/08).

Diante da discussão suscitada entre as informações resultantes da análise documental e da análise de itens de uma questão do Questionário, agora, podemos olhar para as declarações obtidas via Entrevista e Grupo Focal referente às ações desenvolvidas na condição de BID e de Estagiário.

A Figura 14 apresenta as declarações feitas pelos sujeitos participantes nas discussões no Grupo Focal.

Figura 14 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários e BID declaradas no GF “Química”



Fonte: Dos autores

Através dessa figura é possível identificar que as declarações dos sujeitos no Grupo Focal convergem para as discussões suscitadas anteriormente a partir da articulação da análise documental com a análise dos itens presentes no Questionário. Ou seja, no Grupo Focal os BID reafirmaram a participação em eventos acadêmico-científicos, como a SEPEX, que acontece na UFSC, declararam, também, realizarem o planejamento de aulas experimentais, realizarem intervenções docentes – auxílio ao professor em sala de aula, realizar atividades no contraturno como preparar e aplicar minicursos, entre outros.

Assim como ocorreu no Grupo Focal do curso de Licenciatura em Física, os sujeitos da “Química” também se mostraram mais limitados ao discutirem sobre as ações realizadas no Estágio, remetendo à: regência, elaboração de aula, que está relacionado com o Planejamento de aula, elaboração de relatório, análise do livro didático, discussão sobre a base nacional comum curricular, discussões sobre o currículo, discussões sobre a medida provisória do ensino médio e a visita a um espaço não-formal de ensino e sua caracterização.

8.3.3 Ações realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência e por Estagiários da Licenciatura em Ciências Biológicas

No que diz respeito ao **item 1** – Reconhecer a realidade da escola e da comunidade, e ao **item 2** – Conhecer o PPP da escola, o Subprojeto “Ciências Biológicas” não previu e também não desenvolveu esta atividade em 2016.

Com isso, no que se refere ao item 1 do Quadro 52, 1 BID (01/08) declarou nunca ter realizado o estudo do contexto educacional, enquanto 3 BID (03/08) declararam terem realizado uma vez. Ainda, 1 BID (01/08) declarou realizar quinzenalmente este estudo, 1 BID (01/08) declarou realizar mensalmente, e 02 BID não responderam este item.

Já a maioria dos Estagiários (09/15), em resposta ao item 1 do Quadro 53, declararam que realizaram o estudo do contexto educacional uma vez, enquanto 04/14 Estagiários declararam que realizaram semanalmente e 1 Estagiário (01/15) afirmou que nunca fez atividades dessa natureza.

No que tange à participação do BID em atividades na escola (**item 3**), no Subprojeto “Ciências Biológicas” as atividades ditas desenvolvidas foram: (4) observação em sala de aula, participação em (5) reuniões de planejamento, (6) acompanhamento pedagógico, e desenvolvimento de (7) momentos de exercício docente supervisionado, ambas descritos no

relatório no item de “Participação do BID nas aulas teóricas e práticas de Biologia”. Porém, consta como previsto apenas a participação em reuniões de planejamento (5) e desenvolvimento de momentos de exercício docente (7).

Olhando para os itens do Questionário correspondentes às atividades desenvolvidas na escola por BID (Quadro 52) e por Estagiários (Quadro 53), percebe-se que:

(1) No que se refere à “Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola” (item 4) 04/08 BID declararam nunca terem participado de ações dessa natureza, enquanto 02/08 declararam terem participado uma vez e outros 2 sujeitos não responderam à este item. De mesma forma responderam os Estagiários em declaração ao item 5 do Quadro 53. A maioria dos Estagiários (10/15) declararam que nunca participaram de reuniões pedagógicas, no entanto, 3 Estagiários (03/15) declararam que participaram semanalmente, 1 Estagiário (01/15) declarou que participou uma vez e 1 Estagiário (01/15) declarou que participou mensalmente.

□(2) O “Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica” (item 2) é realizado pela maioria dos BID semanalmente (06/08), enquanto para 02/08 BID ocorre mensalmente. A maioria do Estagiários (13/15) também declararam que realizam semanalmente planejamento e execução de atividades na escola.

Já no que se refere à “Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.” (item 7) ocorreram mais divergências entre as respostas dos BID. Enquanto 01/08 BID declarou ter desenvolvido esta ação uma vez, os demais responderam desenvolver semanalmente (02/08), quinzenalmente (02/08) e mensalmente (02/08). 1 BID não respondeu ao item. No caso dos sujeitos que responderam na condição de Estagiário, para a maioria deles (10/15) atividades de organização de espaços da escola nunca ocorreram. Entretanto, teve sujeitos que afirmaram que realizaram esta atividade uma vez (01/15), semanalmente (01/15), quinzenalmente (01/15) e mensalmente (01/15). 1 Estagiário não respondeu este item.

□(3) No que se refere à “Participação em comemorações da escola” (item 5) 2 BID (02/08) declararam que nunca participaram de comemorações na escola, enquanto 4 BID (04/08) declaram terem participado uma vez e 2 BID não responderam este item. No caso dos Estagiários, 8 deles (08/15) declararam nunca terem

participado de comemorações na escola, enquanto 5 Estagiários (05/15) declararam terem participado uma vez, 1 Estagiário (01/15) declarou participar mensalmente e 1 Estagiário não respondeu este item.

□(4) “Observação em sala de aula na escola de educação básica” (item 6) foi declarada pela maioria dos BID (04/08) e pela maioria dos Estagiários (11/15) como uma atividade desenvolvida semanalmente.

□(6) O item 3.6 do Quadro 51 trata sobre o acompanhamento pedagógico, que está relacionado aos itens 8 e 9 do Quadro 52 que sistematiza as respostas dos BID concedidas no Questionário e aos itens 10 e 11 do Quadro 53 que sistematiza as respostas dos Estagiários concedidas no Questionário. No que se refere ao “Auxílio ao professor em sala de aula” (item 8 do Quadro 52 e item 10 do Quadro 53) a maioria dos BID (06/08) e dos Estagiários (10/15) declararam realizar auxílio ao professor em sala de aula semanalmente.

No que tange sobre o acompanhamento de alunos da Educação Básica (item 9 do Quadro 52 e item 11 do Quadro 53), a maioria dos Estagiários (09/15) e

7 BID (07/08) declararam realizarem, também, semanalmente o acompanhamento de alunos. Esse acompanhamento realizado pelos BID provavelmente está relacionado à “Preparação dos alunos para o vestibular”, conforme consta no relatório de atividades do PIBID Subprojeto “Ciências Biológicas”. Porém, questionamos esta ação e o fato dela ser desenvolvida pelos BID.

□(7) Quanto aos momentos de exercício docente supervisionado, de acordo com os BID em resposta ao item 10 (Quadro 52), 3 BID (03/08) declararam que participam mensalmente de momento de exercício docente supervisionado, enquanto 2 BID (02/08) declaram que nunca tiveram momentos de exercício docente supervisionado, 1 BID (01/08) declarou que participa semanalmente, outro BID disse que participou uma vez (01/08) e um BID não respondeu este item. Para a maioria dos Estagiários (12/15) os momentos de exercício docente ocorrem semanalmente, para 02 Estagiários (02/15) ocorreu uma vez e 1 Estagiário não respondeu este item.

Outro item – Promoção, desenvolvimento, teste, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas (**item 4**) esta relacionado às atividades desenvolvidas no Subprojeto “Ciências

Biológicas” denominadas “Desenvolvimento de Projetos Temáticos”, que de acordo com o disposto no Projeto Institucional, prevê que os alunos da escola desenvolvam mini projetos de pesquisa que incluem planejamento, coleta e análise de dados, conclusões e elaboração de trabalhos a serem apresentados para a escola em eventos organizados pelos BID e na SEPEX.

Olhando, agora, para as respostas concedidas ao item 13 do Quadro 52 constatamos que as respostas foram bem divergentes. 3 BID (03/08) declararam realizar quinzenalmente ações desta natureza, 1 BID declarou realizar semanalmente, 1 BID declarou realizar mensalmente, 1 BID declarou nunca ter realizado ações desta natureza e 1 BID não respondeu ao item. As respostas dos Estagiários também foram divergentes. 6 Estagiários (06/15) declararam realizar semanalmente ações dessa natureza, enquanto 5 Estagiários declararam nunca terem realizado. Os demais Estagiários responderam que desenvolveram esta uma vez (02/15) e quinzenalmente (01/15). 1 Estagiário não respondeu este item.

Quanto à promoção de atividades de caráter cultural (**item 5**), o “Bio na Escola”, teve como intuito promover a integração da educação superior com a educação básica, a partir da mostra de trabalhos de estudantes do Curso produzidos em disciplinas que tem PCC. Outra atividade que foi desenvolvida por este Subprojeto é intitulada “Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID” o qual sua descrição apresenta atividades desenvolvidas, como: feira de ciências, mostra de filmes e rodas de conversa. De acordo com os BID que responderam ao item 15 do Quadro 52 na condição de BID, 4 BID (04/08) declararam ter realizado atividades dessa natureza pelo menos uma vez, enquanto 2 BID (02/08) assinalaram que realizarem ações desta natureza mensalmente, 1 BID (01/08) nunca participou de atividades desse tipo e 1 BID não respondeu à este item.

No **item 6** – Participar de momentos de estudo, são atividades previstas e desenvolvidas neste Subprojeto.

No sentido de caracterizar as atividades de estudo desenvolvidas na reunião de discussão com os BID olhamos para os itens 18,19 e 20 do Quadro 52, na qual constatamos, pela declaração dos BID, que ações de leitura de referenciais teóricos e discussão desses referenciais, bem como análise dos conteúdos das diretrizes e currículos educacionais para quase metade dos BID (03/08) consta como atividades que nunca foram realizadas, enquanto que para a outra metade (03/08) as atividades de estudo são desenvolvidas mensalmente. Para caracterizar as atividades de estudo desenvolvidas na reunião de discussão com os

Estagiários olhamos para os itens 19,20 e 21 do Quadro 53, na qual constatamos, pela declaração dos Estagiários, que ações de leitura de referenciais teóricos e discussão desses referenciais, bem como análise dos conteúdos das diretrizes e currículos educacionais são atividades desenvolvidas no Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Sobre a produção de materiais (**item 7**), o Subprojeto não destacou a produção de material, porém no item do relatório “Participação do BID nas aulas teóricas e práticas” descreve como uma das atividades desenvolvidas no âmbito das aulas a produção de material didático para auxiliar o andamento das aulas.

No que se refere ao registro das atividades desenvolvidas (**item 8**), dentre as atividades previstas, consta a “Criação de um Web-site do Projeto PIBID/Bio/UFSC”, porém o Subprojeto não registrou ter desenvolvido este WebSite, assim como não registrou ter participado em eventos científicos e de extensão. De acordo com as respostas concedidas ao item 22, do Quadro 52, verificamos que 2 BID (02/08) declararam nunca terem participado de eventos na condição de BID, 3 BID (03/08) declararam participar mensalmente, enquanto 1 BID declarou participar uma vez, outro declarou participar semanalmente e outro não respondeu.

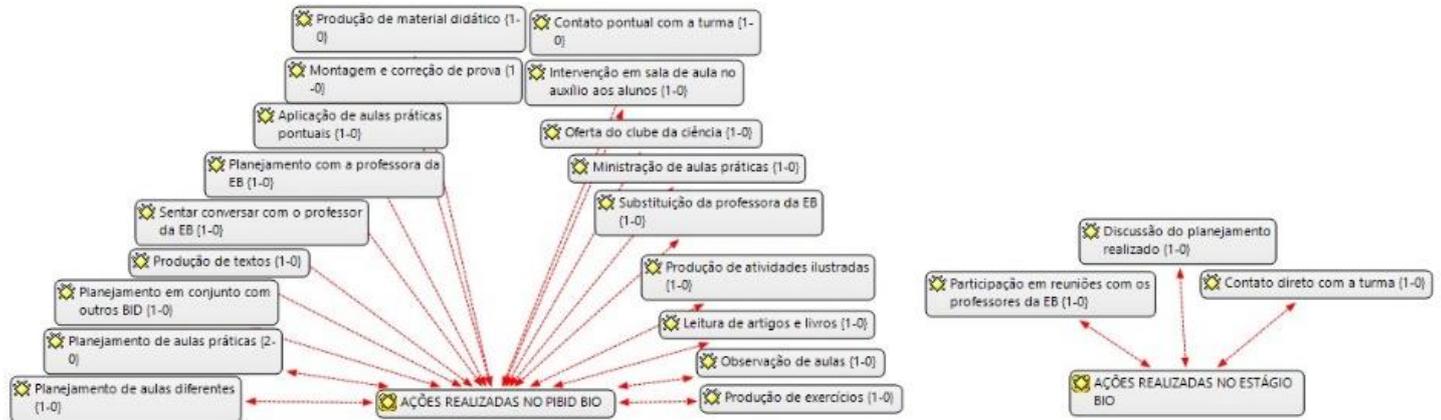
Por fim, quanto à produção de relatório (**item 9**), o projeto não prevê a realização e também não consta como uma ação desenvolvida em 2016 pelos BID. Porém, de acordo com os sujeitos que responderam na condição de BID ao item 23, que consta no Quadro 52, observamos que apenas 1 BID (01/08) declarou nunca ter realizado a produção de relatório, enquanto a maioria relatou ter desenvolvido mensalmente (03/08), uma vez (01/08), semanal (01/08) e 1 BID não respondeu.

Já os Estagiários declararam registrarem as atividades semanalmente (08/15), mensalmente (01/15), uma vez (02/15), 2 Estagiários declararam nunca terem realizado esta atividade e 2 Estagiários não responderam este item.

Diante da discussão suscitada entre as informações resultantes da análise documental do relatório de atividades dos BID e da análise de itens de uma questão do Questionário para BID, seguido da discussão de uma Questão do Questionário para Estagiários, agora, podemos olhar para as declarações obtidas via Entrevista e Grupo Focal referente às ações desenvolvidas na condição de BID e de Estagiário do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A Figura 15 apresenta as declarações feitas pelos sujeitos participantes nas discussões no Grupo Focal.

Figura 15 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários e BID declaradas no GF “Ciências Biológicas”



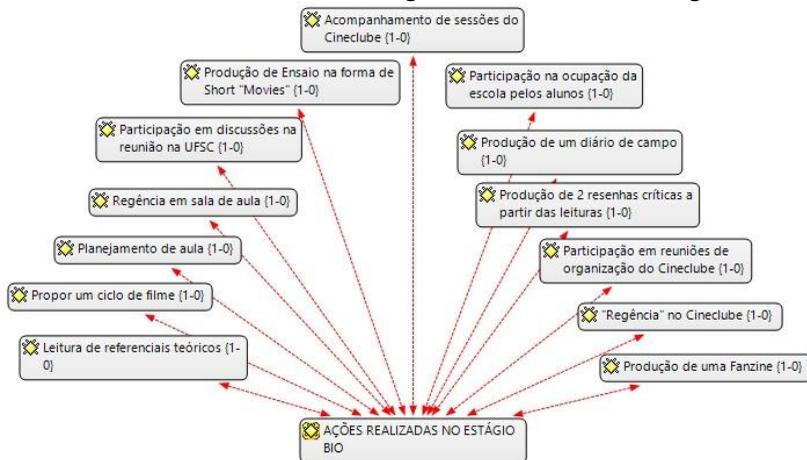
Fonte: Dos autores

Através dessa figura é possível identificar que as declarações dos sujeitos no Grupo Focal referente às ações desenvolvidas durante participação no Subprojeto converge para as discussões suscitadas anteriormente. Ou seja, no Grupo Focal os alunos reafirmaram o auxílio ao professor em sala de aula, a oferta do clube de ciências, ou seja, o desenvolvimento de atividades na escola no contraturno, momentos de exercício docente, observação de aulas, leitura de referenciais teóricos, produção de material didático (referente ao item 13 do Quadro 52). Além disso, os BID declararam realizar o planejamento em conjunto com outros BID e com o professor supervisor, montagem e correção de prova e substituição da professora da Educação Básica. Chamamos atenção para estes 2 últimos itens anunciados. No que se refere à montagem e correção de provas, acreditamos que não é ou deve ser atividade do BID realizar a correção de prova, uma vez que esta atividade é de responsabilidade do professor da EB. No que se refere à substituição da professora da educação básica, também acreditamos que não é ou deve ser atividade do BID.

É interessante observar que os sujeitos ficaram bem mais limitados ao discutirem sobre as ações realizadas no Estágio Curricular, remetendo somente à: participação em reuniões com os professores da EB, discussão do planejamento realizado e contato direto com a turma.

No Grupo Focal “Ciências Biológicas” os sujeitos enfocaram bastante que as aulas, assim como o planejamento realizados como BID são mais pontuais, enquanto na condição de Estagiário há mais contato com a turma, então os planejamos e as aulas são mais contínuos. Já na Entrevista com o Estagiário do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas obtivemos mais informações sobre as ações realizadas no Estágio Curricular, conforme Figura 16.

Figura 16 - Rede semântica das ações desenvolvidas por Estagiários declaradas na Entrevista com o Estagiário da “Ciências Biológicas”



Fonte: Dos autores

No caso do Estagiário entrevistado, ele reafirma a leitura de referenciais teóricos, o planejamento de aulas, a regência, a produção de um diário de campo, e outras atividades particulares do Estágio realizado por este sujeito, as quais já foram discutidas e levantadas ao longo das discussões das questões de pesquisa.

8.3.4 Constatações

A partir do paralelo apresentado por curso, entre as ações desenvolvidas por BID e por Estagiários, elaboramos categorias de análise comuns relativas às ações desenvolvidas no âmbito do Estágio Curricular e no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES, que são apresentadas no Quadro 54.

Quadro 54 - Categorias de análise definidas para as ações desenvolvidas por Estagiários de Cursos de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência

Nº	CATEGORIAS
1.	Ações típicas de serem realizadas na Escola
2.	Ações típicas de serem realizadas na Universidade
3.	Ações possíveis de serem realizadas em outro espaço

Fonte: Dos autores

Tanto Estagiários quanto BID desenvolvem **ações típicas de serem realizadas na Escola**, entre elas destacamos:

- Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas etc, e a comunidade): essa ação foi assinalada pela maioria dos sujeitos como uma ação desenvolvida uma vez, tanto no Estágio Curricular quanto no Subprojeto PIBID/CAPES. Porém, essa ação não foi declarada no Grupo Focal e nas Entrevistas e, no caso dos BID do Subprojeto “Química” uma amostra considerável (08/25) assinalaram que nunca desenvolveram ações dessa natureza, a qual consideramos importante para auxiliar no planejamento de atividades a serem desenvolvidas para e em conjunto com a Escola. Além do mais, essa é uma ação prevista na Portaria Nº096 de 18 de julho de 2013, que determina:

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias (BRASIL, 2013).

Este inciso não clarifica o que implica essas ações que devem ser desenvolvidas nestes diferentes espaços, mas entendemos que elas compreendem o estudo do ambiente e os recursos dos quais o professor tem disponível para auxiliar na sua prática.

Observação em sala de aula na Escola de Educação Básica: se refere ao acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor e alunos em sala de aula para conhecer a dinâmica de sala de aula. No Questionário essa ação foi assinalada pela maioria dos sujeitos como uma ação desenvolvida semanalmente, tanto no Estágio Curricular quanto no Subprojeto PIBID/CAPES. Quanto ao desenvolvimento desta ação no Subprojeto PIBID/CAPES, esta ação apenas não está prevista no Subprojeto PIBID/CAPES “Ciências Biológicas”, que apesar de não prevê-la, no Relatório de Atividades consta como desenvolvida pelos BID deste e dos demais Subprojetos PIBID/CAPES. Esta ação também foi citada na Entrevista, com o Estagiário Ex-BID da Física, e nos Grupos Focais da “Física” e da “Química” como uma atividade desenvolvida no Estágio Curricular, e em 2 Grupos Focais (GF-Q, GF-B) citaram desenvolver esta atividade também na condição de BID. No entanto, essa atividade varia bastante de um subprojeto para outro, e depende, também, do professor supervisor, de acordo com a fala do bolsista:

Tem pessoas que assistem todas as aulas. Eu, por exemplo, o meu professor falou que, eu não preciso assistir aula, que ele não acha que isso acrescenta muito, e eu estou tipo [sic], digo por mim assim, eu estou mais de backstage [sic], assim, produzindo material (GF-B – BB15)

De acordo com a fala deste bolsista, a particularidade, neste caso, encontra-se no professor supervisor.

- Planejamento e execução de atividades na escola: inserem-se nessa categoria o planejamento e a implementação de atividades. As atividades de planejamento, vão desde planejamentos de aulas, minicursos, preparo de roteiros de experimento, organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.), entre outros, e são realizados tanto individualmente, quanto com o professor supervisor ou, com os demais BID ou Estagiários, de acordo com as falas apresentadas a seguir.

Ele [o professor orientador] sempre encaminhou o estágio de uma maneira que a gente trabalhasse sempre em grupo, (...) a gente sempre trabalhava em grupo para os planejamentos de aula, as angústias e tal [sic], então a gente sempre resolvia as coisas em grupo (E-B – EB18).

Porém, a realidade já não parece ser a mesma no Curso de Licenciatura em Física, pois de acordo com o Bolsista de ID Ex-Estagiário:

No estágio tu tá [sic] praticamente sozinho, tu [sic passim] e o teu professor orientador, enquanto, no PIBID, tu tem o apoio de praticamente todos os bolsistas. É o nosso caso, nos outros PIBIDs, que eu sei não é tão unido quanto o pessoal daqui. Mas, no estágio tu trabalha sozinho, então se desenvolve sozinho (GF-F-BEEF02).

Considerando estas falas percebemos novamente as singularidades de cada curso, e de cada Subprojeto no desenvolvimento desta ação. Tal ação é prevista pelo Projeto Institucional do PIBID mediante reuniões de planejamento e consta no Relatório de Atividades como ação desenvolvida pelos 3 Subprojetos em 2016. No geral o planejamento e execução de atividades na escola foi assinalado pelos sujeitos como uma atividade desenvolvida semanalmente, e também foi citado nas Entrevistas e Grupos Focais como ação desenvolvida nos 2 processos de Iniciação à Docência de interesse desta pesquisa.

Em se tratando da “Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)” a maioria dos BID declarou realizar semanalmente, ainda que uma amostra considerável de BID da “Química” (10/25) tenham declarado nunca terem realizado ações dessa natureza. No caso dos Estagiários, a maioria dos Estagiários da Física e da Ciências Biológicas declararam nunca terem participado de ações de organização dos espaços da escola. Um dos motivos que podemos inferir por esses licenciandos terem declarado nunca terem realizado atividades dessa natureza deve-se ao fato das condições da escola, uma vez que, infelizmente, sabemos que são poucas as escolas que dispõem de laboratório de Ciências, porexemplo.

- Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola (Regência): o desenvolvimento desta ação oportuniza experiência ao futuro professor, sendo o Estágio Curricular o espaço privilegiado para este momento de exercício docente. Além do mais, o desenvolvimento desta ação quando referido ao Estágio Curricular foi citado em todas as Entrevistas e Grupos Focais. No caso dos Bolsistas de Iniciação à Docência não é muito diferente, inclusive esta ação é prevista no Projeto Institucional e consta no Relatório de Atividades como ação realizada em 2016, aparecendo também nas falas dos sujeitos. Esse momento de exercício docente pode ser pequenas intervenções em aula para auxiliar os alunos nas resoluções de exercícios, auxílio durante a realização ou demonstrações de exercícios ou ainda, o próprio exercício docente, como relatado na fala dos sujeitos:

Uma professora uma vez, era uma quinta à noite, e eu ia pra escola na sexta-feira o dia inteiro, e eu ia de tarde, e na quinta-feira, tipo 9 horas da noite assim, ela falou que não poderia dar aula no dia, falou o tema da aula e pediu pra eu... tipo [sic passim] me virasse no lugar dela, ciclo do nitrogênio, eu nunca vou esquecer. Eu estava tipo num [sic] happy hour, eu vim pra casa, acordei no outro dia às 5 da manhã, fui ver o conteúdo que não estava fresco na minha cabeça, e fui lá e passei o dia inteiro repetindo o mesmo conteúdo pra [sic] todas as turmas, óbvio que no final do dia eu já estava conseguindo passar muito melhor do que as primeiras turmas que eu dei, mas enfim né? [sic] (GF-B – BB15)

A primeira intervenção que eu participei foi de levar experimentos para sala de aula (GF-F – BF11).

A situação relatada pelo bolsista do Subprojeto “Ciências Biológicas” foi um caso isolado de acordo com o próprio BID, porém não deve ter se repetido, uma vez que, não é orientado e desejado que os bolsistas substituam o professor da EB, suprimindo assim, as necessidades de professores das escolas. Ainda mais, como pode-se perceber este bolsista vivenciou uma realidade que não é desejada para os futuros

professores, afinal não se deseja formar reprodutores de matéria (máquinas), onde o professor planeja uma aula para, simplesmente, repeti-la às demais turmas. Cardoso (2002), exprime bem o que desejamos refletir sobre esta fala.

A docência exige comprometimento e essas dificuldades devem ser de estímulos para se exercer da forma mais plena possível a função docente, pois esta função implica envolvimento total e luta por justiça social que pode começar pela busca de melhores condições de trabalho, tentando minimizar esses problemas contidos numa profissão de relevância extrema ao desenvolvimento de qualquer país (CARDOSO, 2002, p. 215).

No que se refere ao tempo destinado aos Estagiários para exercício docente, percebemos que a maioria dos sujeitos indicou ter tido oportunidade de ministrar em média 12horas-aula (ver Quadro 55). Isso corresponde à 0,375% em relação à carga horária total dos cursos de formação, que é de 3200horas. É muito pouco. Por isso, ressaltamos a importância da prática componente curricular como forma de oportunizar, simular outros momentos da prática docente, afim de minimizar os efeitos desta precária formação.

Quadro 55 - Carga horária disponibilizada aos Estagiários para momentos de exercício docente

ESTAGIO CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIENCIAS BIOLOGICAS		
Nº	SUJEITO	QUANTIDADE DE HORAS OPORTUNIZADO PARA REGÊNCIA
1.	EEBB02	4 semanas - 12h
2.	EEBB03	12
3.	EB04	média de 12h/aula
4.	EB05	1:30 de aula por semana durante 4 semanas, mais o tempo de preparar e pensar as aulas.
5.	EB06	22 horas aula
6.	EB07	10 horas
7.	EB08	2 horas e 15 minutos
8.	EB09	3h/semana
9.	EB10	4 semanas, 3 aulas por semana
10.	EEBB11	4 aulas de 1h30m (Ciências); 5 aulas de 1h50m (Biologia)
11.	EBB14	no minimo 12. Fizemos 14 aulas.
12.	EBB15	quatro horas
13.	EB16	2 horas por semana (4semanas)
14.	EB18	8h (2h por semana, por 4 semanas)
ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA		
Nº	SUJEITO	QUANTIDADE DE HORAS OPORTUNIZADO PARA REGÊNCIA
1.	BEEF02	---
2.	EF03	Nenhuma, pois no Estágio A é observação
3.	BEEF04	Nao sei
4.	EF05	7horas/aula e mais 4 por fazer
5.	EF06	Nos estágios C e D faz 16h/aulas de regência
6.	EEBF07	---
7.	EF08	Estágio A só observação
8.	EEBF09	8 horas/aula
9.	BEEF10	4 aulas semanais
10.	EF12	16h/a
11.	EF13	12horas/aula
12.	EF14	12 horas
13.	EF15	12 aulas
ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA		
Nº	SUJEITO	QUANTIDADE DE HORAS OPORTUNIZADO PARA REGÊNCIA
1.	BEEQ02	No estágio II, minha intervenção a docência foi de 4 aulas.
2.	EBQ03	Somente auxiliei na resolução de exercícios
3.	EBQ04	2 semanas, 3 aulas por semanas
4.	EBQ05	---
5.	EBQ06	4horas aula
6.	EBQ07	14horas-aula
7.	EBQ08	2h/aulas por semana durante 3 semanas.
8.	EBQ10	nenhuma
9.	EEBQ21	Depende do estágio: 4 aulas (Estágio II), 15 aulas (Estágio III) e 4 aulas (Estratégias III).

Fonte: Dos autores

Para fins de comparação, os BID quando questionados quanto às horas dedicadas ao desenvolvimento das atividades propostas pelo Subprojeto PIBID/CAPES do qual participam mencionaram, de acordo

com o Quadro56:

Quadro 56 -Carga horária semanal de dedicação ao Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC

Horas semanais	SUBPROJETO PIBID/CAPES			TOTAL
	Química	Física	Ciências Biológicas	
Até 3h	1	0	0	1
3h a 5h	1	0	0	1
5h a 8h	5	1	2	8
8h a 12h	7	0	1	8
12h a 16h	1	1	0	2
16h a 20h	1	0	0	1

Fonte: Dos autores

Ou seja, os BID tem uma dedicação de 8 horas semanais ao Subprojeto, até porque é esta a carga horária imposta aos BID pela Portaria nº096, de 18 de julho de 2013. O que sugere uma participação nas atividades na escola maior por parte do BID, do que do Estagiário, até mesmo pela dedicação e tempo disponibilizado deste ser maior.

- Acompanhamento de alunos da Educação Básica (Monitoria): esta ação pode ser desenvolvida no turno da aula dos alunos ou em turno inverso às aulas, e foi assinalada, no Questionário, pela maioria dos Estagiários e Bolsistas como uma atividade desenvolvida semanalmente. Porém, não foi mencionada durante as Entrevistas, e foi citado em um dos Grupos Focais (GF-Q) como uma ação desenvolvida por Bolsistas de Iniciação à Docência.

Outras ações típicas de serem realizadas na escola que acreditamos ser relevantes discutir são: **(1)** Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, **(2)** Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola, e **(3)** Comparação da análise de casos didático- pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das EEB, atividades comuns para BID e Estagiários. Ações as quais, devem ser abrangidas no Projeto Institucional do PIBID/CAPES, de acordo com os incisos IV e VII do Art. 6º da Portaria nº096 de 18 de julho de 2013:

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos (BRASIL, 2013, p.3);

Além disso, estas ações também devem ser abrangidas nos PPC, de acordo com os incisos IV e VII do parágrafo único do Art. 7º da Resolução nº2 de 1º de julho de 2015:

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos (BRASIL, 2015, p.7);

Sendo que, o Estágio Curricular é o espaço mais propício para desenvolver essas ações, apenas o Grupo Focal realizado com os participantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas citaram terem participado de reuniões pedagógicas. As demais ações pontuadas, ambas não foram mencionadas nos Grupos Focais ou Entrevistas, e as respostas ao Questionário, tanto de Estagiários como de Bolsistas de Iniciação à Docência, em sua maioria, indicam que nunca desenvolveram ações desta natureza.

Voltando à discussão das categorias, para as **ações típicas de serem realizadas na Universidade** elencamos:

- Análise das diretrizes e currículos educacionais da educação básica: essa ação oportuniza o desenvolvimento do saber curricular (SHULMAN, 1986), que se refere ao professor “conhecer a matéria médica da pedagogia” (SHULMAN, 1986), que são os materiais instrucionais e programas elaborados para o ensino, os quais servem de base para

planejar. Porém esta ação foi mencionada somente no Grupo Focal “Química” para se referir às ações desenvolvidas no Estágio Curricular, o qual um dos participantes declarou:

A gente discutiu o currículo, a gente discutiu sobre a base nacional comum, a gente chegou a discutir a medida provisória do ensino médio também, algumas vezes, é, não foi tão aprofundada quanto as discussões da base, as discussões da base foram bem mais aprofundadas (GF-Q).

A fala do grupo focal apresentada expressa a necessidade de tais discussões na época, uma vez que eram, e ainda são, questões em discussão no âmbito nacional. No que se refere às respostas às questões dos Questionários evidenciou-se, em relação às ações desenvolvidas na condição de Estagiário de Licenciatura, que a maioria dos Estagiários da “Química” e “Ciências Biológicas” consideram ter desenvolvido esta ação uma vez, enquanto a maioria dos Estagiários da “Física” assinalou nunca ter desenvolvido tal ação. Já os Bolsistas de Iniciação à Docência, em sua maioria, alegaram nunca terem discutidos as diretrizes e currículos educacionais da educação básica. Os relatórios de atividades nada falam sobre a realização desta ação.

- Leitura e discussão de referenciais teóricos: essa atividade refere-se à reuniões de estudo, que geralmente ocorrem no espaço da universidade. Nela são discutidos assuntos relacionados à disciplina escolar ou à orientações para prática. A participação em momentos de estudo é uma ação prevista no Projeto Institucional do PIBID e também descrita como realizada pelo Relatório de Atividades dos 3 Subprojetos envolvidos. Isso, confirma-se mediante a fala dos sujeitos apresentadas na Entrevista com o Estágio Ex- PIBID e em 1 Grupos Focal realizado. Quanto ao desenvolvimento desta ação por Estagiários, apenas o Estágio do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas citou como desenvolvida. Já nas respostas às Questões do Questionário, tanto os Estagiários como os Bolsistas de Iniciação à Docência, apresentaram divergências, ou seja, as respostas não foram muito unânimes, porém, nos parece que no geral, esta atividade é considerada como se nunca tivesse sido realizada, outros assinalam ainda, que desenvolveram uma vez, e outros

poucos colocaram que realizaram estudos de referenciais teóricos mensalmente.

Quanto às **ações possíveis de serem realizadas em outro espaço**, destacamos:

- Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento: esta também é uma ação prevista no parágrafo único do Art. 7º da Resolução nº2 de 1º de julho de 2015 e no Art. 6º da Portaria nº096 de 18 de julho de 2013, inclusive com mesma redação. Além disso, esta ação é considerada um dos deveres dos BID. Por isso, esta ação está prevista no Projeto Institucional. Porém, nenhum dos Subprojetos relatou no relatório de atividades solicitar essa atividade aos bolsistas, e a maioria dos BID assinalou que realizou uma vez um registro de atividades ou algo semelhante. No caso dos Estagiários da “Física” e da “Ciências Biológicas”, esta ação também é desenvolvida, com exceção dos Estagiários da “Química” que assinalaram, em sua maioria, nunca terem realizado. Atividades dessa natureza foram citadas na Entrevista com o Estagiário do Curso de Ciências Biológicas, são elas: produção de uma “fanzine”, de um diário de campo, e produção de ensaio na forma de “Short Movies”. No extrato da fala do Estagiário, descreve-se o que é o ensaio na forma de “short movies”.

Nos dois [estágios] também ele [professor orientador] propôs que a gente fizesse um diário de campo onde a gente anotasse tudo que acontecesse, (...) e depois a gente apresentou esse diário para ele [professor orientador], para ele dar uma lida. No estágio I a gente fez um ensaio final sobre como foi o estágio, ele deixou bem livre também para a gente escrever e pegar referências, como a gente melhor quisesse fazer. E aí nos dois estágios também ele propôs uma maneira diferente de escrever. Ele propôs que a gente escrevesse quatro Short Movies, que é uma maneira de escrever que ele [professor orientador] se inspirou num livro escrito “Short Movies”, esse livro tem vários contos, só que os contos tem uma maneira diferente. Os contos são muito descritivos, e é

como se tivesse uma câmera de fato filmando, e a cena é descrita. Então fala assim, a câmera se aproxima e se afasta, muda o foco, por isso que é Short Movies, é como se fossem filmes muito curtos e bem descritivos, como se fosse minicontos assim de uma página, meia página (E-B-EB18).

A produção de relatório ainda foi citada no Grupo Focal com os participantes do Curso de Licenciatura em Química.

Assim, percebe-se uma variedade de ações sendo desenvolvidas nos Estágios Curriculares e nos Subprojetos em estudo. Porém, percebe-se, também, que as ações, mais mencionadas pelos participantes, estão centralizadas no trabalho do professor em sala de aula. O próprio Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001), que orientou a elaboração das antigas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, reconhecia 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).

Tal restrição se refere à outras funções inerentes à profissão docente, como: participação em reunião com professores, pais e a comunidade escolar, em discussões sobre o Projeto Pedagógico da escola etc. Não desconsiderando o trabalho docente desenvolvido em sala de aula, até mesmo porque boa parte do trabalho docente ocorre em sala de aula, e que a intencionalidade dos Estágios é oportuniza-lo, mas questionamos se outras disciplinas dos cursos de formação tem oportunizado o desenvolvimento dessas atividades, uma vez que os Subprojetos PIBID também nos parece não estarem desenvolvendo-as. Dessa forma, defendemos que atividades como as citadas, sejam incluídas nos Subprojetos e oportunizadas pelos cursos de formação ou se necessário, nos estágios.

Ressaltamos, também, que o desenvolvimento da observação da prática do professor, ou de momentos de exercício docente, sem orientação e/ou sem reflexão sobre o desenvolvimento delas pouco contribuem para a formação do futuro professor.

Deste modo, no que tange as ações desenvolvidas por Bolsistas de Iniciação à Docência e por Estagiários de Cursos de Licenciatura, embora trabalhem em perspectivas diferentes, percebemos que tratam-se de ações de mesma natureza.

8.4 RELAÇÕES ESTABELECIDAS POR PARTICIPANTES DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES E DE ESTÁGIO CURRICULAR ENTRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NESSES DOIS PROCESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (4ª Questão de Pesquisa)

Para responder essa questão de pesquisa, utilizamos as informações fornecidas por 3 tipos de sujeito:

1. Estagiários de Licenciatura que também são Bolsistas de Iniciação à Docência (ESTG/BID),
2. Estagiários de Licenciatura que já foram Bolsistas de Iniciação à Docência (Estg Ex-BID) e por,
3. Bolsistas de Iniciação à Docência que já foram Estagiários de Licenciatura (BID Ex-Estg).

Foram utilizadas as questões 29 e 30 do questionário C para responder essa questão de pesquisa (ver Quadro 57).

Quadro 57 - Fontes e Instrumentos utilizados para responder a quarta questão de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES										
		FONTE	Modalidade	SUJEITO							DOCUMENTO	
			Tipo	BID		Estagiário		ESTG/BID Estg Ex-BID BID Ex-Estg			RelAnParc- PIBID/CAPES/ UFSC 2016	
N	ENUNCIADO	INSTRUMENTO		Quest. A	Grupo Focal	Quest. B	Ent .	Quest. C	Grupo Focal	Ent.	RAT I	
4	Que relações costumam ser estabelecidas, por participantes de Subprojetos PIBID/CAPES e por participantes de Estágio Curricular da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, entre as ações desenvolvidas nesses dois processos de iniciação à docência?			---	---	---	---	Qst 29, 30	---	---	---	

Fonte: Dos autores

Ao total, para responder esta questão de pesquisa, foram analisados 20 questionários. Os quadros-síntese das respostas referentes a essas questões encontram-se no Apêndice P.

Referente à questão 29 do questionário:

Que diferenças você percebe quanto a sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC e no Estágio Curricular para a sua formação docente? Tiveram a mesma contribuição?

Com relação às respostas à questão 29, 5 sujeitos (05/20) consideram que o PIBID contribuiu mais para formação profissional (EEBB03, BEF03, EEBF07, BEEQ02, BEQ10), em contrapartida, 6 sujeitos (06/20) consideram que o Estágio proporcionou mais experiências válidas para formação profissional (EEBB02, EBB12, EBB13, BEQ04, BEQ06, BEQ08), 5 sujeitos (05/20) declararam que o PIBID e o Estágio foram complementares para sua formação profissional (EBB11, BEEF04, EEBF09, BEQ03, BEQ07) e, 4 sujeitos não responderam a questão (BEEF02, BEEF10, BEQ05, EEB21).

As justificativas estabelecidas pelos sujeitos para essas respostas são apresentadas a seguir, ao apresentar e discutir sobre as categorias emergentes das respostas concedidas à questão 29 e 30 do questionário C.

No que se refere às respostas à questão 30:

Que relações (diferenças e/ou semelhanças) você identifica na rotina e participação na escola, de um Bolsista de Iniciação à Docência e um Estagiário de Curso de Licenciatura?

Das respostas à esta questão, 5 sujeitos não responderam (BEEF02, EEBF09, BEEF10, BEQ05 e BEQ07).

Dessa forma, para responder esta questão de pesquisa, utilizaremos os 31 segmentos resultantes das respostas à questão 29 e à questão 30. A seguir apresentamos, no Quadro 58, as categorias de análise para as semelhanças entre ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e no Estágio Curricular.

Quadro 58 - Categorias de análise definidas para as semelhanças entre ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e no Estágio Curricular

Nº	CATEGORIA	FREQ
1.	Observação em Sala de Aula	04
2.	Estudo do contexto educacional	02
3.	Atuação em Sala de Aula	02
4.	Frequentar a escola	02

Fonte: Dos autores

O Quadro 58 apresenta as categorias de análise definidas para as semelhanças apontadas por participantes de Subprojetos PIBID/CAPES e por participantes de Estágio Curricular entre as ações desenvolvidas nesses dois processos de iniciação à docência – Subprojetos PIBID/CAPES e Estágio Curricular.

No que se refere à 1ª categoria, **Observação de Sala de Aula**, foram 4 ocorrências (04/31), apontados por 03 sujeitos diferentes. Os apontamentos foram os seguintes:

Ambos observam a aula do professor (BEQ 03).
Semelhanças: observação do espaço escolar e dos estudantes, (...) (BEF03).
Similar em (...), observação de base de outros professores (...) (BEEF04).

Na 2ª categoria, **Estudo do contexto educacional**, há 2 ocorrências (02/31), sendo elas:

É semelhante pois temos que investigar a realidade escolar, (...) (EBB12).
Semelhanças: observação do espaço escolar (...) (BEF03).

Outra semelhança apontada é com relação à **Atuação em Sala de Aula**, teve 2 ocorrências (02/31) por 2 sujeitos diferentes que consideram:

Similar em ministração de módulos de aulas, (...) (BEEF04). Semelhança é a atuação em sala de aula (BEQ10).

No que se refere à 4ª categoria, **Frequentar a escola**, identificamos 2 ocorrências (02/31) por 2 sujeitos diferentes, em que

consideram:

A única semelhança com o PIBID é estar dentro do ambiente escolar tendo contato com alunos e professores. (EEBB13)

De semelhanças, há a presença semanal do licenciando na escola. (BEQ 21)

Outras semelhanças apontadas foram:

Semelhanças: (...), discussão sobre os conteúdos de física à serem ensinados e de como seriam tratados em sala de aula. (BEF03)

Similar em (...), interatividade com alunos, (...), auto avaliação e auto crítica docente, realização de trabalhos escritos e práticos (BEEF04).

É apresentado no Quadro 59 as categorias de análise definidas para as diferenças apontadas por participantes de subprojetos PIBID/CAPES e por participantes de estágio curricular entre ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e no Estágio Curricular.

Quadro 59 - Categorias de análise definidas para as diferenças entre ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e no Estágio Curricular

Nº	CATEGORIA	FREQ
1.	Contato com a escola e alunos	06
2.	Regência	06
3.	Frequência de participação	04
4.	Estudo de referenciais teóricos	03
5.	Análise do processo de ensino-aprendizagem (reflexão)	03
6.	Elaboração de novas estratégias	03
7.	Planejamento e execução de atividades	03

Fonte: Dos autores

A 1ª categoria, **Contato com a escola e alunos**, foi identificada em 06 segmentos (06/31), sendo mencionado por 6 sujeitos diferentes que identificam diferenças durante participação nos processos de iniciação à docência quanto ao contato que tem com a escola e os alunos. Quatro sujeitos (04/06) declaram que o PIBID possibilita

O bolsista PIBID tem maior contato com a escola de forma geral, (...) (BEQ06).

O PIBID permite uma relação mais próxima que o estágio não nos deu com os alunos (BEF03).

Mas o PIBID teve uma contribuição enorme, onde pude conhecer o ambiente escolar, (...), e, principalmente, ter contato com alunos (EBB13).

O BEEQ02 ainda complementa falando que é esse contato com os alunos/professores e escola que é o fator determinante para desenvolvimento das demais atividades.

Bolsistas de iniciação à docência – (...) tem maior reciprocidade com os alunos/professores e escola, este fator determinante possibilita a facilidade de desenvolver conteúdos, estratégias e compartilhamento de ideias (BEEQ02).

Em contrapartida, 02 sujeitos (02/06) alegam:

(...), eu senti que o vínculo com a direção e com os professores era mais estreito quando fui estagiário (EBB11).

Estágio contribuiu mais [,] pois o contato com os alunos acaba sendo maior, pois você é o professor (BEQ04).

No que se refere à 2ª categoria, 6 segmentos (06/31), citados por 5 sujeitos diferentes, dizem haver diferenças na ação de **regência** desenvolvida em subprojetos PIBID/CAPES e no Estágio Curricular. De acordo com esses sujeitos a diferença é:

A regência. No PIBID não podíamos dar aula, somente observar e propor atividades extra classe (EEBB02).

A experiência do PIBID ela é um processo de transição pro estágio obrigatório que na minha avaliação tem um peso maior, devido ao tempo e a autonomia que temos na execução do conteúdo. No PIBID geralmente damos uma aula prática que a professora supervisora pede (EBB12)

No estágio obrigatório estamos a frente da sala de aula, precisamos nos preparar melhor. No PIBID estamos observando, fazendo atividades externas à sala de aula (EEBB03).

No estágio curricular eu sou responsável pela turma, precisando lecionar um conteúdo e fazer uma avaliação dos alunos ao final (EBB13).
O estágio curricular tem uma contribuição maior, uma vez que somos responsáveis por uma turma, tendo que dar aulas todos os dias e avaliar os alunos (EBB13).

De acordo com o EBB12, no estágio há mais tempo para a regência, a execução do conteúdo e autonomia para desenvolver as aulas. E os sujeitos EEBB03 e EBB13 colocam que no estágio você se torna responsável pela turma, diferente do PIBID, que como EEBB02 afirma não pode dar aula, pois há outras atividades para se fazer.

Na 3ª categoria, **Frequência de participação**, identificou-se 04 segmentos (04/31) que dizem respeito à diferenças quanto à frequência na participação, esses segmentos correspondem à falas de 3 sujeitos. Tais sujeitos foram unânimes em considerar que:

O bolsista PIBID tem (...) mais tempo presente na mesma [escola] (BEQ06).

Bolsistas de iniciação à docência - pelo tempo destinado ao projeto tem maior (...) (BEEQ02).

O PIBID tem uma maior contribuição na minha formação docente, principalmente por causa do tempo dedicado ao projeto (BEEQ02).

A 4ª categoria referente às ações de **estudo de referências teóricas** foi identificado em 03 segmentos (03/31) por 2 sujeitos diferentes, os quais apresentam discordâncias. O Sujeito EEBF07 considera que:

No projeto PIBID foi muito bom [,] pois tivemos muitos momentos de leitura e reflexão e observação. No estágio curricular temos pouco tempo de leitura e problematização (EEBF07).

O bolsista está muito mais preparada com mais conhecimento teóricos (EEBF07).

Porém, o EEBB02 discorda. Para este sujeito no estágio teve mais indicações de textos para fundamentar a sua ação. Vejamos os relatos a seguir.

Senti uma melhora enorme no estágio quanto o auxílio tanto do professor do ensino básico, quanto do supervisor da universidade, por indicarem textos (...) (EEBB02).

A 5ª categoria se refere à **Análise do processo de ensino-aprendizagem (Reflexão)**. Esta categoria agrupa 03 segmentos de falas (03/31) de 3 sujeitos diferentes. De acordo com esses sujeitos:

No projeto PIBID foi muito bom pois tivemos muitos momentos de leitura e reflexão (...) (EEBF07).

O PIBID (..) me fez exercitar a empatia e ter algumas reflexões que nenhum outro espaço da graduação permite [sic] (EBB11).

O estágio não permite que avancemos ou possamos modificar o que não teve sucesso por causa das horas destinadas p/ o estágio (BEEQ02).

De acordo com o BEEQ02, o estágio não lhe permite refletir sobre a prática docente, de modo a modificar a sua prática.

Outra categoria, com 03 segmentos (03/31) de 3 sujeitos diferentes, **Elaboração de novas estratégias**, agrupa os seguintes segmentos das falas dos sujeitos:

(...) o estágio auxilia na formação geral e o PIBID na elaboração de novas estratégias (BEQ07).

No PIBID conseguimos fazer algumas coisas diferentes do que conseguiríamos fazer em aulas convencionais (EEBF09).

É muito mais fácil inovar dentro do PIBID, (...) (EBB11).

A última categoria se refere ao **Planejamento e execução de atividades**. Esta categoria contempla 3 segmentos (03/31) de 3 sujeitos diferentes. De acordo com os sujeitos há diferença no planejamento que é realizado no Subprojeto PIBID/CAPES e no Estágio Curricular, são elas:

Estágio - possibilita o preparo no planejamento das aulas, e com observação prévia adequar o material a características da turma (BEEQ02).

O estagiário tem mais obrigações, pois tem que fazer planos de aula, planos de ensino, coisas que bolsista PIBID não faz (BEQ04).

(...) o planejamento das aulas que antes passava muito pela atuação do supervisor PIBID e no estágio é mais própria do estagiário, assim como a regência (BEQ06).

Quanto às características do desenvolvimento dessas atividades os sujeitos citaram:

[No PIBID] As atividades são mais práticas, e, geralmente com grupos menores de alunos, onde educamos mais por meio de conversas, todos juntos em rodas (EBB13).

A exigência de prazos e o engessamento burocrático é muito menor [no PIBID] (EBB11).

Nos estágios, creio que o protagonismo como docente é mais pronunciado (BEQ06).

É diferente porque não estamos sendo avaliados no PIBID como estamos sendo no estágio obrigatório (EBB12).

Diferentes[:] dinâmica de grupo[,] pois o PIBID possui um sentimento corporativista (beef04).

Senti uma melhora enorme no estágio quanto [a]o auxílio tanto do professor do ensino básico, quanto do supervisor da universidade, por (...) estarem muito mais presentes do que quando participei no PIBID em 2012 (Eebb02).

Diante do exposto, evidenciamos que o estabelecimento de relações é muito relativo ao curso, ao subprojeto, ao indivíduo participante, pois não são relações comuns a todos os sujeitos.

De modo geral, observamos que, apenas, 6 sujeitos conseguiram

apontar semelhanças entre os 2 processos de iniciação à docência – Estágio Curricular e o Subprojeto PIBID/CAPES.

Disso podemos afirmar que para esses participantes há semelhanças explícitas entre as atividades desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e o PIBID. As atividades apontadas como semelhantes aos 2 processos de iniciação à docência – Estágio Curricular e o Subprojeto PIBID/CAPES, são:

- Observação de aula;
- Investigação do espaço escolar;
- Participação na escola.

E o que vai intensificar, mais ou menos, essas ações, é a participação destes sujeitos – quanto ao tempo de dedicação. Sendo este um dos motivos apontados como diferente entre o estágio e o Subprojeto. Na opinião dos sujeitos, o PIBID oportuniza mais tempo de participação/frequência na escola, e assim oportuniza o desenvolvimento de outras atividades como: **(1)** contato com a escola e alunos, **(2)** elaboração de novas estratégias e **(3)** análise do processo de ensino-aprendizagem – reflexão sobre a prática. Atividades essas que foram unânimes em apontar o PIBID como oportunizador.

A atividade de atuação em sala de aula, apesar de ter sido considerado uma atividade que é desenvolvida semelhante no Estágio e no PIBID por 2 sujeitos, 5 sujeitos discordam e apontam o Estágio exclusivamente como espaço para regência de turma explicitamente. As categorias de Regência e de Planejamento e execuções de atividades, foram as que apontou-se o estágio como potencializador.

A atividade de estudo de referenciais teóricos foi a única que houve uma contrapartida – em que 1 sujeito considera que o Subprojeto possibilita mais base, através do estudo dos textos, enquanto que 1 sujeito acredita que ouve uma melhora em sua formação, justamente porque o estágio oportunizou mais leituras de referências teóricos.

A partir dessa análise geral, nos chamou atenção que as atividades que consideraram o Estágio como espaço “potencializador” para desenvolvê-la, se referem às atividades que remetem ao trabalho do professor em sala de aula. Porém, sabemos que a docência não está relacionada somente com o ensino, ou ao desenvolvimento pessoal e profissional, mas também à gestão educacional.

Ao nosso ver, este resultado está relacionado ao tempo atuação nos estágios e às atividades que são desenvolvidas. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 estabelece:

(...) estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício.

Apesar, das DCN regulamentarem em 400 horas de estágio como componente curricular, sabemos que ainda é muito pouco. 400 horas representa 12,5% da carga horária total de cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura. Aí que “entra” a prática como componente curricular que deveria dar o suporte quanto aos outros papéis do professor.

Disso podemos inferir, pelo menos por hora, que o programa está contribuindo para a formação dos licenciandos participantes no que diz respeito à outras ações desenvolvidas por professores, além das de sala de aula.

8.5 RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGENS EFETIVADAS POR ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA E POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PROBLEMA DE PESQUISA)

Nesta seção, discutimos e respondemos o problema de pesquisa proposto: *Que relações podem ser estabelecidas entre as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC?*

Para isso, iremos articular as respostas das 4 questões de pesquisa apresentadas nas seções anteriores deste capítulo, que se referem às:

- 1) Aprendizagens efetivadas por Estagiários de Licenciatura;
- 2) Aprendizagens efetivadas por Bolsistas de Iniciação à Docência;
- 3) Relações entre as ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e no Estágio Curricular e,
- 4) Relações Estabelecidas por participantes de Subprojetos PIBID/CAPES e de Estágio Curricular entre as ações desenvolvidas nesses dois processos de iniciação à Docência.

As informações coletadas mediante os 5 tipos de sujeitos nos permitem afirmar que as ações desenvolvidas por Estagiários de Cursos de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência possuem algumas

semelhanças e diferenças.

As principais semelhanças identificadas quanto às ações desenvolvidas são:

- 1) Ambos desenvolvem ações na escola, como:
 - Estudo do contexto educacional;
 - Observação em sala de aula;
 - Planejamento e execução de atividades;
 - Momentos de exercício docente supervisionado pelo professor da escola;
- 2) Ambos desenvolvem ações na Universidade, como:
 - Estudo e discussão de referenciais teóricos;

Quanto às diferenças identificadas nas ações realizadas, destacamos:

- Frequência na escola. De acordo com o próprio relato dos sujeitos participantes desta pesquisa, os BID frequentam a escola semanalmente, e dedicam 8 horas semanais para o desenvolvimento das atividades, enquanto que os Estagiários frequentam a escola mais pontualmente, de acordo com as horas estabelecidas para Estágio.
- Momentos de reflexão sobre as ações desenvolvidas. Na visão dos sujeitos participantes desta pesquisa, o Estágio Curricular, devido a carga horária, não oportuniza momentos para análise do processo de ensino- aprendizagem, ou seja momentos de reflexão sobre as ações desenvolvidas. Ainda sobre isso, acreditamos que a quantidade de alunos matriculados nas turmas de Estágio Curricular também é um fator que pode estar dificultando as discussões dessa natureza em sala.

Consideramos que as semelhanças e diferenças entre as ações destacadas, estão diretamente relacionadas às respostas evidenciadas para as aprendizagens declaradas efetivadas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência e pelos Estagiários de Cursos de Licenciatura. Montamos um quadro comparativo entre as aprendizagens evidenciadas por participantes destes 2 espaços formativos que são âmbitos de desenvolvimento de ações de iniciação à docência – Estágio Curricular e Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC. O Quadro 60, apresenta as

aprendizagens consideradas efetivadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa.

Quadro 60 - Aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência

Nº	APRENDIZAGENS EFETIVADAS	
	Estagiários de Licenciatura	Bolsistas de Iniciação à Docência
1.	Planejar aulas	Planejar aulas considerando a “necessidade” dos alunos
2.	Relacionar-se com alunos	Relacionar-se com alunos
3.	Conteúdos Atitudinais	Conteúdos Atitudinais
4.	Técnicas para o ensino	Estratégias de Ensino
5.	Dominar o conteúdo	---
6.	Lidar com situações diversas referentes à prática docente	---
7.	---	Reconhecer a escola
8.	---	Elaborar Material Didático

Fontes: Dos autores

Com base na análise dessas informações coletadas, identificou-se relações entre as aprendizagens efetivadas por Bolsistas de Iniciação à Docência e por Estagiários de Licenciatura. De acordo com as declarações dos sujeitos, ambos consideram que aprenderam:

- 1) Realizar o planejamento de aulas, sendo que os Bolsistas de Iniciação à Docência declararam realizar o planejamento considerando as “necessidades” e características dos estudantes. No que tange esta aprendizagem, os sujeitos declaram que os planejamentos no PIBID são mais pontuais, geralmente, sendo realizados apenas quando solicitado. Além do mais, no PIBID o planejamento, geralmente, é realizado juntamente com os demais colegas, enquanto que no Estágio realizam o planejamento, geralmente, sozinhos.
- 2) Relacionar-se com alunos. De acordo com os sujeitos, esta aprendizagem é melhor oportunizada pela participação no Subprojeto PIBID/CAPES, pois devido ao tempo dedicado no Subprojeto PIBID/CAPES, os bolsistas têm maior contato com a escola e com os alunos.
- 3) Conteúdos atitudinais. Dentre os conteúdos declarados aprendidos pelos sujeitos, o de aprender a “trabalhar em grupo” foi declarado em dois Grupos Focais por Bolsistas de Iniciação à Docência (GF-B e GF-F). Isso deve-se à estrutura dos Subprojetos PIBID/CAPES que possibilita que os BID desenvolvam juntos as atividades. E de acordo com um dos

participantes da pesquisa, essa interação com os demais colegas motiva a continuar no Subprojeto e no curso de formação:

O PIBID ele cria um ambiente de interação no sentido de não motivação, mas no sentido de tu tá inserido numa sociedade que está participando de assuntos relacionados à docência. E isso meio que te incentiva a continuar, você cria uma sensação de grupo. (...) Quase todos que entram, se formam (BEEF04).

- 4) Estratégias para o Ensino. Estagiários declararam mais ter aprendido recursos relacionados aos instrumentos utilizados para atingir os objetivos determinados como, por exemplo, organizar as informações no quadro. Já os Bolsistas de Iniciação à Docência declararam mais ter aprendido meios para mediar a relação aluno-conhecimento. Os sujeitos desta pesquisa, ainda, declararam que o PIBID oportuniza inovar e elaborar novas estratégias de ensino.

Em síntese, as aprendizagens declaradas efetivadas por Estagiários e Bolsistas de Iniciação à Docência estão relacionadas à Gestão de Classe (GAUTHIER et al, 1998), Saber pedagógico da matéria de ensino (SHULMAM, 1986) e ao Saberes Pessoais (TARDIF, 2002).

Salientamos que a aprendizagem da docência vai além da acumulação de conhecimentos ou de técnicas, é necessário um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2001). É nesse sentido que um bolsista comenta:

Eu acho que é realmente o que a [BEQ27] e o [BQ06] pontuaram, eu já ouvi muita gente comentar que assim: ah [sic], mas é fácil, todo mundo já foi aluno, todo mundo sabe como é dar uma aula, e não é, quando tu [sic] esta como profissional lá dentro [da escola/sala de aula] é totalmente diferente, o olhar é totalmente diferente (GF-Q-BQ25).

Nesse sentido, no que se refere à observação enunciada pelos Estagiários e BID como aprendizagem efetivada, consideramos que se

bem orientada, fundamentada e discutida, a observação favorece a construção de outras aprendizagens por parte dos futuros professores, uma vez que “o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos”. (PIMENTA, 2001, p. 120).

Para Lima (2001, p. 67), “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática semteoria”. Assim, a partir de um processo de reflexão na e sobre a prática, reforçamos a importância de se considerar o professor no processo de sua formação.

CONCLUSÕES

Ao propormo-nos caracterizar as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, adentramos nas particularidades de cada curso, de cada Subprojeto PIBID/CAPES, de cada sujeito. Particularidades essas evidenciadas nas falas de alguns participantes:

Eu acho que fazer um projeto, tanto de TCC como de mestrado, sobre o PIBID em si, eu acho que meio, bem ganancioso assim, bem ousado, porque é como ele disse, quando ele participava do PIBID, ele participava comigo, então eu posso falar, a gente estava no mesmo grupo, na mesma escola. Agora, a gente saiu daquela escola, ele saiu do PIBID, e a gente está no [nome da escola], e é outra realidade assim, e tipo [sic], eu sei que eu, e as outras pessoas do [nome da escola], dos outros colegas que trabalham comigo, com outros professores, a gente tem vivência completamente diferentes (GF-B – BB15).

Eu acho o estágio muito bom, mas eu sinto que depende de quem está dando essa disciplina de estágio aqui na UFSC (E-EB18).

Como relatado na fala dos BID e Estagiários, as particularidades estão relacionadas, também, às dinâmicas adotadas pelos professores orientadores do Estágio Curricular, pelos bolsistas Coordenadores de Área, às relações estabelecidas com os bolsistas supervisores e professores da escola de educação básica, bem como, quanto às aberturas de espaço possibilitadas por eles, e em relação, também, ao próprio comprometimento do sujeito que está participando do Estágio ou do Subprojeto PIBID/CAPES, conforme relatos dos sujeitos participantes da pesquisa:

Depende de escola p/ [sic] escola mas de modo geral o PIBID é meio "matado" [sic], vc [sic passim] só vai lá e pronto. No estágio vc atua de verdade, discute com os colegas, planeja e "vira professor" [sic] (BEQ08).

BEEF04:Minha dificuldade foi mais de priorizar

o estágio em detrimento de outras matérias, porque tipo [sic], eu via o estágio como algo pra [sic] cumprir, e não algo como aprendizado em relação às outras matérias. Então, é tipo [sic], eu tenho que fazer estágio e tipo [sic], meio que no final tu já tá cansado, sabe?

BF17: Talvez tu olhe o estágio dessa maneira porque tu já tem a noção do PIBID.

BEEF04:- É, pode ser.

BEEF02: Se for pegar a pesquisa e tu [sic] fizer essa mesma pergunta pro [sic] pessoal que não fez o PIBID, sobre o estágio, eles vão dizer a mesma coisa que você tá falando pra [sic] nós agora (GF-F).

Além do comprometimento, a discussão do Grupo Focal apresentada, também nos permite adentrar nas relações evidenciadas entre os dois processos de iniciação à docência – Subprojeto PIBID/CAPES e o Estágio Curricular, para em seguida, compreendermos as relações estabelecidas entre as aprendizagens dos sujeitos envolvidos nesses processos.

De início a citação, apresentada acima, permite estabelecermos a primeira diferença evidenciada entre o Estágio Curricular e o PIBID. Enquanto o PIBID permite a participação do estudante de Licenciatura desde a primeira fase do curso, o estágio como componente curricular aparece no currículo dos cursos, apenas, a partir do 3º ano de graduação, de acordo com os PPC de Licenciatura Física e Química da UFSC, ou ainda, como é o caso do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, no último ano de curso. Este ponto levantado é um grande diferencial para aqueles que apresentam incerteza quanto à escolha da profissão, e como evidenciado na discussão do Grupo Focal, ao final do curso, muitas vezes, o sujeito já apresenta cansaço e passa a priorizar outras disciplinas em detrimento do Estágio Curricular. Tal aspecto, identificado na discussão do Grupo Focal, também é evidenciado no A02 do ERLE por Baccon e Arruda (2010, p.510), ao afirmarem que “o estágio, às vezes, é visto como uma tarefa a mais a ser cumprida, e não como um momento importante de sua formação.”

Outra diferença explícita é que o Estágio Curricular é obrigatório, já o PIBID incentiva a participação dos sujeitos envolvidos mediante a concessão de bolsas para licenciandos e professores participantes, sendo que o incentivo financeiro tem se mostrado importante fator para o sucesso do programa (BRASIL/CAPES, 2013).

Contudo, a concessão de bolsas, cujo repasse pode ser interrompido pela CAPES a qualquer momento, privilegia apenas um grupo restrito de licenciandos e professores, que muitas vezes, participam apenas com interesse na verba, como comenta um dos participantes de um dos Grupos Focais:

Também vamos ser sincero, tem gente que precisa do PIBID, tem gente que está no PIBID porque precisa. (...), então a pessoa precisa daquela bolsa (GF-Q – BEQ27).

Outro sujeito participante da pesquisa apontou a diferença quanto à avaliação que existe no Estágio Curricular.

É diferente porque não estamos sendo avaliados no PIBID como estamos sendo no estágio obrigatório(EBB12).

Porém, apesar de não existir atribuição de nota no PIBID, os participantes também são avaliados quanto ao comprometimento e realização das tarefas, uma vez que recebem bolsa, e o não cumprimento dos seus deveres pode acarretar em corte do programa, e, conseqüentemente, da bolsa.

Observamos, também, relações, quanto aos objetivos estabelecidos. Percebemos que os objetivos propostos pelo PIBID vão ao encontro dos pontos defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. Ambos têm interesse na formação de docentes em nível superior para a educação básica, na inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, em contribuir para a articulação entre teoria e prática, entre outros pontos. Mas, em relação à articulação teoria e prática, enquanto os cursos de formação docente priorizam primeiro a teoria para depois “aplicar” na prática, no PIBID as aprendizagens e saberes, muitas vezes, se constituem na “prática” ao longo da participação no PIBID, como evidencia um dos participantes de um dos Grupos Focais realizados:

(...) eu vi que as características, que eu desenvolvi mais, eram as mais relacionadas à prática, a estar dentro de sala [de aula], lidar com as situações. E depois, eu senti um pouco de falta da formação mais teórica, assim, sabe? Uma formação mais de propósito, de discutir o que a gente está fazendo lá

dentro [da escola], e como a gente se coloca lá dentro [da escola]. A gente acaba, muitas vezes, caindo na escola porque precisa suprir uma demanda do programa, e a gente vai desenvolvendo as atividades, muitas vezes, sem pensar tanto nelas quanto deveria (GF-B – EEBB11).

Infelizmente, esse sujeito é mais um entre outros sujeitos que relatam “cair” na escola sem orientação sobre o que e como desenvolver as atividades do Subprojeto PIBID/CAPES do qual participa.

Por isso, defendemos nesse trabalho a necessidade das escolas públicas de educação básica, juntamente com seus professores, tornarem-se coformadores dos futuros docentes.

Embora as diretrizes curriculares nacionais para formação docente e o edital do PIBID prevejam que a aprendizagem da docência deve ser construída mediante articulação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, de acordo com Guerta e Camargo (2015, p.618) (A05), “não existem políticas públicas específicas e tampouco currículos de formação suficientemente adequados para promover tal articulação”. Concordamos com os autores de que “as escolas não são preparadas ou incentivadas a receber, colaborar e participar ativamente do processo de ensinar a ensinar” (Guerta e Camargo (2015, p.619). Desse modo, acreditamos que os contratos de trabalho a que os professores estão subordinados deveriam explicitar a importância e a necessidade da atuação destes como coformadores dos professores iniciantes. Para haver tal comprometimento por parte dos professores, é importante que estes momentos sejam considerados como parte da carga horária de trabalho do professor.

Assim como o BID declarou “cair na escola”, se não houver outras ações ao longo do curso de formação, que promovam a inserção do licenciando na escola e/ou fundamentem as ações as quais esse aluno venha desenvolver, no momento em que o licenciando iniciar o Estágio Curricular poderá ter dificuldades também, por isso que um dos participantes das Entrevistas declara:

Eu não acredito que o estágio deve ser a única disciplina responsável por nos preparar para docência, então eu acho que o estágio cumpre com a sua proposta (E-B – EB18).

Nesse sentido, reafirmamos a importância da Prática como Componente Curricular nos cursos de formação docente, para que esta

não fique apenas no papel do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mas oportunize a articulação entre teoria e prática, e, ao mesmo tempo, a aproximação entre a IES e as escolas, para que esta aproximação não venha ocorrer somente no Estágio Curricular.

Percebemos, também, que o fato temporal, em relação ao momento da inserção do Estagiário ou BID na escola, não interfere nas ações que são desenvolvidas por esses sujeitos. Ambos sujeitos, Estagiário e BID participantes dessa pesquisa, declararam, em sua maioria, desenvolverem ações de mesma natureza, entre elas: (1) Observação em sala de aula, (2) Planejamento e execução de atividades, (3) Momentos de exercício docente supervisionado pelo professor da escola, (4) Estudo do contexto da escola, e (5) Estudo e discussão de referenciais teóricos.

Essas ações, entre outras, estão relacionadas às aprendizagens declaradas, por uma parcela considerável de Estagiários e Bolsistas de Iniciação à Docência participantes dessa pesquisa, como efetivadas durante participação no Estágio Curricular e no Subprojeto PIBID/CAPES. As aprendizagens efetivadas declaradas por Estagiários e BID são:

- Planejar aulas;
- Relacionar-se com alunos;
- Conteúdos atitudinais;
- Estratégias para o Ensino;

Diante disso, evidenciamos que:

- As ações e, conseqüentemente, as aprendizagens declaradas por Estagiários e por Bolsistas de Iniciação à Docência são de mesma natureza;
- Falta discussões que possibilitem Estagiários e Bolsistas de Iniciação à Docência aprenderem sobre (1) participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, (2) participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola, e (3) comparação da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das EEB;
- As ações e aprendizagens declaradas por Estagiários e BID estão centralizadas no trabalho do professor em sala de aula; Tal aspecto, também, é evidenciado no artigo A05 do ERLE, de Guerta e Camargo (2015). As autoras constataram que as

aprendizagens relativas à escola declaradas pelos Estagiários relacionavam-se mais explicitamente às interações professor-aluno e à situações de como preparar uma boa lousa, aplicar uma avaliação, entre outras. Assim, vemos que:

- “A ideia de iniciação à docência baseou-se numa concepção de docência restrita ao ensino, sem contemplar atividades realizadas fora da sala de aula, isto é, atividades de ‘bastidores’” (SILVA, 2012).
- Os BID, de acordo com sujeitos participantes dessa pesquisa, geralmente, desenvolvem planejamentos pontuais, sem uma sequência didática para um conjunto de aulas, como ocorre no Estágio Curricular.
- O trabalho em grupo nos Subprojetos PIBID, citados no Grupo Focal com licenciandos da “Física” e da “Ciências Biológicas”, tem servido como incentivo para os bolsistas continuarem nos cursos de formação, além de oportunizar o compartilhamento de ideias e o aprendizado mútuo.
- Os Subprojetos PIBID/CAPES tem sido espaço oportunizado para seus participantes aprenderem a inovar e elaborar novas estratégias de ensino.

Resultados semelhantes quanto às constatações realizadas são evidenciadas no trabalho de Puiati (2014).

Dessa forma, pelos resultados evidenciados, considerando que tratam-se de ações de mesma natureza, e, conseqüentemente, aprendizagens de mesma natureza, lembramos das sugestões de Freitas (2012), destacadas no capítulo 3, para a melhoria do PIBID, com a qual concordamos e destacamos uma delas

– a de ampliar o programa PIBID para os cursos de formação, para desta forma, superar a fase de programa pontual em que somente alguns, tem oportunidade de participar. Sugestão essa que é evidenciada na fala dos participantes:

Para nós [do PIBID] estar na escola já é comum, o ideal é que todos alunos da Licenciatura entrassem e que fossem do PIBID, seria espetacular (GF-Q – EBQ06).

Talvez pudesse haver uma mescla de PIBID/ESTÁGIO pois seria proveitoso poder aproveitar a relação já existente entre turma e

estagiário (EBQ06).

Hoje não consigo imaginar uma licenciatura sem um dos dois, PIBID ou estágio. A Iniciação à Docência (ainda que garantida por lei) precisa ser melhor institucionalizada e financiada, para que mais alunos de graduação tenham a oportunidade que tive (EEBB11).

Estamos certos de que o desenvolvimento de políticas e programas, como o PIBID, contribuem para a formação docente, porém, há muitos estudantes e professores da EB que não participam destas ações por não serem contemplados com bolsa.

Desta forma, acreditamos que é necessário haver reestruturações, também, nos cursos de formação de professores, sobretudo nos Estágios curriculares, para que os futuros professores não compreendam a docência, somente, como ações realizadas em sala de aula.

Considerando o que até aqui foi exposto, a problemática possibilitou-nos contribuir com novas compreensões sobre as aprendizagens propiciadas pela participação no Estágio Curricular e no Subprojeto PIBID, de modo que foi possível identificarmos que este tema tem sido pouco pesquisado nos contextos considerados, especialmente, no PIBID.

A escassez de pesquisas sobre a “Aprendizagem Efetiva de Futuros Professores” pode estar relacionada ao fato de que, identificar as aprendizagens é uma tarefa difícil e complexa. No caso dessa pesquisa, por exemplo, ficamos refém da declaração do sujeito para inferir sua aprendizagem, pois não tivemos oportunidade, diante do prazo e das condições que tínhamos para concluir essa pesquisa, de realizar a observação dos sujeitos para comparar as aprendizagens declaradas com a prática desenvolvida por estes sujeitos no Estágio Curricular e/ou no Subprojeto PIBID/CAPES. Além do mais, obtivemos um número relativamente elevado de sujeitos participantes e trabalhamos com uma diversidade metodológica, com isso, tivemos que aprender a utilizar o *software* Atlas.Ti para o desenvolvimento de uma compreensão mais apurada do conjunto de dados coletados, o que nos demandou um determinado tempo.

No entanto, obtivemos resultados além do esperado, e sabemos que, com a quantidade de dados coletados, tinha-se potencialidade para realizarmos outras constatações.

Dessa forma, sem esgotar as possibilidades de reflexão emergentes

deste trabalho, algumas questões ficam em aberto e que consideramos relevante indicá-las para futuras pesquisas, entre elas: Quais as incidências da Base Comum Nacional para Formação de Professores sobre os currículos dos Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC? Como professores dos Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC compreendem a Iniciação à Docência? Que ações de prática como componente curricular tem sido desenvolvida nos Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC?

Além dos questionamentos apontados, consideramos pertinente comparar as aprendizagens declaradas pelos sujeitos participantes desta pesquisa com a prática desenvolvida por estes sujeitos no Estágio Curricular, no Subprojeto PIBID/CAPES ou até mesmo, na atuação profissional, para aqueles que concluíram seus cursos de formação no final de 2016 e já atuam nas escolas de educação básica.

Por tais apontamentos emergentes desta pesquisa, temos interesse em continuar refletindo e aprendendo sobre a aprendizagem da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** Formação docente. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009. Disponível em:<
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/3>>.
Acesso em: 01 março 2017.

ANFOPE. **Documento Final do XVII Encontro Nacional.** Brasília, 2014. (mimeo). Disponível em
<<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/17%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202014.pdf>> Acesso em 24.set.2016.

ANFOPE. **Documento Final do VIII Encontro Nacional.** Brasília, 1996. (mimeo). Disponível em:
<<http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/enconac8.htm>
>. Acessado em: 10.out.16

ANFOPE. **15 Anos de Movimento. A Trajetória da ANFOPE.** 1998. Disponível em: Acesso em: Outubro de 2015.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** p.35-60. São Paulo: Cortez, 2009

BACCON, Ana Lúcia Pereira e ARRUDA, Sergio de Mello. **Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 507-524. ISSN 1516-7313.

BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. J. C. A. **Operacionalizando o método da Grounded Theory nas pesquisas em estratégia: Técnicas e procedimentos de análise com o apoio de software ATLAS TI.** In: **Anais de Estudos em Estratégia (3Es) 1,** Curitiba, ANPAD, 2003

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do programa institucional de iniciação à docência.** 2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18j_ul13_AprovaRegulamentoPIBID-1.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2016.

_____. 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>. Acesso em: 28.jul.2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/ CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Institui a Política 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. **Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>, acesso em: 09.out.2016.

BARBOUR, R. Grupos focais. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento.** POA: Artmed, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CARDOSO, Celso Aparecido. **Formação crítico-reflexiva: a relação teoria e prática.** Integração: ensino, pesquisa, extensão, ano VIII, nº 30, agosto de 2002.

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.

CONARCFE. Documento Final do V Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1990, mimeo.

COMITÊ PRÓ-FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento Final do I Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1983. (mimeo).

COUTO, Maria E.S. APRENDER A SER PROFESSOR: DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA. **Revista Debate em Educação. vol.1,n.1. Jan/Jun.2009.**

COLL, César S. **A Aprendizagem escolar e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0870-X.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 17. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

CURY, C.R.J. A Formação Docente e a Educação Nacional. In: Dalila Andrade Oliveira (Org). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v., p.125-142.

ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1984a. Niterói. Documento Final. Mimeografado.

ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1984b. Niterói. Documento Final. Mimeografado.

FIGARI, Gérard de. **A avaliação dos Professores entre o Controlo e o Desenvolvimento.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “AVALIAÇÃO DE PROFESSORES. VISÕES E REALIDADES”, 2007, Lisboa. **Actas da conferência internacional.** Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p.17-32.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. 164p.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013. 256p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: paz e Terra, 1996.

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.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo e AVANZI, Maria Rita. **Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2015, vol.21, n.1, pp. 149-158. ISSN 1980-850X.

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, Bernardete A. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores.** in Por uma política nacional de formação de professores / Bernardete Angelina Gatti; Celestino Alves da Silva Junior; Maria Dalva Silva Pagotto; Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

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.

GARCÍA, C. M. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51- 75, set./out./nov./dez., 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características.** 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 20/03/2017.

GARRIDO, Elsa. **Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o alunoNe de Pesquisa e de desenvolvimento para o professor.** In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (orgs.). *Ensinar a Ensinar: didática para escola fundamental e média.* São Paulo: Thomson Learning, 2006. p. 125- 139.

GENTILE,P.; ANDRADE, C. **Avaliação nota 10.** Revista Nova Escola, São Paulo, n.147, p.14-21, nov. 2001.

GIBBS, Graham: (2009). **Análise de dados qualitativos.** “Tradução de Roberto Cataldo Costa”. Porto Alegre/BR. Artmed. (Coleção “Pesquisa Qualitativa”). ISBN 978-85-363-2055-7 [Obra original: *Analyzing Qualitative Data*; New Delhi/UK: SAGE; 2008; ISBN 978-0-7619-4980-0

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRÍGOLI, J. A; LIMA, S. F. A. **A visão dos professores sobre a formação inicial na construção dos saberes da docência.** Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/611_534.pdf> Acesso em: 09.ago. 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LASTÓRIA, A. C.; MIZUKAMI, M.G.N. Construção de material instrucional como ferramenta para aprendizagens docentes. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A M.R. (Org) *Aprendizagem Profissional da Docência Saberes, Contextos e Práticas.* São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor; Adeus Professora? Novas exigências educacionais e a Profissão Docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p.22

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. **O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?)**. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

LOPES, Rosemara Perpétua. **Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados**. *Educ. rev.* [online]. 2010, n.36, pp. 163-179. ISSN 0104-4060.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo, 2003.

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.

MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline Maria. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. p.119-137. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora: 1999. (Coleção “Ciências da Educação”, 2). ISBN 84-89607-06-0.

_____. **A formação de professores: centro de atenção e pédra-de-toque.** In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente.** Tradução de Arnaldo Pereira da Silva. Lisboa/PT: Instituto Piaget. (Coleção “Horizontes Pedagógicos”, 2001. ISBN 972-771-777-2. [Obra original: La construcción del conocimiento profesional docente; Rosario/Argentina; Homo Sapiens ediciones; 2001; ISBN 950-808-332-8]

MURILLO, Javier. Uma visão Panorâmica da Avaliação do Desempenho Docente na Europa e na América. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “AVALIAÇÃO DE PROFESSORES. VISÕES E REALIDADES”, 2007, Lisboa. **Actas da conferência internacional.** Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p.33-48.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** In: Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999.

POMBO O. **Para um modelo reflexivo de formação de professores.** Revista de Educação. 1993;3(2):34-7.

RAMOS, Conceição C. A Importância da Avaliação do Desempenho de Professores. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “AVALIAÇÃO DE PROFESSORES. VISÕES E REALIDADES”, 2007, Lisboa. **Actas da conferência internacional.** Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p.11-16.

SAMPIERI, COLLADO, LÚCIO. **Metodologia de Pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 5ª Ed., 2013. ISBN 978-85-65848-28-2.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **A construção de uma base comum na base comum nacional para a formação de profissionais de educação no Brasil.** Revista Contra Pontos, Itajaí, v.1, n.1, p. 91-103, jan/jun. 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/Taissa/Downloads/43-52-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Taissa/Downloads/43-52-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: 20 ago. 2016.

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.

SILVA, Andréia A. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID em escolas públicas de educação básica.** 2012. 376f. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.2012.

SILVA, A.V. **Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica.** In: Revista Espaço Acadêmico, n.73, junh.2007-Mensal-AnoVII. ISSN: 1519.6186

SILVA, E.M.D. **A virtude do Erro: uma visão construtivista da avaliação.** **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.39, jan/abr.2008.

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.

_____. 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.

_____. L. S. Professing the liberal arts. In: ORILL (Ed.). Education and democracy: Reimagining liberal learning in America. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S. Teaching as community property. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12- 31.

SLONGO, I. I. P; DELIZOICOV, N. C.; ROSSET, J. M. A formação de professores enunciada pela pesquisa na área de Educação em Ciências. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**. v. 3, n. 3, p. 97-121, 2010.

SOARES, Maria de Fátima Cardoso. MENDES SOBRINHO, José Augusto. Saber experiencial de docentes de ciências naturais que atuam nas séries **iniciais do ensino fundamental: formas de aquisição e mobilização**. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.) Práticas pedagógicas em ciências naturais: abordagem na escola fundamental. Teresina: EDUFPI, 2008. p. 169-202.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. p.35-60. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

QUADROS, A. L. **Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória**. *Ensaio-Pesq. Educ.* Ciênc. Belo Horizonte. Vol. 7, nº 1, p. 3-8, agosto de 2005.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, Antonio (Coord.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; MARTINEZ, Albertina Mitjans. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo**. Revista da Fac. de Ed. da UnB: Linhas Críticas, vol. 12, n. 22, p. 109-130, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: Uma construção ético-profissional**. 1ªed. Campinas/SP. Papyrus. 2005, ISBN B5-308-0788-X.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: **instrumentos de análise**. In: ___. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZULIANI, Silvia Regina Quijadas Aro e HARTWIG, Dácio Rodney. **A influência dos processos que buscam a autoformação: uma leitura através da fenomenologia e da Semiótica Social**. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2009, vol.15, n.2, pp. 359-382. ISSN 1980-850X.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AZANHA, José Mario Pires: (1992). Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo/BR: EDUSP; FAPESP.

BORGES, Cecília Maria Ferreira: (2004). O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara/BR: JM Editora.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros: (2007). Saberes docentes e autonomia dos professores. Petrópolis/BR: Vozes. ISBN 978-85-326-3434-4.

CHARLOT, Bernard: (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre/BR: Artes Médicas Sul.

CONTRERAS, José: (2002). Autonomia dos Professores. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo/BR: Cortez. ISBN 85.249.0870.X.

FIorentini, Dario; Souza JR., Arlindo José de; Melo, Gilberto Francisco Alves de: (1998). 'Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos'. In: GERALDI, Corinta, Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org.): Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a). Campinas/BR: Mercado de Letras; Associação Brasileira de Leitura/ALB. (Coleção "Leituras no Brasil"). ISBN 85-85725-34-6.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar: (1998). Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a). Campinas/BR: Mercado de Letras; Associação Brasileira de Leitura/ALB. (Coleção "Leituras no Brasil"). ISBN 85-85725-34-6.

MACHADO, Anna Rachel (org.): (2004). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina/BR: Eduel. ISBN 85-7216-423-5.

MARCELO, GARCIA, Carlos: (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora. (Coleção "Ciências da Educação", 2). ISBN 84-89607-06-0.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti: (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos/BR: EdUFSCar. ISBN MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline de Medeiros; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emilia Freitas de: (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos/BR:EdUFSCar.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção: (1999). Formação e avaliação de professores. Porto/PT: Porto Editora. ISBN 972.0.34416.4.

PERRENOUD, Philippe (org.); THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias: (2002). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 85- 363-0021-3.

PERRENOUD, Philippe: (2000). 10 Novas competências para ensinar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 85.7307.637.2.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.: (2004) O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas/BR: Autores Associados. (Coleção “Educação Contemporânea”).

APÊNDICES

APÊNDICE A: Quadro-Síntese das Relações entre Tipologias de Saberes Docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica



RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE AS TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES

Texto-Referência: Autores – GAUTHIER, SHULMANN, FREIRE, PACHECO, PIMENTA, PERRENOUD, TARDIF, SAVIANI E PÓRLAN.

O Quadro 1 apresenta as relações estabelecidas entre as tipologias de saberes docentes, que foram caracterizadas no Quadro

2.

Quadro 1: Quadro-síntese para relações estabelecidas entre as tipologias de saberes docentes

N	SHULMANN	SAVIANI	GAUTHIER	TARDIF	PERRENOUD	PACHECO	FREIRE	PIMENTA	PÓRLAN
1.	---	---	1.Saber da Tradição Pedagógica	---	---	---	---	1.Conhecimentos Experienciais	---
2.	---	---	2.Saber Experiencial	2.Saberes Experienciais	---	1.Saberes Práticos	---	2.Conhecimentos Pedagógicos	1.Saber Profissional Experiencial
3.	1.Conhecimento Pedagógico do Conteúdo da Matéria	1.Saber Didático-curricular	---	---	1.Utilizar novas tecnologias		---	---	---
4.	2.Conhecimento dos Alunos e suas Características	---	---	---	2.Organizar e dirigir situações de aprendizagem e m 3.Administrar a progressão das aprendizagens ---		4.Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho 5.Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	---	---

N	SHULMANN	SAVIANI	GAUTHIER	TARDIF	PERRENOUD		PACHECO	FREIRE	PIMENTA	PORLAN	
5.	3. Conhecimento da Matéria de Ensino	2. Saberes Específicos	3. Saber Disciplinar	1. Saberes Disciplinares		---	2. Saberes Técnicos	---	3. Conhecimentos Disciplinares		
6.	4. Conhecimento Curricular	---	4. Saber Curricular	2. Saberes Curriculares	---			---	---		
7.	5. Conhecimento Pedagógico Geral	3. Saber Pedagógico	5. Saber das Ciências da Educação	3. Saberes da Formação Profissional	6. Participar da administração da escola				---	---	3. Conhecimentos Metadisciplinares
					7. Trabalhar em equipe						
8.	6. Conhecimento de Finalidades, Objetivos e valores educacionais e suas bases históricas	4. Saber Atitudinal	---	---	8. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão				2. Conhecimentos de Valores Educacionais	---	
9.	---	---	6. Saber da Ação Pedagógica	---				---	---	---	---
10.	---	---	---	---	9. Administrar sua própria formação contínua			---	---	---	---
11.	---	---	---	---	10. Informar e envolver os pais		---	---	---	---	
12.	---	---	---	Saberes Pessoais	---		---	1. Conhecimentos Pessoais	---	---	

Linha 1: A primeira aproximação identificada relaciona o Saber da Tradição Pedagógica de Gauthier (1998), que representa as imagens, crenças da profissão docente de professores, e o Nível 1 dos Saberes Experienciais de Pimenta (2005) que são:

- Os saberes da experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Saberes que permite dizer, quais foram os bons professores, e quais foram significativos.
- Os saberes sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada.

Linha 2: Na segunda linha identificou-se a aproximação entre o Saber Experiencial de Gauthier (1998), o Saber Experiencial de Tardif (2002), o Saber Profissional Experiencial de Pórlan e Rivero (1998), e os níveis 2 e 3 dos Conhecimentos Experienciais definidos por Pimenta (2005):

Nível 2:

Os saberes de alunos que já tem atividade docente sejam como professor não formado ou formado precariamente.

Nível 3:

Os saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

E este conjunto de saberes Experienciais se aproximam dos Saberes Práticos, denominado por Pacheco e Flores (1999).

Linha 3: Nesta linha apresenta-se a aproximação realizada entre o conhecimento pedagógico do conteúdo da matéria de Shulmann (1987), o Saber Didático-Curricular de Saviani (2004), o Saber utilizar novas tecnologias de Perrenoud (2000), os Conhecimentos Pedagógicos de Pimenta (2005) e o Saber Profissional Experiencial de Pórlan e Rivero (1998). E este conjunto de saberes se aproximam do Saberes Práticos, denominado por Pacheco e Flores (1999).

Linha 4: Na quarta linha, relacionei os Conhecimentos dos Alunos e suas Características de Shulmann, os Conhecimentos disciplinares básicos de Pórlan e Rivero (1998) com os 4 saberes propostos por Perrenoud (2000), o Saber envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o saber conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, o saber organizar e dirigir situações de aprendizagem e o saber administrar a progressão das aprendizagens. E este conjunto de saberes se aproximam do Saberes Práticos, denominado por Pacheco e Flores (1999).

Linha 5: Nesta linha, estão relacionados, os Conhecimentos da Matéria de Ensino de Shulmann (1986), os Saberes Específicos de Saviani (2004), o Saber disciplinar de Gauthier (1998), os Saberes Disciplinares de Tardif (2002), os Conhecimentos Disciplinares de Pimenta (2002), os Conhecimentos disciplinares básicos de Pórlan e Rivero (1998) e os saberes de organizar e dirigir situações de aprendizagem e de administrar a progressão das aprendizagens de Perrenoud (2000). Estes saberes se aproximam do Saberes Técnicos, denominado por Pacheco e Flores (1999).

Linha 6: Na linha 6, observa-se uma aproximação do Conhecimento Curricular de Shulmann (1986), o Saber Curricular de Gauthier (1998) e os Saberes Curriculares de Tardif (2002). Observa-se que até mesmo a nomeação feita pelos autores é semelhante. Estes saberes se aproximam do Saberes Técnicos, denominado por Pacheco e Flores (1999).

Linha 7: Nesta linha, relaciona-se o Conhecimento Pedagógico Geral de Shulmann (1986), o Saber Pedagógico de Saviani (2004), o Saber das Ciências da Educação de Gauthier (1998), os Saberes da Formação Profissional de Tardif (2002), o saber participar da administração da escola e o saber trabalhar em equipe de Perrenoud (2000), e os conhecimentos metadisciplinares de Pórlan e Rivero (1998). Estes saberes se aproximam do Saberes Técnicos, denominado por Pacheco e Flores(1999).

Linha 8: O Conhecimento de Finalidades, Objetivos e valores educacionais e suas bases históricas propostos por Shulman (1987), ao meu ver, englobam o Saber Crítico-Contextual e o Saber Atitudinal de Saviani (2004), estando de acordo com o saber Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão de Perrenoud (2000) e o que denominamos de Conhecimentos de Valores Educacionais, que engloba atitudes atribuídas por Freire().

Linha 9: Nesta linha consta o Saber da Ação Pedagógica de Gauthier (1998) que refere-se ao saber experiencial de professores que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Enquanto este saber não for mais explicitado, não poderá haver profissionalização do ensino. Não encontramos outros autores que propõem este saber em suatipologia.

Linha 10: Na 10ª linha encontra-se o “saber administrar sua própria formação contínua” de Perrenoud (2000), o qual não encontrou-se aproximações com os saberes presentes nas demais tipologias.

Linha 11: Nesta linha encontra-se o “saber informar e envolver os pais” de Perrenoud (2000), o qual não encontrou-se aproximações com os saberes presentes nas demais tipologias. Talvez, pode-se estar relacionado com o Saber Pedagógico de Gauthier (1998).

Linha 12: Saberes pessoais de Tardif (2002), que são os saberes exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira ou situados fora do trabalho cotidiano, os Conhecimentos Pessoais de Freire

Quadro 2: Caracterização de Tipologias de Saberes Docentes

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espços e Modos de construção desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
PIMENTA	<p>1 Saber Experiencial São construídos por meio da experiência, seja enquanto aluno, cidadão, professores leigos (não formado ou formado precariamente), até professores formados que refletem sobre sua prática. São divididos em três níveis: Nível 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Os saberes da experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Saberes que permite dizer, quais foram os bons professores, quais foram significativos. b) Os saberes sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada. 	<p><u>Momentos:</u> Durante a participação do sujeito na condição de estudante de Educação Básica, na formação inicial (graduação) e contínua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)</p> <p><u>Espços:</u> Tipicamente em sala de aula, biblioteca, mas pode ser qualquer ambiente educacional ou não.</p> <p><u>Modos:</u> Ouvindo, assistindo, lendo, e exercendo o ofício da profissão.</p>

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espacos e Modos de construao desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
	<p>Nível 2: a) Os saberes de alunos que já tem atividade docente sejam como professor não formado ou formado precariamente.</p> <p>Nível 3: a) Os saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.</p>	
	<p>2 Saber disciplinar A autora não define o que são saberes disciplinares (chamado por ela o conhecimento), porém a partir da leitura,  possível inferir que os saberes disciplinares são aqueles que possibilitam o professor proporcionar aos alunos o desenvolvimento da construao do conhecimento relativos a área específica de sua formaao (formaao do professor). Permite que o professor possibilite aos alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.</p>	<p><u>Momentos:</u> Na formaao inicial (graduaao) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formaao continuada (vertical). <u>Espaos:</u> sala de aula</p> <p><u>Modos:</u> Ouvindo, assistindo, lendo, escrevendo, discutindo e assim desenvolver a capacidade de compreender e resolver problemas da área disciplinar.</p>
	<p>3 Saber Pedagógico A autora não define o que são saberes pedagógicos, porém, com a leitura  possível inferir que os saberes pedagógicos são construidos a partir da prática refletida.</p>	<p><u>Momentos:</u> Na formaao inicial (graduaao) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formaao continuada (vertical) <u>Espaos:</u> Sala de aula como professor, disciplinas</p> <p><u>Modos:</u> Refletindo sobre a própria prática, analisando vídeos da sua aula.</p>

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espços e Modos de construção desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
PÓRLAN e RIVERO	<p>1 Conhecimentos (saberes) metadisciplinares (p.66) Referem-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ao uso das teorias gerais e cosmovisões (visão do mundo) – construtivismo, complexidade, evolucionismo, teoriacrítica; <input type="checkbox"/> Ao estabelecimento de relações adequadas entre os diferentes tipos de conhecimento que intervêm na formação de conteúdos escolares (o conhecimento disciplinar, o do aluno, o do conhecimento social); <input type="checkbox"/> À compreensão do conhecimento acadêmico como conteúdo organizado; <input type="checkbox"/> À compreensão dos próprios conteúdos (saber relativo à história, a sociologia, a ontologias que supõe a existência de noções transversais e transdisciplinares presentes em diversas disciplinas). <input type="checkbox"/> À compreensão das necessidades de considerar as ideologias veiculadas de diferentes modos (debate ideológico) como fonte essencial de conhecimento profissional. 	<p><u>Momentos</u>: Segundo os autores, aparentemente, já que não fica claro na escrita do texto, os saberes Metadisciplinares podem ser desenvolvidos durante a formação do professor (p.68,§.3), porém não diferencia se é formação inicial e/ou continuada.</p> <p><u>Espaços</u>: Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional, por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.</p> <p><u>Modos</u>: Desenvolvendo atividades práticas simuladas ou em contextos de situações reais compartilhando ideias/experiências com profissionais atuantes na área, sob supervisão de especialista.</p>
	<p>2. Conhecimentos (saberes) disciplinares básicos) Referem-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao conjunto e a cada uma das disciplinas que estudam variáveis implicadas nos processos de ensino-aprendizagem, cujo grau e tipo de organização correspondem com a lógica interna de cada disciplina. • Compreensão da necessidade de referenciar cada uma das matérias, dadas suas peculiaridades epistemológicas e históricas. • À compreensão adequada da matéria em profundidade, ou seja, seus objetos de estudos e os fatos, princípios, leis e teorias mais relevantes, assim como as relações entre eles. • À consideração e respeito às características intelectuais dos alunos; • Compreensão das didáticas específicas e das diferentes perspectivas curriculares. 	<p><u>Momentos</u>: elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços</u>: Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional, por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.</p> <p>Com relação aos saberes disciplinares, fica aparente que (para os autores) eles provêm da formação inicial, visto suas afirmações de que na formação continuada se dá pouca atenção a esse saber (com relação ao conteúdo da matéria) (p.73-74, §3).</p> <p><u>Modos</u>: Desenvolvendo atividades práticas simuladas ou em contextos de situações reais compartilhando ideias/experiências com profissionais atuantes na área, sob supervisão de especialista.</p>
	<p>3.Saber Experiencial Constituído por três componentes: 1º - Os saberes rotineiros (conhecimentos rotineiros): refere-se ao uso de guias e esquemas necessários para organizar e dirigir os acontecimentos da</p>	<p><u>Momentos</u>: Ao longo da vida, na Formação Inicial e Continuada. <u>Espaços</u>: O Saber Profissional experiencial (conforme a caracterização dos autores) pode ser constituído em sala de aula, ou seja, ao longo do exercício profissional do professor. (p.85-86) <u>Modos</u>: Pela prática do trabalho e pela socialização profissional</p>

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espacos e Modos de construção desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
	<p>classe;</p> <p>2º - Os princípios e crenças pessoais: refere-se ao uso de concepções, imagens que os professores possuem acerca de suas diferentes experiências profissionais.</p> <p>3º - Os saberes curriculares sistematizados: referem-se ao uso do conjunto de ideias, hipóteses de trabalho e técnicas concretas que se aplicam “traçando” ao currículo, tais como, (i) conhecer as concepções dos alunos e utilizá-las como ponto de partida didático, (ii) conhecer como se formula, organiza a sequência do conhecimento a ensinar, (iii) saber projetar um programa de atividade válido para o tratamento de problemas interessantes e com potenciais de aprendizagem, (iv) saber dirigir processo de aprendizagem do aluno e (v) saber como avaliar.</p>	
SAVIANI	<p>1 Saber Atitudinal</p> <p>São atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor, tais como: pontualidade, coerência, clareza, etc.</p>	<p>Dependem da personalidade do educador que se constroem ao longo de um tempo.</p> <p>No caso de curso de FI, através da disciplina de Legislação profissional, como exemplo.</p> <p>Modos: A partir de uma discussão sobre os deveres e responsabilidades do exercício docente.</p>
	<p>2 Saber Crítico-Contextual</p> <p>Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas</p>	<p>Na formação inicial, em disciplinas, como por exemplo, Didática A, História da Educação</p> <p>Modos: A partir de uma investigação de como o direito à educação se estabeleceu ao longo do tempo, conhecer a legislação.</p>
	<p>3 Saberes Específicos</p> <p>Incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido.</p>	<p>Num curso de formação inicial de formação de professores, nas disciplinas teórico- conceituais.</p> <p>Modos: Estudo individual; Discussões de temas atuais; Debates; Escrita reflexiva;</p>
	<p>4 Saber Pedagógico</p> <p>Conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizado nas teorias educacionais.</p>	<p>Num curso de formação inicial de formação de professores, nas disciplinas, Organização Escolar, Estágio Curricular, por exemplo.</p> <p>Modos: A partir de estudos sobre teorias de aprendizagem, debate onde os licenciandos possam expor suas concepções sobre desenvolvimento do conhecimento.</p>
	<p>5 Saber Didático-curricular</p> <p>Relativo às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando.</p>	<p>Por meio de sua prática pedagógica. No caso de um Curso de FI, nas disciplinas de Estágio Curricular.</p> <p>Modos: Através das regências em sala de aula sob supervisão do professor da EB, regência compartilhada.</p>

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espacos e Modos de construao desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
	Saber-fazer.	
TARDIF	1 Saberes Pessoais So saberes exteriores ao oficio de ensinar, pois provem de lugares sociais anteriores a carreira ou situados fora do trabalho cotidiano. (p.64).	Histria de vida, formao e socializao pr-profissionais. Modos: No contato com a famlia, o ambiente de vida, a educao no sentido lato, os estudos ps-secundrios, estudos no especializados, etc.
	2 Saberes Curriculares Correspondem aos discursos, objetivos, contedos e mtodos que professores devem aprender a aplicar. (p.38)	Utilizao dos instrumentos de trabalho, adaptando-os s tarefas. Modos: Categorizados e selecionados pela instituio escolar (instituio em que o professor atua enquanto docente) e se materializam por meio de instrumentos de trabalho: Programas escolares; livros didticos; cadernos de exerccios; etc.
	1 Saberes Disciplinares So saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas, como por exemplo, matemtica, histria, literatura, etc. (p.38)	Momentos: Formao inicial e continua transmitidos nos cursos e departamentos universitrios, independentes das faculdades de educao e dos cursos de formao de professores. Espaos: Disciplinas da Graduao, Escola, Sala dos Professores, cursos de vero, eventos. Modos: Participando das aulas, discutindo, ouvindo, lendo, conversando com demais professores e funcionrios da escola, rodas de conversa.
	2 Saberes Experienciais  o conjunto de saberes atualizados (temporal), adquiridos e necessrios no mbito da prtica da profisso docente (p.48).  um saber prtico, interativo, heterogneo, complexo, aberto e social, ligado s funoes dos professores. Saber ligado s funoes dos professores.  um saber prtico, ou seja, sua utilizao depende de sua adequao s funoes, problemas e situaoes peculiares do trabalho. (p.109-111). Dessa forma, correspondem a um conjunto de representaoes a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profisso e sua prtica cotidiana em todas as suas dimenses. (p. 48).	Momentos: Na EB, na FI e FC. Espaos: Sala de aula, sala dos professores Modos: Pela prtica do trabalho e pela socializao profissional
	3 Saberes da Formao Profissional Contemplam as cincias da educao e as ideologias da pedagogia. A primeira, no se limita em produzir conhecimentos, mas tambm incorpor- los  prtica do professor.	<u>Momentos:</u> Formao Inicial e Formao Continuada. <u>Espaos:</u> Esse conjunto de saberes  transmitido pelas instituioes de formao de professores. Esto presentes nos estgios; cursos de reciclagem (depende da formao). <u>Modos:</u> Pela formao e pela socializao profissional nas instituioes de formao de

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espços e Modos de construção desses saberes	
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes		
	A ideologia da pedagogia são doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. (p.36-37).	professores	
PERRENOUD	1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem	Domínio pessoal não apenas dos saberes, mas também da matriz disciplinar, ou seja, os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os saberes no seio de uma disciplina.
		Trabalhar a partir das representações dos alunos	Colocar-se no lugar dos aprendizes.
		Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem	Estabelecer situações-problema obriga a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita.
		Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas	Buscar um amplo repertório de dispositivos e de sequência na sua adaptação ou construção , bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizem e ensinam.
		Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.	Para tornar o conhecimento apaixonante o professor precisa ter identidade e projeto pessoal. Deve mostrar suas próprias divagações e ignorâncias.
	2 Administrar a progressão das aprendizagens	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos	Investir na concepção e na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos.
		Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino	Exige-se competência de avaliação e de ensino que vão bem além do domínio de um programa anual. Informar-se sobre o que já foi adquirido, sobre as estratégias, os obstáculos. Troca de informações entre os pares.
		Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem	(re) Inventar atividades e sequências didáticas a partir dos objetivos visados.
		Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa	Observação contínua com intenção formativa. Não basta conviver em aula, é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos.
		Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão	Tomar decisões de progressão que se situam mais em uma lógica de ensino- aprendizagem do que de orientação-seleção.
	3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma	Dar prioridade às regulações interativas em situação , os alunos permanecendo juntos.
		Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto	O trabalho docente nesses espaços-tempos de formação proporciona mais tempo, recursos e forças, imaginação, continuidade e competências para que construam dispositivos didáticos eficazes, com vistas a combater o fracasso escolar.
		Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.	
Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo		Quando os professores trabalham em equipe, tornam-se capazes de desenvolver essas atitudes e essa cultura ao longo de toda a formação, o que dispensa cada um	

			de construí-la a partir do zero toda vez que recebe novos alunos.
4 Envolver os alunos em suas	Suscitar desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver		Compreensão e um certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e da decisão de aprender.

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espacos e Modos de construao desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
aprendizagens e em seu trabalho	na criana a capacidade de auto avaliaao.	Habilidades no campo da transposiao didática, das situaoes, das competências, do trabalho sobre a transferências dos conhecimentos.
	Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.	Os poderes do <i>grupo-classe</i> são consideráveis e podem desempenhar um papel essencial de mediaao: a relaao com o saber pode ser redefinida na classe, graas a uma verdadeira negociaao do contrato didático , o que evidentemente supõe, do professor, a vontade e a capacidade de escutar os alunos, de ajuda-los a formular seu pensamento e de ouvir suas declaraoes.
	Oferecer atividades opcionais de formaao.	Arte de fazer da diversidade a regra, a padronizaao das atividades intervindo apenas conforme o caso, por razões específicas.
	Favorecer a definiao de um projeto pessoal do aluno.	Requer conhecimentos didáticos, mas também uma grande capacidade de comunicaao, de empatia, de respeito à identidade do outro.
5 Trabalhar em equipe	Elaborar um projeto em equipe, representaoes comuns	Articular representaoes é não só abrir um espaco de livre discussao no projeto e antes do projeto, escutar as propostas, mas também decodificar os desejos menos confessos de seus parceiros, explicitar os próprios e buscar acordos inteligentes.
	Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões	Todos os membros do grupo são coletivamente responsáveis pelo seu funcionamento. Cada um significa que cada um exerce permanentemente uma parte da funao de comando e de conduao.
	Formar e renovar uma equipe pedagógica	Ser capaz de estruturar uma equipe e/ou mantê-la independente das partidas e das chegadas de acordo com os interesses comuns dos grupos.
	Enfrentar e analisar em conjunto situaoes complexas, práticas e problemas profissionais	As competências requeridas são aquelas que permitem a um grupo de tarefas realizar seus projetos.
	Administrar crises ou conflitos interpessoais	Uma das competências requeridas pela vida em equipe é saber reconhecer que o grupo está esgotando seus recursos internos de regulaao e que só pode resolver a crise mobilizando recursos externos.
6 Participar da administraao da escola	Elaborar, negociar um projeto da instituiao	Em uma instituiao em projeto , não é preciso que cada um dos participantes saiba fazer tudo, mas é importante que todas as competências requeridas estejam presentes, de uma maneira ou outra, se for possível que sejam repartidas entre um número considerável de líderes informais , para isso é fundamental que o tema diga 'algo à maioria'.
	Administrar os recursos da escola	Entende-se que administrar os recursos escolares é realizar escolhas tomando decisões de forma coletiva. Atualmente encontramos nos longes da verdadeira autonomia oramentária que nos daria condioes de alcançar os objetivos.
	Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus	Instituir e fazer funcionar locais de discussao para que as coisas

	parceiros	sejam ditas e discutidas abertamente, com respeito mútuo.
	Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos	A classe é o primeiro lugar de “[...] participação democrática e de educação para a cidadania . É nela que se enfrenta a contradição entre o desejo de emancipar os alunos e a tentação de moldá-los, entre a assimetria inscrita na relação pedagógica e a simetria requerida pela democracia interna” (p. 106).
	Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem	Tradicionalmente a formação prepara os professores para dominar uma classe, no entanto as competências pedagógicas e didáticas requeridas neste novo contexto que se vive demandam da gestão da escola com um todo, de constantes negociações e de gestão em escala de uma equipe ou de uma escola inteira.
7 Informar e envolver os pais	Dirigir reuniões de informação e de debate	Nesta relação com os pais os professores devem saber distinguir claramente o que diz respeito à sua autonomia profissional, que saiba se situar primeiramente a seus próprios olhos, e em seguida aos dos pais; ou seja, deve se sentir ‘à vontade’ e encontrar a

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espços e Modos de construção desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
	Fazer entrevistas	distância certa e o <u>tom que convém</u> . Pais e professores devem encontrar-se regularmente, preferencialmente juntos com o educando , de modo que este perceba que ambos partilham de sua responsabilidade educativa.
	Envolver os pais na construção dos saberes	O professor deve convencer os pais explicitando o que e por quê faz com referência a um projeto da instituição ou a uma coesão de equipe .
	Utilizar editores de textos	A transferência do impresso para os suportes digitais exige que o professor tenha conhecimento do que está disponível neste universo sem verdadeiros limites – o do hipertexto –, de mover-se e de fazer escolhas.
	Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino	Simulados, jogos de estratégia, acesso a documentações e processamento de dados.
	Comunicar-se à distância por meio da telemática	Videoconferências, telefone, etc.
	Utilizar as ferramentas multimídia no ensino	Softwares e computadores já permitem que sejam calculadas e simuladas cenas sintéticas cada vez mais realistas e concorrem diretamente com os professores que não sabem ou não querem dominá-los para o enriquecimento do seu próprio ensino.
9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência na escola e fora dela	É preciso que a escola se torne uma “[...] ‘cidade a construir’, na qual a ordem não está adquirida no momento em que se entra nela, mas deve ser permanentemente renegociada e conquistada
	Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais	Tanto os valores quanto o comprometimento pessoal do professor nesta causa <u>é decisivo</u> por isso que deveriam ser trabalhados no período da sua formação, no âmbito da <u>ética profissional</u> .
	Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta	O conselho de classe é um exemplo de negociação onde as regras são adotadas pelo grupo e impostas a todos e a partir daí cada um se torna o avalista de sua execução.
	Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula	Os alunos têm a necessidade de serem reconhecidos e valorizados como uma pessoa única e isso faz com que para se promover um ensino eficaz exige-se que as pessoas se envolvam sem abusar do poder do professor .
	Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça	Tomar consciência lúcida dessa situação e assumirem suas responsabilidades sem, no entanto, ultrapassarem seus mandatos .
10 Administrar sua	Saber explicitar as próprias práticas.	A formação contínua dos professores, desde o seu surgimento, refere-se às práticas profissionais, mas há pouco tempo ela parte regularmente <i>das práticas em vigor</i> , com vistas da muda-las por meio do que o autor conceitua

própria formação contínua		como 'desvio reflexivo',
	Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.	Essa reflexão sobre a ação é mais comum entre os iniciantes do que nos mais experientes.
	Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).	Enquanto um processo de formação contínua fora do estabelecimento de ensino procede de uma escolha individual, uma formação comum (dentro do estabelecimento) contribui para que o grupo evolua em condições mais próximas do que vivem cotidianamente.
	Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.	Envolver-se com esta questão é uma forma de formação contínua bastante fecunda, pois impõe certa descentralização , é capaz de ter uma visão mais sistêmica, bem como a tomada de consciência da diversidade das práticas e dos discursos, bem como dos desafios que enfrentam.

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espacos e Modos de construção desses saberes		
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes			
	Acolher a formação dos colegas e participar dela.		É neste encontro em sala de aula que se rompe com as evidências do senso comum e da consciência limpa, levando a reconhecer a opacidade de suas próprias práticas e questionar-se sobre a quantidade de coisas que faz, simplesmente por hábito, sem se questionar o porquê e o para que faz.	
PACHECO E FLORES	<p>1 Técnico</p> <p>Conhecimento que deriva de um saber-na-ação ou de uma perspectiva de racionalidade técnica, intervém na prática de forma instrumental e de resolver os problemas pela técnica, pelo saber-fazer ou pela arteprofissional</p>		<p><u>Momentos:</u> Prioritariamente na formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)</p> <p><u>Espacos:</u> Disciplinas Específicas para tratar do conteúdo, cursos de capacitação, cursos de verão.</p> <p><u>Modos:</u> Na FI: desenvolver atividades relativas ao conteúdo da matéria (nas aulas, por exemplo, de Física/Biologia/ Química, dentre outras afins), teorias da aprendizagem,... – leitura, discussão, seminários, simulações de aula,...</p>	
	<p>2 Prático</p> <p>Envolve um conjunto complexo de conhecimentos orientados para a prática que existe, quer ao nível dos argumentos práticos quer ao nível da reflexão- na-ação. Pode levar o professor a explicitar e fundamentar reflexivamente sua prática. Implica uma racionalidade da prática, pois trata de conhecimentos com conteúdos específicos, com orientações determinadas e com uma estrutura explicativa.</p>		<p><u>Momentos:</u> Formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)</p> <p><u>Espacos:</u> Disciplinas, sala de aula como professora.</p> <p><u>Modos:</u> Na FI: desenvolver atividades relativas ao conteúdo da matéria (nas aulas, por exemplo, de Física/Biologia/ Química, dentre outras afins), teorias da aprendizagem,... – leitura, discussão, seminários, simulações de aula,...</p>	
FREIRE	<p>1</p> <p>Conhecimento de Finalidades, Objetivos e valores educacionais</p>	<p>Não há docência sem discência:</p> <p>São saberes que referem-se aos conhecimentos que o professores constrói ao ensina.</p>	<p>1Ensinar exige rigorosidade metódica</p> <p>2Ensinar exige pesquisa</p> <p>3Ensinar exige respeito aos saberes do educando</p> <p>4Ensinar exige criticidade</p> <p>5Ensinar exige estética e ética</p> <p>6Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo</p> <p>Pensar certo e fazer certo</p> <p>7Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação</p> <p>8 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática</p> <p>9Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural</p>	<p><u>Momentos:</u> Na formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)</p> <p><u>Espacos:</u> Rodas de Conversa, Seminários, eventos, Disciplinas</p> <p><u>Modos:</u> Ouvindo, lendo, assistindo, escrevendo e discutindo o conhecimento axiológico relacionado à prática docente e do conteúdo disciplinar em questão.</p>

Tipologia de Saberes Docentes			Momentos/espços e Modos de construção desses saberes	
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes			
	<p>2 Conhecimentos Pessoais</p> <p>Ensinar não é transferir conhecimento</p> <p>O professor deve contribuir para que o aluno seja o construtor do seu conhecimento.</p> <p>Ensinar é uma especificidade de humana</p> <p>O ensino dos conteúdos não pode estar desarticulado da formação ética dos educandos.</p>	<p>1Ensinar exige consciência do inacabamento</p> <p>2Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado</p> <p>3Ensinar exige respeito e autonomia do ser do educando</p> <p>4Ensinar exige bom senso</p> <p>5Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos educadores</p> <p>6Ensinar exige apreensão da realidade</p> <p>7Ensinar exige alegria e esperança</p> <p>8Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível</p> <p>9Ensinar exige curiosidade</p>	<p><u>Momentos:</u> Ao longo da vida</p> <p><u>Espços:</u> No seio da família, na escola, na graduação, na sociedade, ..</p> <p><u>Modos:</u> Lendo, ouvindo, observando.</p>	
		<p>1Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade</p> <p>2Ensinar exige comprometimento</p> <p>3Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo</p> <p>4Ensinar exige liberdade e autoridade</p> <p>5Ensinar exige tomada de consciente de decisão</p> <p>6Ensinar exige saber escutar</p> <p>7Ensinar significa reconhecer que a educação é ideológica</p> <p>8Ensinar exige disponibilidade ao diálogo</p> <p>9Ensinar exige querer bem aos educandos</p>		
SHULMANN		<p>1 Conhecimento da Matéria de Ensino</p> <p>É a quantidade e a organização na mente do professor dos conceitos do conteúdo da matéria, dos processos de produção do conhecimento relativos à sua representação e validação epistemológica.</p>		<p><u>Momentos:</u> Prioritariamente na formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)</p> <p><u>Espços:</u> Disciplinas Específicas para tratar do conteúdo, cursos de capacitação, cursos de verão.</p> <p><u>Modos:</u> Na FI: desenvolver atividades relativas ao conteúdo da matéria (nas aulas, por exemplo, de Física/Biologia/ Química, dentre outras afins) – leitura, discussão,</p>

Autor	Tipologia de Saberes Docentes Saberes/Conhecimentos docentes	Momentos/espços e Modos de construção desses saberes
		seminários, simulações de aula,... FC: rodas de conversa, eventos, leituras, internet,...
	<p>2 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Matéria</p> <p>Capacidade de operacionalizar as diversas alternativas didáticas e suas representações, as analogias, as ilustrações, os exemplos, as explanações e demonstrações que servem para tornar o conteúdo da matéria compreensível ao nível cognitivo dos estudantes.</p>	<p><u>Momentos:</u> Predominantemente na FI, mas também na FC. <u>Espaços:</u> Por exemplo na disciplina de Didática, Laboratório de Ensino. <u>Modos:</u> Uso de analogias, representações, exemplos, etc, para alguns conteúdos da matéria a ser ensinada.</p>
	<p>3 Conhecimento Curricular</p> <p>É a compreensão do currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de tópicos específicos por meio da variedade de materiais instrucionais disponíveis.</p>	<p><u>Momentos:</u> Predominantemente na FI, mas também na FC. <u>Espaços:</u> Disciplinas da graduação, reuniões pedagógicas. <u>Modos:</u> Pegar os documentos orientadores do currículo, como BNCC, diretrizes curriculares da educação básica, PCN, OCEM, Proposta Curricular do estado, entre outros e realizar um estudo dos documentos.</p>
	<p>4 Conhecimento Pedagógico Geral</p> <p>Compreensão e domínio das teorias de ensino e de aprendizagem, da organização e gestão de sala de aula.</p>	<p><u>Momentos:</u> Predominantemente na FI, mas também na FC. <u>Espaços:</u> Disciplinas da graduação, sala de aula da EB, reunião pedagógica. <u>Modos:</u> Ouvindo, assistindo, lendo, escrevendo e discutindo conteúdos específicos da psicologia educacional (teorias de aprendizagem) Para discutir teorias de aprendizagem, pode-se propor um debate onde os licenciandos pudessem expor suas concepções sobre desenvolvimento do conhecimento. Para saber o que é um conselho escolar, por exemplo, poderia ser proposta uma simulação em sala de aula ou ver com a escola a possibilidade de participação. Na sala de aula da EB observando.</p>
	<p>5 Conhecimento dos Contextos Educacionais</p> <p>Refere-se à organização e gestão de sala de aula, ao conhecimento da administração escolar, ao caráter das comunidades culturais.</p>	<p><u>Momentos:</u> Na formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)</p> <p><u>Espaços:</u> Disciplinas da Graduação, Secretaria da Escola, Sala de Aula da EB, Sala dos Professores. <u>Modos:</u> A partir de exemplos, simulações, visitas técnicas, pesquisa.</p>
	<p>6 Conhecimento dos Alunos e suas Características</p> <p>Refere-se ao conhecimento de estratégias para o professor saber lidar com as concepções e preconceitos sobre determinado assunto que os estudantes trazem para a aprendizagem e às dificuldades específicas da aprendizagem dos alunos.</p>	<p><u>Momentos:</u> Na formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical) <u>Espaços:</u> Disciplinas de Didática, Laboratório de Ensino, sala de aula da EB. <u>Modos:</u> A partir de situações-problemas buscar soluções. Em sala de aula, buscar conversar com os alunos e identificar obstáculos epistemológicos para ajuda-los.</p>
	<p>7 Conhecimento de Finalidades, Objetivos e valores Educacionais e suas bases Históricas</p> <p>Refere-se ao reconhecimento de aspectos históricos e filosóficos que foram sendo desenvolvidos ao longo da história, e os objetivos, valores e</p>	<p><u>Momentos:</u> Na formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)</p> <p><u>Espaços:</u> Rodas de Conversa, Seminários, eventos, Disciplinas</p> <p><u>Modos:</u> Ouvindo, lendo, assistindo, escrevendo e discutindo o conhecimento axiológico</p>

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espacos e Modos de construção desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
GAUTHIER	finalidades que foram definidos e adotados pelas instituições de educação.	relacionado à prática docente e do conteúdo disciplinar em questão.
	<p>1 Saber Disciplinar</p> <p>É um conjunto de conhecimentos construídos por especialistas (pesquisadores e cientistas) que se encontram à disposição da sociedade formalizados em conteúdos da matéria de ensino.</p>	<p><u>Momentos:</u> Predominantemente na Formação inicial, e também na formação continuada.</p> <p><u>Espacos:</u> Disciplinas Específicas para tratar do conteúdo, cursos de capacitação, cursos de verão.</p> <p><u>Modos:</u> Na FI: desenvolver atividades relativas ao conteúdo da matéria (nas aulas, por exemplo, de Física/Biologia/ Química, dentre outras afins) – leitura, discussão, seminários, simulações de aula,...</p> <p>FC: rodas de conversa, eventos, leituras, internet,...</p>
	<p>2 Saber Curricular</p> <p>É um conjunto de conhecimentos construídos pela ciência, eleitos pela sociedade como saberes a ensinar no domínio dos programas escolares.</p>	<p><u>Momentos:</u> FI e FC</p> <p><u>Espacos:</u> Na FI, na sala de aula em disciplinas, na FC na sala dos professores ou eventos.</p> <p><u>Modos:</u></p> <p>Formação inicial: desenvolver atividades relativas aos programas escolares (por exemplo, programas oficiais. No Brasil, por exemplo, em disciplinas de currículo, desenvolver atividades que permitam conhecer os parâmetros curriculares nacionais, as diretrizes curriculares).</p> <p>Formação continuada: participar de atividades coletivas relativas ao estudo dos currículos escolares, programas de ensino.</p>
	<p>3 Saber das Ciências da Educação</p> <p>É um conjunto de conhecimentos produzidos pela História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Economia da Educação e Filosofia da Educação.</p>	<p><u>Momentos:</u> Formação</p> <p><u>Inicial Espacos:</u> disciplinas, eventos.</p> <p><u>Modos:</u> desenvolver atividades em disciplinas que contemplem conhecimentos sobre o sistema escolar (como funciona a escola, o conselho, o projeto político pedagógico); a evolução de sua profissão; ao desenvolvimento infanto-juvenil, e a diversidade cultural.</p>
<p>4 Saber da Tradição Pedagógica</p> <p>É um conjunto de conhecimentos, em parte codificável, cientificamente, construídos a partir da vivência escolar dos sujeitos como estudante.</p>	<p><u>Momentos:</u> Durante a participação na condição de aluno da educação básica. Na formação inicial não há ações intencionais de formação profissional para esse tipo de saber, mas ele deve ser problematizado nos cursos de formação inicial.</p> <p><u>Espacos:</u></p> <p><u>Modos:</u> Observando aulas, assistindo novelas, televisão, até mesmo por depoimentos em redes sociais.</p>	

Tipologia de Saberes Docentes		Momentos/espacos e Modos de construção desses saberes
Autor	Saberes/Conhecimentos docentes	
	<p>5 Saber Experiencial</p> <p>É um conjunto de conhecimentos individuais/privados não codificados que derivam do hábito/costume, da rotina de trabalho.</p>	<p><u>Momentos:</u> Índícios na Formação inicial e FC. <u>Espaços:</u> Estágio, projetos de extensão e de ensino.</p> <p><u>Modos:</u> Observando aulas, “atuando” em sala de aula, auxiliando o professor da disciplina, ou sendo o responsável por uma turma, ou seja, exercendo a profissão.</p>
	<p>6Saber da Ação Pedagógica</p> <p>É o saber experiencial de professores que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Enquanto este saber não for mais explicitado, não poderá haver profissionalização do ensino.</p> <p>É um conjunto de conhecimentos (passíveis de codificação) declarativos e procedimentais, relativos à gestão da classe e à gestão da matéria.</p>	<p><u>Momentos:</u> Formação Continuada</p> <p><u>Espaços:</u> Sala de Aula, Sala dos Professores, Laboratório.</p> <p><u>Modos:</u> No exercício profissional: ações ligadas à gestão da matéria, por exemplo: estabelecer objetivos de ensino; abordagens didáticas em conformidade com o nível cognitivo dos alunos; avaliar por competências e habilidades.</p> <p>Ações ligadas à gestão da classe, por exemplo: maneiras de supervisionar as atividades da classe; estabelecer medidas disciplinares quando houver desrespeito às regras; maneiras de funcionamento da classe que devem ser aprovadas e utilizadas pelos alunos.</p>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p.
- GAUTHIER, Clermont: (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/BR: Editora UNIJUI. (Coleção “Fronteiras da Educação”).
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção: (1999). Formação e avaliação de professores. Porto/PT: Porto Editora. ISBN 972.0.34416.4.
- PERRENOUD, Philippe: (2000). 10 Novas competências para ensinar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 85.7307.637.2.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2000.
- PÓRLAN, Rafael; MARTÍN, José. (1997). El diario del profesor: Um recurso para la investigación en el aula. 4.ed. Sevilla/ES: Díada Editora. (Colección “Investigación y Enseñanza”).

- PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana: (1998). El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla/ES: Díada Editora.
- SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.: (2004) O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas/BR: Autores Associados. (Coleção “Educação Contemporânea”).
- SHULMAN, Lee: (1987). ‘Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform’. In: Harvard Educational Review. v.57. n.1, p.1-22.
- TARDIF, Maurice: (2007). Saberes docentes e formação profissional. 8.ed. Petrópolis/BR: Vozes. ISBN 978-85-326.2668-4.

APÊNDICE B - Quadro de Fontes e Instrumentos Previstos para Responder Questões de Pesquisa

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE - QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Trabalho Acadêmico-Científico de Pesquisa Empírica (TACPE)
Fontes e Instrumentos previstos para responder Questões de Pesquisa
(VrsForm10 - Edu Terrazan - 20.fev.15)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs	Data	Nome Abreviado	Gr	Núc	Subg	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	02.abr.17	ANA CK	IE	N3	---	ASP	---	---	---

ELEMENTOS MÍNIMOS DE CARACTERIZAÇÃO DA INTENÇÃO DE PESQUISA	
TEMÁTICA GERAL	Aprendizagem da Docência
FOCO	Aprendizagem da Docência de Estagiários de Cursos de Licenciaturas e de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES).
OBJETIVO	Caracterizar as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC.
PROBLEMA DE PESQUISA	Que relações podem ser estabelecidas entre as aprendizagens efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC?

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES								
		FONTE	SUJEITO							DOCUMENTO
			Modalidade	BID		Estagiário		ESTG/BID Estg Ex-BID BID Ex-Estg		RelAnParc- PIBID/CAPES/UFSC 2016
N	ENUNCIADO	INSTRUMENTO	Quest. A	Grupo Focal	Quest. B	Ent.	Quest. C	Grupo Focal	Ent.	RAT 1
1.	Que aprendizagens alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, consideram ter efetivado durante sua participação no Estágio Curricular?		---	---	Qst 11,12,13,14,15, 16, 17	Qst 6,8, 11,12,13,15	Qst 22,23,24,25,26, 27,28	Qst 3, 12	Qst 6,8,11,12,13,15	---
2.	Que aprendizagens alunos de Cursos de formação de professores da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC consideram ter efetivado no Subprojeto PIBID/CAPES do qual participam?		Qst 11,12,13,14,15, 16	Qst 2,12	---	---	Qst 11,12,13,14, 15,16	Qst 2,12	Qst 7,14,15	---
3.	Que relações podem ser estabelecidas entre as ações realizadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES, alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC)?		Qst 6,7,8,9,10	Qst 4,7,10,11,13	Qst 6,7,8,9,10	Qst 9,	Qst 6,7,8,9,10, 17,18,19,20,21	Qst 4, 5,7,8, 9,13,14	Qst 9,10,	Qst 1,2,3,4

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES								
		FONTE	Modalidade	SUJEITO						DOCUMENTO
			Tipo	BI D	Estagiário		ESTG/B ID Estg Ex-BID BID Ex-Estg		RelAnParc-PIBID/CAPES/UFSC 2016	
N	ENUNCIADO	INSTRUMENTO	Quest. A	Grupo Focal	Quest. B	Ent.	Quest. C	Grupo Focal	Ent.	RAT 1
4.	Que relações costumam ser estabelecidas, por participantes de Subprojetos PIBID/CAPES e por participantes de Estágio Curricular da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC, entre as ações desenvolvidas nesses dois processos de iniciação à docência?		---	---	---	---	Qst 29, 30	Qst 6	Qst 16	---

QUADRO AUXILIAR PARA TIPOS DE FONTES E DE INSTRUMENTOS				
TIPO DE FONTE		TIPO DE INSTRUMENTO		OBSERVAÇÃO
Sigla	Especificação	Sigla	Especificação	
Suj. 1	Bolsista de Iniciação à Docência	Quest	Questionário	--
		Grupo Focal	Grupo Focal	-
Suj. 2	Estagiário de Curso de Licenciatura	Quest	Questionário	--
		Grupo Focal	Grupo Focal	-
Suj. 3	Estagiário e Bolsista de Iniciação à Docência	Quest	Questionário	--
		Grupo Focal	Grupo Focal	-
Doc 1	Relatório de Atividades Parciais PIBID/CAPES/UFSC 2014	RA1 1	Roteiro de Análise textual 1	O RA1 é criado a partir de uma pre-análise dos relatórios.

APÊNDICE C - Questionário para Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos Pibid/Capes/Ufsc (Questionário A)

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
 Inovação Educacional, Práticas Educativas
 e Formação de Professores
[\[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C\]](http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA
 (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 (CED) CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB)
 – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
 EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

Questionário para Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC

IDENTIFICAÇÃO		
Pesquisadora Responsável	ANA CAROLINA KOENTOPP	
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN	
Título da Pesquisa	Aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciaturas e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza	
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC)
	Âmbito	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

Você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa de mestrado que tem como objetivo caracterizar, de forma comparativa, as aprendizagens efetivadas por futuros professores atuando tanto na condição de Estagiários de Cursos de Licenciatura, como na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC. Para isso, é imprescindível que possamos ter acesso às informações dos envolvidos diretamente com o PIBID e/ou com o Estágio Curricular Supervisionado. Por isso, entramos em contato com você.

ORIENTAÇÕES PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO

- Para responder as questões com completude e clareza, utilize o verso se necessário.
- Caso falte alguma opção para sua resposta ser melhor qualificada, por favor adicione-a.
- Sempre que necessário, você poderá assinalar mais de uma alternativa em uma mesma questão.

BLOCO 1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 1) Ingressou em que ano no Curso de Licenciatura? _____
- 2) Até que fase do Curso de Licenciatura você já cumpriu (cursou todas as disciplinas da respectiva fase)?
 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9° 10°
- 3) Cursa Estágio Curricular?
 Não
 Sim (Caso a resposta seja afirmativa, qual estágio você está cursando? _____)
- 4) Já cursou Estágio Curricular?
 Não
 Sim (quais estágios você já cursou? _____)
- 5) Indique a Área Curricular, e o período de sua participação.

ÁREA CURRICULAR	PERÍODO	
	Início (Período/Ano)	Término (Período/Ano)
<input type="checkbox"/> Química		
<input type="checkbox"/> Física		
<input type="checkbox"/> Biologia		
<input type="checkbox"/> Outra (especifique, por favor)		

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO ÂMBITO DO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC

BLOCO 2

6) **Com que frequência você vai/ia à escola?**

Uma vez ao mês Às vezes Semanalmente Quando tem atividade Não frequente
 Outra opção: _____

7) **Quantas horas semanais você dedica ao Subprojeto em que atua?**

até 3h 3h a 5h 5h à 8h 8h a 12h 12h a 16h 16h a 20h

8) **Quais são as principais características das reuniões das quais você participa no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?**

Local de Realização	Reuniões na Escola	Reuniões na Universidade
Frequência	<input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Mensal Outra: _____	<input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Mensal Outra: _____
Natureza/ Caráter/Tipo dos assuntos tratados	<input type="checkbox"/> Administrativo-organizativa <input type="checkbox"/> Discussão sobre dúvidas/dificuldades enfrentadas; <input type="checkbox"/> Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre a matéria de ensino <input type="checkbox"/> Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre assuntos do campo didático-pedagógico <input type="checkbox"/> Estudo de textos sobre outros assuntos (especificar): _____ <input type="checkbox"/> Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola <input type="checkbox"/> Debate coletivo para avaliação sobre as ações realizadas na escola <input type="checkbox"/> Outro(a): _____	<input type="checkbox"/> Administrativo-organizativa <input type="checkbox"/> Discussão sobre dúvidas/dificuldades enfrentadas; <input type="checkbox"/> Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre a matéria de ensino <input type="checkbox"/> Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre assuntos do campo didático-pedagógico <input type="checkbox"/> Estudo de textos sobre outros assuntos (especificar): _____ <input type="checkbox"/> Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola <input type="checkbox"/> Debate coletivo para avaliação sobre as ações realizadas na escola <input type="checkbox"/> Outro(a): _____

- 9) Com que frequência você tem contato com os profissionais da escola (professores, direção, etc.)?
 Ausente Quando é solicitado Muito Pouco Semanalmente Frequente Sempre
 Outra (especificar): _____

BLOCO 3 AÇÕES REALIZADAS DURANTE A PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC

10) Quais ações você realiza/realizou?

Nº	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Um a vez	Semanal	Quinzena l	Mensal
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc, e a comunidade)	<input type="checkbox"/>				
2.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	<input type="checkbox"/>				
3.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
4.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	<input type="checkbox"/>				
5.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	<input type="checkbox"/>				
6.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	<input type="checkbox"/>				
7.	Participação em comemorações da escola;	<input type="checkbox"/>				
8.	Observação em sala de aula na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
9.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	<input type="checkbox"/>				
10.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
11.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	<input type="checkbox"/>				

N°	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Uma vez	Semanal	Quinzenal	Mensal
12.	Momentos de <input type="checkbox"/> docente, supervisionado pelo <input type="checkbox"/> exercício professor da <input type="checkbox"/> escola;	<input type="checkbox"/>				
13.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos <input type="checkbox"/> conteúdos ligados ao subprojeto;	<input type="checkbox"/>				
14.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos <input type="checkbox"/> conteúdos das diretrizes e currículos educacionais da <input type="checkbox"/> educação básica;	<input type="checkbox"/>				
15.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos <input type="checkbox"/> didático-pedagógicos;	<input type="checkbox"/>				
16.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos <input type="checkbox"/> didático-pedagógicos com o coordenador de área e <input type="checkbox"/> demais <input type="checkbox"/> bolsistas;	<input type="checkbox"/>				
17.	Comparação da análise de casos didático-pedagógicos <input type="checkbox"/> com a prática e a experiência dos professores das escolas <input type="checkbox"/> de educação básica, em articulação com seus saberes <input type="checkbox"/> sobre a <input type="checkbox"/> escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;	<input type="checkbox"/>				
18.	Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de <input type="checkbox"/> estratégias didático-pedagógicas e <input type="checkbox"/> instrumentos <input type="checkbox"/> educacionais, incluindo o uso de tecnologias <input type="checkbox"/> educacionais e diferentes recursos didáticos;	<input type="checkbox"/>				
19.	Elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo <input type="checkbox"/> e da articulação dos membros do programa, e destes com <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> comunidade.	<input type="checkbox"/>				
20.	Sistematização e registro das atividades em portfólio <input type="checkbox"/> ou instrumento equivalente de acompanhamento;	<input type="checkbox"/>				
21.	Realização de Atividades científico-culturais <input type="checkbox"/> (feira de ciências, mostra pedagógica, etc)	<input type="checkbox"/>				
22.	Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a <input type="checkbox"/> ética <input type="checkbox"/> profissional, a criatividade, a inventividade e a interação <input type="checkbox"/> dos pares.	<input type="checkbox"/>				
23.	Participação em eventos acadêmico-científicos	<input type="checkbox"/>				
24.	Outra (especificar, por favor):	<input type="checkbox"/>				
25.	Outra (especificar, por favor):	<input type="checkbox"/>				
26.	Outra (especificar, por favor):	<input type="checkbox"/>				

BLOCO 4**APRENDIZAGENS EFETIVADAS DURANTE A PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC**

- 11) Descreva uma experiência sua, na qual você observou uma mudança na sua prática/formação, mediante alguma aprendizagem possibilitada pela sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC.

- 12) Que aprendizagens você considera ter “construído” /desenvolvido durante sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES?

CONTATO COM O PROFESSOR SUPERVISOR DO SUPROJETO PIBID/CAPES/UFSC**BLOCO 5**

- 13) Qual o seu contato com o professor supervisor (professor da Educação Básica)?

FORMA	FREQUENCIA				
	Ausente	Semanal	Quinzenal	Quando necessário	Outra
Em reuniões gerais na escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em reuniões gerais na instituição de educação superior (IES);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individual	Presencialmente na escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Presencialmente na IES;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A distância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outra (especificar, por favor): _____

- 14) Como você avalia a contribuição do contato com o professor supervisor (professor da Educação Básica) na sua formação docente?

Não contribuiu Contribuiu pouco Contribuiu Contribui muito Essencial
 Outra (especificar): _____.

BLOCO 6	AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DA PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC
---------	---

15) **Que dificuldades você enfrenta (enfrentou), para participar das atividades realizadas pelo Subprojeto em que atua? Conseguiu superá-las? Como?**

(Especifique e comente sobre dificuldades enfrentadas, tanto no âmbito da Escola, quanto no âmbito da Universidade, em relação às condições estruturais e de recursos humanos para a realização das atividades previstas pelo Subprojeto)

16) **Como você avalia a contribuição da sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES em que atua, para a sua Formação Profissional Docente?**

(Procure especificar/detalhar mudanças/melhorias em suas formação docente como fator de influência da - ou que decorreram da - sua participação nesse Subprojeto)

BLOCO 7	POSSIBILIDADES DE CONTATOS FUTUROS
---------	------------------------------------

As suas respostas são **fundamentais** para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Você teria a disponibilidade para que eu voltasse a contatá-lo(a) para uma conversa de aprofundamento de alguns dos tópicos tratados acima?

SIM NÃO

DADOS PARA CONTATO	
Nome Completo	
E-mails	1
	2
Telefones para Contato	1
	2

APÊNDICE D- Questionário para Estagiários de Cursos de Licenciatura (Questionário B)

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
 Inovação Educacional, Práticas Educativas
 e Formação de Professores
 [<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870.AHR2C>]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA
 (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 (CED) CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB)
 – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
 EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

Questionário para Estagiários de Cursos de Licenciatura da UFSC

IDENTIFICAÇÃO	
Pesquisadora Responsável	ANA CAROLINA KOENTOPP
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN
Título da Pesquisa	Aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciaturas e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional
	Âmbito
	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC)
	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

Você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa de mestrado que tem como objetivo caracterizar, de forma comparativa, as aprendizagens efetivadas por futuros professores atuando tanto na condição de Estagiários de Cursos de Licenciatura, como na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC. Para isso, é imprescindível que possamos ter acesso às informações dos envolvidos diretamente com o PIBID e/ou com o Estágio Curricular Supervisionado. Por isso, entramos em contato com você.

ORIENTAÇÕES PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO

- Para responder as questões com completude e clareza, utilize o verso se necessário.
- Caso falte alguma opção para sua resposta ser melhor qualificada, por favor adicione-a.
- Sempre que necessário, você poderá assinalar mais de uma alternativa em uma mesma questão.

BLOCO 1	FORMAÇÃO ACADÊMICA
----------------	---------------------------

- 1) Ingressou em que ano no Curso de Licenciatura? _____
- 2) Até que fase do Curso de Licenciatura você já cumpriu (cursou todas as disciplinas da respectiva fase)?
 1º 2ª 3ª 4ª 5ª 6ª 7ª 8ª 9ª 10ª
- 3) Cursa Estágio Curricular?
 Não
 Sim (Caso a resposta seja afirmativa, qual estágio você está cursando? _____)
- 4) Já cursou Estágio Curricular?
 Não
 Sim (quais estágios você já cursou? _____)
- 5) Indique a Área Curricular, e o período de sua participação.

ÁREA CURRICULAR	PERÍODO	
	Início (Período/Ano)	Término (Período/Ano)
<input type="checkbox"/> Química		
<input type="checkbox"/> Física		
<input type="checkbox"/> Biologia		
<input type="checkbox"/> Outra (especifique, por favor)		

ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO

BLOCO 2

- 6) Com qual frequência você vai (ia) à escola?
 Uma vez ao mês Às vezes Semanalmente Quando tem atividade para fazer Não frequento
 Outra opção: _____

- 7) Quantas horas foi oportunizado para você fazer regência (dar aula)?
- _____
- _____

- 8) Quais são as principais características das aulas/encontros de estágio curricular que ocorreram na instituição de ensino superior, das quais você participa (participou) como estagiário de Curso de Licenciatura?
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

- 9) Com qual frequência é (foi) seu contato com outros profissionais da escola (professores, direção, etc.)?
 Ausente Quando é solicitado Muito Pouco Semanalmente Frequente Sempre
 Outra (especificar): _____

BLOCO 3 AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO

Nº	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Uma vez	Semanal	Quinzenal	Mensal
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc. e a comunidade)	<input type="checkbox"/>				
2.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	<input type="checkbox"/>				
3.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
4.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	<input type="checkbox"/>				
5.	Participação nas atividades de planejamento da escola;	<input type="checkbox"/>				
6.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	<input type="checkbox"/>				
7.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	<input type="checkbox"/>				
8.	Participação nos órgãos colegiados;	<input type="checkbox"/>				
9.	Participação em comemorações da escola;	<input type="checkbox"/>				
10.	Observação em sala de aula, na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
11.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	<input type="checkbox"/>				
12.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
13.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	<input type="checkbox"/>				
14.	Momentos de docente, supervisionado pelo exercício professor da escola;	<input type="checkbox"/>				
15.	Análise do processo pedagógico;					
16.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos;	<input type="checkbox"/>				
17.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos;	<input type="checkbox"/>				
18.	Análise das diretrizes e currículos e currículos educacionais da educação básica;	<input type="checkbox"/>				
19.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	<input type="checkbox"/>				

Nº	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Uma vez	Semanal	Quinzenal	Mensal
20.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com a turma de estágio curricular;	[]	[]	[]	[]	[]
21.	Comparação e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático pedagógicas, articuladas à prática e à experiência de professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre mediação didática dos conteúdos;	[]	[]	[]	[]	[]
22.	Planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais, e diferentes e estratégias recursos didático-pedagógicas;	[]	[]	[]	[]	[]
23.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	[]	[]	[]	[]	[]
24.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]
25.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]
26.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]

BLOCO 4	APRENDIZAGENS EFETIVADAS DURANTE A PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC
----------------	---

- 11) Descreva uma experiência sua, na qual você observou uma mudança na sua prática/formação, mediante alguma aprendizagem possibilitada pela sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC.

- 12) Que aprendizagens você considera ter “construído” /desenvolvido durante sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES?

BLOCO 5 | CONTATO COM O PROFESSOR SUPERVISOR DO SUPROJETO PIBID/CAPES/UFSC**13) Qual o seu contato com o professor supervisor (professor da Educação Básica)?**

FORMA	FREQUENCIA				
	Ausente	Semanal	Quinzenal	Quando necessário	Outra
Em reuniões gerais na escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em reuniões gerais na instituição de educação superior (IES);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individual	Presencialmente na escola;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Presencialmente na IES;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A distância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outra (especificar, por favor): _____

14) Como você avalia a contribuição do contato com o professor supervisor (professor da Educação Básica) na sua formação docente?

Não contribuiu Contribuiu pouco Contribuiu Contribuiu muito Essencial
 Outra (especificar): _____.

BLOCO 6 | AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DA PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC**15) Que dificuldades você enfrenta (enfrentou), para participar das atividades realizadas pelo Subprojeto em que atua? Conseguiu superá-las? Como?**

(Especifique e comente sobre dificuldades enfrentadas, tanto no âmbito da Escola, quanto no âmbito da Universidade, em relação às condições estruturais e de recursos humanos para a realização das atividades previstas pelo Subprojeto)

16) Como você avalia a contribuição da sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES em que atua, para a sua Formação Profissional Docente?

(Procure especificar/detalhar mudanças/melhorias em suas formação docente como fator de influência da - ou que decorreram da - sua participação nesse Subprojeto)

BLOCO 7 POSSIBILIDADES DE CONTATOS FUTUROS

As suas respostas são **fundamentais** para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Você teria a disponibilidade para que eu voltasse a contactá-lo(a) para uma conversa de aprofundamento de alguns dos tópicos tratados acima?

[] SIM [] NÃO

DADOS PARA CONTATO	
Nome Completo	
E-mails	1
	2
Telefones para Contato	1
	2

APÊNDICE D - Questionário para Estagiários de Cursos de Licenciatura (Questionário B)

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

Questionário para Estagiários de Cursos de Licenciatura da UFSC

IDENTIFICAÇÃO	
Pesquisadora Responsável	ANA CAROLINA KOENTOPP
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN
Título da Pesquisa	Aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciaturas e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional
	Âmbito
	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC)
	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

Você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa de mestrado que tem como objetivo caracterizar, de forma comparativa, as aprendizagens efetivadas por futuros professores atuando tanto na condição de Estagiários de Cursos de Licenciatura, como na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC. Para isso, é imprescindível que possamos ter acesso às informações dos envolvidos diretamente com o PIBID e/ou com o Estágio Curricular Supervisionado. Por isso, entramos em contato com você.

ORIENTAÇÕES PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO

- Para responder as questões com completude e clareza, utilize o verso se necessário.
- Caso falte alguma opção para sua resposta ser melhor qualificada, por favor adicione-a.
- Sempre que necessário, você poderá assinalar mais de uma alternativa em uma mesma questão.

BLOCO 1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

1) Ingressou em que ano no Curso de Licenciatura? _____

2) Até que fase do Curso de Licenciatura você já cumpriu (cursou todas as disciplinas da respectiva fase)?

1º 2ª 3ª 4ª 5ª 6ª 7ª 8ª 9ª 10ª

3) Cursa Estágio Curricular?

- Não
 Sim (Caso a resposta seja afirmativa, qual estágio você está cursando? _____)

4) Já cursou Estágio Curricular?

- Não
 Sim (quais estágios você já cursou? _____)

5) Indique a Área Curricular, e o período de sua participação.

ÁREA CURRICULAR	PERÍODO	
	Início (Período/Ano)	Término (Período/Ano)
<input type="checkbox"/> Química		
<input type="checkbox"/> Física		
<input type="checkbox"/> Biologia		
<input type="checkbox"/> Outra (especifique, por favor) _____		

BLOCO 2 ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO**6) Com qual frequência você vai (ia) à escola?**

Uma vez ao mês Às vezes Semanalmente Quando tem atividade para fazer Não frequento
Outra opção: _____

7) Quantas horas foi oportunizado para você fazer regência (dar aula)?

8) Quais são as principais características das aulas/encontros de estágio curricular que ocorreram na instituição de ensino superior, das quais você participa (participou) como estagiário de Curso de Licenciatura?

9) Com qual frequência é (foi) seu contato com outros profissionais da escola (professores, direção, etc.)?

Ausente Quando é solicitado Muito Pouco Semanalmente Frequente Sempre
Outra (especificar): _____

BLOCO 3 AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO**10) Quais as ações que você realiza (realizava) como estagiário de Curso de Licenciatura?**

Nº	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Uma vez	Semanal	Quinzenal	Mensal
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc. e a comunidade)	<input type="checkbox"/>				
2.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	<input type="checkbox"/>				
3.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
4.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	<input type="checkbox"/>				
5.	Participação nas atividades de planejamento da escola;	<input type="checkbox"/>				
6.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	<input type="checkbox"/>				
7.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	<input type="checkbox"/>				
8.	Participação nos órgãos colegiados;	<input type="checkbox"/>				
9.	Participação em comemorações da escola;	<input type="checkbox"/>				
10.	Observação em sala de aula, na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
11.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	<input type="checkbox"/>				
12.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
13.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	<input type="checkbox"/>				
14.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;	<input type="checkbox"/>				
15.	Análise do processo pedagógico;					
16.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos;	<input type="checkbox"/>				
17.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos;	<input type="checkbox"/>				
18.	Análise das diretrizes e currículos e currículos educacionais da educação básica;	<input type="checkbox"/>				
19.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	<input type="checkbox"/>				

Nº	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Uma vez	Semanal	Quinzenal	Mensal
20.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com a turma de estágio curricular;	[]	[]	[]	[]	[]
21.	Comparação e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático pedagógicas, articuladas à prática e à experiência de professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre mediação didática dos conteúdos;	[]	[]	[]	[]	[]
22.	Planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais, e diferentes e estratégias recursos didático-pedagógicas;	[]	[]	[]	[]	[]
23.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	[]	[]	[]	[]	[]
24.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]
25.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]
26.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]

BLOCO 4 APRENDIZAGENS EFETIVADAS DURANTE O ESTÁGIO

- 11) Descreva uma experiência sua, na qual você observou uma mudança na sua prática/formação, mediante alguma aprendizagem possibilitada pelo seu estágio.

- 12) Que aprendizagens você considera ter “construído” /desenvolvido durante sua atuação no Estágio Curricular?

BLOCO 5 CONTATO COM O PROFESSOR SUPERVISOR DO ESTÁGIO

- 13) Como é (era) a comunicação com o professor supervisor do estágio (professor da educação básica)? (Comente, se a comunicação era presencialmente ou/e por e-mail ou outra forma, ou o contato era apenas nos corredores da escola e/ou em sala de aula.)

14) Como é (foi) a participação do professor supervisor do estágio (professor da educação básica) durante o seu estágio curricular?

(Comente, se o professor acompanhava você em sala de aula, lhe passava instruções, orientava quanto aos conteúdos, metodologias, participava do planejamento das suas atividades, ou se este era ausente.)

15) Como você avalia a contribuição do contato com o professor supervisor (professor de educação básica) do estágio curricular na sua formação docente?

Não contribuiu Contribuiu pouco Contribuiu Contribui muito Essencial
Outra (especificar, por favor):

BLOCO 6 | AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

16) Que dificuldades você enfrenta (enfrentou) como Estagiário de Curso de Licenciatura? Conseguiu supera-las? Como? (Especifique e comente sobre dificuldades enfrentadas, tanto no âmbito da Escola, quanto no âmbito da Universidade, em relação às condições estruturais de recursos humanos para a realização das atividades previstas.)

17) Como você avalia a contribuição do Estágio Curricular para a sua Formação Profissional Docente?

(Procure especificar/detalhar que mudanças/melhorias em suas formação docente tiveram como fator de influência a - ou decorreram da - sua participação.)

BLOCO 7 | POSSIBILIDADES DE CONTATOS FUTUROS

As suas respostas são **fundamentais** para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Você teria a disponibilidade para que eu voltasse a contatá-lo(a) para uma conversa de aprofundamento de alguns dos tópicos tratados acima?

SIM NÃO

DADOS PARA CONTATO	
Nome Completo	
E-mails	1
	2
Telefones para Contato	1
	2

APÊNDICE E- Questionário para Participantes de Processos de Iniciação à Docência, na Condição de Estagiários de Licenciatura e de Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos Pibid/Capes/Ufsc (Questionário C

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://dgo.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Questionário para participantes de processos de Iniciação à Docência, na condição de Estagiários de Cursos de Licenciatura e de Bolsistas de Iniciação à Docência

IDENTIFICAÇÃO		
Pesquisadora Responsável	ANA CAROLINA KOENTOPP	
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN	
Título da Pesquisa	Aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciaturas e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza	
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC)
	Âmbito	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

Você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa de mestrado que tem como objetivo caracterizar, de forma comparativa, as aprendizagens efetivadas por futuros professores atuando tanto na condição de Estagiários de Cursos de Licenciatura, como na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC. Para isso, é imprescindível que possamos ter acesso às informações dos envolvidos diretamente com o PIBID e/ou com o Estágio Curricular Supervisionado. Por isso, entramos em contato com você.

ORIENTAÇÕES PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO

- Para responder as questões com completude e clareza, utilize o verso se necessário.
- Caso falte alguma opção para sua resposta ser melhor qualificada, por favor adicione-a.
- Sempre que necessário, você poderá assinalar mais de uma alternativa em uma mesma questão.

BLOCO 1	FORMAÇÃO ACADÊMICA
----------------	---------------------------

- 1) Ingressou em que ano no Curso de Licenciatura? _____
- 2) Até que fase do Curso de Licenciatura você já cumpriu (cursou todas as disciplinas da respectiva fase)?
 1º 2ª 3ª 4ª 5ª 6ª 7ª 8ª 9ª 10ª
- 3) Cursa Estágio Curricular?
 Não
 Sim (Caso a resposta seja afirmativa, qual estágio você está cursando? _____)
- 4) Já cursou Estágio Curricular?
 Não
 Sim (quais estágios você já cursou? _____)
- 5) Você participa/participou do PIBID? Indique a Área Curricular, e o período de sua participação.

ÁREA CURRICULAR	PERÍODO	
	Início (Período/Ano)	Término (Período/Ano)
<input type="checkbox"/> Química		
<input type="checkbox"/> Física		
<input type="checkbox"/> Biologia		
<input type="checkbox"/> Outra (especifique, por favor) _____		

COMO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, RESPONDA AS QUESTÕES SEGUINTE

BLOCO 2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO ÂMBITO DO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC

6) Com que frequência você vai/ia à escola?

Uma vez ao mês Às vezes Semanalmente Quando tem atividade Não frequente
Outra opção: _____

7) Quantas horas semanais você dedica ao Subprojeto em que atua?

até 3h 3h a 5h 5h à 8h 8h a 12h 12h a 16h 16h a 20h

8) Quais são as principais características das reuniões das quais você participa no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?

Local de Realização	Reuniões na Escola	Reuniões na Universidade
Frequência	<input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Mensal Outra: _____	<input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Mensal Outra: _____
Natureza/Caráter/Tipo dos assuntos tratados	<input type="checkbox"/> Administrativo-organizativa <input type="checkbox"/> Discussão sobre dúvidas/dificuldades enfrentadas; <input type="checkbox"/> Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre a matéria de ensino <input type="checkbox"/> Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre assuntos do campo didático-pedagógico <input type="checkbox"/> Estudo de textos sobre outros assuntos (especificar): _____ <input type="checkbox"/> Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola <input type="checkbox"/> Debate coletivo para avaliação sobre as ações realizadas na escola <input type="checkbox"/> Outro(a): _____	<input type="checkbox"/> Administrativo-organizativa <input type="checkbox"/> Discussão sobre dúvidas/dificuldades enfrentadas; <input type="checkbox"/> Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre a matéria de ensino <input type="checkbox"/> Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre assuntos do campo didático-pedagógico <input type="checkbox"/> Estudo de textos sobre outros assuntos (especificar): _____ <input type="checkbox"/> Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola <input type="checkbox"/> Debate coletivo para avaliação sobre as ações realizadas na escola <input type="checkbox"/> Outro(a): _____

9) Com que frequência você tem contato com os profissionais da escola (professores, direção, etc.)?

Ausente Quando é solicitado Muito Pouco Semanalmente Frequente Sempre
Outra (especificar): _____

BLOCO 3 AÇÕES REALIZADAS DURANTE A PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC

10) Quais ações você realiza/realizou?

Nº	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Uma vez	Semanal	Quinzenal	Mensal
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc. e a comunidade)	<input type="checkbox"/>				
2.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	<input type="checkbox"/>				
3.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
4.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	<input type="checkbox"/>				
5.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	<input type="checkbox"/>				
6.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	<input type="checkbox"/>				
7.	Participação em comemorações da escola;	<input type="checkbox"/>				
8.	Observação em sala de aula na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
9.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	<input type="checkbox"/>				

Nº	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Uma vez	Semanal	Quinzenal	Mensal
10.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	[]	[]	[]	[]	[]
11.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	[]	[]	[]	[]	[]
12.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;	[]	[]	[]	[]	[]
13.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto;	[]	[]	[]	[]	[]
14.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;	[]	[]	[]	[]	[]
15.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	[]	[]	[]	[]	[]
16.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com o coordenador de área e demais bolsistas;	[]	[]	[]	[]	[]
17.	Comparação da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;	[]	[]	[]	[]	[]
18.	Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;	[]	[]	[]	[]	[]
19.	Elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.	[]	[]	[]	[]	[]
20.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	[]	[]	[]	[]	[]
21.	Realização de Atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, etc)	[]	[]	[]	[]	[]
22.	Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.	[]	[]	[]	[]	[]
23.	Participação em eventos acadêmico-científicos	[]	[]	[]	[]	[]
24.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]
25.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]
26.	Outra (especificar, por favor):	[]	[]	[]	[]	[]

BLOCO 4**APRENDIZAGENS EFETIVADAS DURANTE A PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC**

- 11) **Descreva uma experiência sua, na qual você observou uma mudança na sua prática/formação, mediante alguma aprendizagem possibilitada pela sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC.**

- 12) **Que aprendizagens você considera ter “construído” /desenvolvido durante sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES?**

BLOCO 5 **CONTATO COM O PROFESSOR SUPERVISOR DO SUPROJETO PIBID/CAPES/UFSC**

13) Qual o seu contato com o professor supervisor?

FORMA		FREQUENCIA				
		Ausente	Semanal	Quinzenal	Quando necessário	Outra
Em reuniões gerais na escola;		<input type="checkbox"/>				
Em reuniões gerais na instituição de educação superior (IES);		<input type="checkbox"/>				
Individual	Presencialmente na escola;	<input type="checkbox"/>				
	Presencialmente na IES;	<input type="checkbox"/>				
	A distância	<input type="checkbox"/>				

Outra (especificar, por favor): _____

14) Como você avalia a contribuição do contato com o professor supervisor na sua formação docente?

 Não contribuiu Contribuiu pouco Contribuiu Contribui muito Essencial

Outra (especificar): _____

BLOCO 6 **AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DA PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC**

15) Que dificuldades você enfrenta (enfrentou), para participar das atividades realizadas pelo Subprojeto em que atua? Conseguiu superá-las? Como?

(Especifique e comente sobre dificuldades enfrentadas, tanto no âmbito da Escola, quanto no âmbito da Universidade, em relação às condições estruturais e de recursos humanos para a realização das atividades previstas pelo Subprojeto)

16) Como você avalia a contribuição da sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES em que atua, para a sua Formação Profissional Docente?

(Procure especificar/detalhar mudanças/melhorias em suas formação docente como fator de influência da - ou que decorreram da - sua participação nesse Subprojeto)

COMO ESTAGIÁRIO DE CURSO DE LICENCIATURA, RESPONDA AS QUESTÕES SEGUINTE**BLOCO 7** **ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO**

17) Com qual frequência você vai (ia) à escola?

 Uma vez ao mês Às vezes Semanalmente Quando tem atividade para fazer Não frequento

Outra opção: _____

18) Quantas horas foi oportunizado para você fazer regência (dar aula)?

- 19) Quais são as principais características das aulas/encontros de estágio curricular que ocorreram na instituição de ensino superior, das quais você participa (participou) como estagiário de Curso de Licenciatura?

- 20) Com qual frequência é (foi) seu contato com outros profissionais da escola (professores, direção, etc.)?

Ausente Quando é solicitado Muito Pouco Semanalmente Frequente Sempre
Outra (especificar):

BLOCO 8 AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO

- 21) Quais as ações que você realiza (realizava) como estagiário de Curso de Licenciatura?

Nº	TIPO	FREQUENCIA				
		Nunca	Uma vez	Semanal	Quinzenal	Mensal
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc. e a comunidade)	<input type="checkbox"/>				
2.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	<input type="checkbox"/>				
3.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
4.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	<input type="checkbox"/>				
5.	Participação nas atividades de planejamento da escola;	<input type="checkbox"/>				
6.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	<input type="checkbox"/>				
7.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	<input type="checkbox"/>				
8.	Participação nos órgãos colegiados;	<input type="checkbox"/>				
9.	Participação em comemorações da escola;	<input type="checkbox"/>				
10.	Observação em sala de aula, na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
11.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	<input type="checkbox"/>				
12.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	<input type="checkbox"/>				
13.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	<input type="checkbox"/>				
14.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;	<input type="checkbox"/>				
15.	Análise do processo pedagógico;					
16.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos;	<input type="checkbox"/>				
17.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos;	<input type="checkbox"/>				
18.	Análise das diretrizes e currículos e currículos educacionais da educação básica;	<input type="checkbox"/>				
19.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	<input type="checkbox"/>				
20.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com a turma de estágio curricular;	<input type="checkbox"/>				
21.	Comparação e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático pedagógicas, articuladas à prática e à experiência de professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre mediação didática dos conteúdos;	<input type="checkbox"/>				
22.	Planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais, e diferentes e estratégias recursos didático-pedagógicas;	<input type="checkbox"/>				

30) Que relações (diferenças e/ou semelhanças) você identifica na rotina e participação na escola, de um Bolsista de Iniciação à docência e um estagiário de Curso de Licenciatura?

31) Se desejar acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco em relação ao PIBID e o Estágio Curricular, pode descrever abaixo.

BLOCO 12 **POSSIBILIDADES DE CONTATOS FUTUROS**

As suas respostas são **fundamentais** para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Você teria a disponibilidade para que eu voltasse a contatá-lo(a) para uma conversa de aprofundamento de alguns dos tópicos tratados acima?

SIM

NÃO

DADOS PARA CONTATO	
Nome Completo	
E-mails	1
	2
Telefones para Contato	1
	2

APÊNDICE F - Roteiro para Realização de Grupo Focal com Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://ajcp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CEE)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Roteiro para Realização de Grupo Focal com Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC (VrsForm01 - Ana Carolina - 20.set.16)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA		
Autoria	Ana Carolina Koentopp	
Título	Aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciaturas e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza	
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC)
	Âmbito	Gepi INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)
Elementos Básicos	Foco	Aprendizagem Profissional da Docência de Estagiários de Cursos de Licenciatura e de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES).
	Objetivo	Caracterizar, de forma comparativa, as aprendizagens efetivadas por estagiários de licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES, estudantes de cursos de formação de professores da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC.
	Problema	Que relações podem ser estabelecidas entre as aprendizagens efetivadas por estagiários de licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES, estudantes de cursos de formação de professores da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC?

QUADRO DE APOIO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS	
1	<p>Agendamento da Realização do Grupo Focal</p> <p>1.1 Contatar, previamente por telefone ou e-mail, o Coordenador de Área do Subprojeto do PIBID/CAPES/UFSC 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>Organização da Realização do Grupo Focal</p> <p>2.1 Preparar materiais de apoio para a realização do grupo focal, tais como: 1) gravador, 2) caderno para Registro, 3) questões norteadoras;</p> <p>2.2 Observar as orientações desse quadro de apoio antes da realização do grupo focal.</p>
3	<p>Realização do Grupo Focal</p> <p>3.1 Apresentar-se como aluna do curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica do PPGET/UFSC e membro do Gepi INOVAEDUC/NEC;</p> <p>3.2 Apresentar, de modo geral, os objetivos do projeto desta pesquisa individual de Mestrado, relacionando-os com a necessidade de realização deste grupo focal;</p> <p>3.3 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 de futuros professores, na condição 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;</p> <p>3.7 Por fim, esclarecer que o sujeito de pesquisa, pode em qualquer fase da pesquisa negar responder alguma questão e/ou desistir de participar, sem penalização alguma.</p>

QUESTÕES PARA NORTEAR A DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

Iniciar solicitando aos participantes que se apresentem, em ordem, falando: Nome, período que é bolsista de iniciação à docência de Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC, se já fez ou faz estágio curricular.

Em seguida, prosseguir com as questões:

1. Para você que características são necessárias para que um professor de Escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional?
2. Considerando essas características que foram listadas, quais você considera ter desenvolvido/aprendido no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES do qual participa como bolsista de iniciação à docência?
3. Para aqueles que fazem ou já cursaram estágio, quais você considera ter desenvolvido/aprendido no âmbito da disciplina de estágio?
4. Que ações você desenvolve no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES do qual participa como bolsista de iniciação à docência?
5. Para aqueles que fazem ou já cursaram estágio, que ações foram desenvolvidas no âmbito do estágio?
6. Que relações você identifica na rotina de um Bolsista de Iniciação à docência e um estagiário?
7. Como é o contato com o professor supervisor (professor da Educação Básica) do Subprojeto PIBID/CAPES do qual você participa?
8. Para aqueles que fazem ou já cursaram estágio, como é o contato com o professor supervisor (professor da Educação Básica) do estágio?
9. Que diferenças você identifica no contato com o professor supervisor do PIBID (da E.E.B.), em relação ao professor supervisor de estágio (da E.E.B.)?
10. Com que dificuldades você se deparou durante sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES do qual participa como bolsista de iniciação à docência? Essas dificuldades foram superadas?
11. Que experiências durante sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES lhe marcaram?
12. Quais as principais contribuições que o Subprojeto do qual você participa e/ou o estágio curricular tem proporcionado para a sua formação acadêmica como futuro professor da Educação Básica?
13. Quais as características das reuniões realizadas com os coordenadores de Área do Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC do qual você participa?
14. Quais as características das reuniões realizadas com o professor orientador do Estágio Curricular do qual você participa?

APÊNDICE G - Roteiro de Análise Textual para o Relatório de Atividades do PIBID/CAPES/UFSC

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE - QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Roteiro para Análise Textual

(VrsForm01 - Ana CK - 20.fev.16)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Abreviado	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	02.abr.16	ANA CK	IE	N3	---	ASP	Analisar os Relatórios de Atividades dos BID de 2016	Atividades	---

Nº	QUESTÕES
1.	Que ações típicas de serem realizadas na escola os BID desenvolvem?
2.	Que ações típicas de serem realizadas na universidade os BID desenvolvem?
3.	Que outras atividades são inerentes aos BID que não estejam relacionadas ao espaço da universidade e da escola?
4.	O relatório apresenta as estratégias utilizadas para realização dessas atividades?

APÊNDICE H - Roteiro para Realização de Entrevista com Estagiários de Cursos de Licenciatura

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

Roteiro para Realização de Entrevista com Estagiários de Cursos de Licenciatura

(VrsForm01 - Ana Carolina - 20.set.16)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA		
Autoria		Ana Carolina Koentopp
Título		Aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciaturas e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC)
	Âmbito	Gepi INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)
Elementos Básicos	Foco	Aprendizagem Profissional da Docência de Estagiários de Cursos de Licenciatura e de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES).
	Objetivo	Caracterizar, de forma comparativa, as aprendizagens efetivadas por estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES, estudantes de cursos de formação de professores da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC.
	Problema	Que relações podem ser estabelecidas entre as aprendizagens efetivadas por estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES, estudantes de cursos de formação de professores da Área Curricular de Ciências da Natureza da UFSC?

QUADRO DE APOIO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	
1.	<p>Agendamento da Realização do Grupo Focal</p> <p>1.1 Contatar, previamente por telefone ou e-mail, os estagiários que responderam ao questionário e convidá-los para a entrevista.</p> <p>1.2 Confirmar o agendamento da entrevista, com antecedência (um dia, no mínimo, é recomendável).</p>
2.	<p>Organização da Realização da Entrevista</p> <p>2.1 Preparar materiais de apoio para a realização do grupo focal, tais como: 1) gravador, 2) caderno para Registro, 3) questões norteadoras;</p> <p>2.2 Observar as orientações desse quadro de apoio antes da realização da entrevista.</p>
3.	<p>Realização da Entrevista</p> <p>3.1 Apresentar-se como aluna do curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica do PPGET/UFSC e membro do Gepi INOVAEDUC/NEC;</p> <p>3.2 Apresentar, de modo geral, os objetivos do projeto desta pesquisa individual de Mestrado, relacionando-os com a necessidade de realização da entrevista;</p> <p>3.3 Oferecer ao entrevistado um panorama geral da dinâmica de trabalho que será utilizada;</p> <p>3.4 Explicar que o tratamento das informações coletadas na entrevista pretende proporcionar uma representação coletiva do pensamento e das manifestações de futuros professores, enquanto estagiários de Cursos de Licenciatura.</p> <p>3.5 Solicitar que o sujeito fale com calma e linguagem clara, para facilitar a posterior transcrição do material áudio/videogravado;</p> <p>3.6 Explicar os procedimentos que serão utilizados após a realização da entrevista: 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;</p> <p>3.7 Por fim, esclarecer que o sujeito de pesquisa, pode em qualquer fase da pesquisa negar responder alguma questão e/ou desistir de participar, sem penalização alguma.</p>

1. Qual seu nome?
2. Qual estágio você está cursando?
3. Já participou de algum Subprojeto PIBID/CAPES? Se sim, quanto tempo você participou do Subprojeto PIBID/CAPES?
4. Tem ou já teve experiência como professor?
5. Para você que características são necessárias para que um professor de Escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional?
6. Considerando essas características, quais você acredita ter desenvolvido no âmbito do estágio?
7. Considerando essas características, quais você acredita ter desenvolvido no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC do qual participou?
8. Como foi o seu estágio supervisionado? (Em dupla, individual, foi em sala de aula, quanto tempo de regência, etc.)
9. Que ações são realizadas por você no âmbito do estágio?
10. Que ações foram realizadas por você no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC do qual você participou?
11. Como era as discussões com o professor orientador do estágio na universidade?
12. Como é o contato com o professor supervisor do estágio (professor da educação básica)?
13. Durante o estágio você enfrentou alguma dificuldade que pudesse relatar?
Conseguiu superá-la?
14. Durante sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC você enfrentou alguma dificuldade que pudesse relatar? Conseguiu superá-la?
15. Durante seu estágio ou PIBID, teve alguma situação que você percebeu mudança na sua prática ou que viu a necessidade de muda-la?
16. Que relações ou diferenças você identifica nas ações realizadas por um Bolsista de Iniciação à Docência e um Estagiário de Licenciatura?
17. O que é preciso melhorar no Estágio Curricular do seu curso de Licenciatura?

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO		
Pesquisadora Responsável	ANA CAROLINA KOENTOPP	
Orientador	EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN	
Título da Pesquisa	Aprendizagens efetivadas por Estagiários de Cursos de Licenciaturas e por Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES) da Área Curricular Ciências da Natureza	
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC (PPGET/UFSC)
	Âmbito	Gepi INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)

Você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa de mestrado que tem como objetivo caracterizar, de forma comparativa, as aprendizagens efetivadas por futuros professores atuando tanto na condição de Estagiários de Cursos de Licenciatura, como na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (Subprojetos PIBID/CAPES). Para isso, é imprescindível que possamos ter acesso a informações dos envolvidos diretamente, com o PIBID e/ou com o Estágio Curricular Supervisionado. Por isso, entramos em contato com você.

1. Como será desenvolvida a pesquisa?

A pesquisa será desenvolvida em dois momentos, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de informações:

- 1) Questionários, os quais serão aplicados pelo pesquisador, aos: a) alunos matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, com a presença do professor da instituição responsável pela disciplina, b) aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência com a presença do coordenador de área responsável;
- 2) Grupo focal, no qual, os participantes do primeiro momento, mediante análise do questionário quanto à, descrição da disponibilidade dos participantes e de suas respostas as perguntas, podem ser convidados a participar.

2. Como será o seu envolvimento e acompanhamento na pesquisa?

A sua participação envolverá no primeiro momento da pesquisa o preenchimento ao questionário, e, se for solicitado e assim, você desejar, participação nas discussões do grupo focal por meio da exposição de sua opinião, num segundo momento. Salientamos que, a sua decisão em participar desta pesquisa, não implicará na avaliação da disciplina de Estágio Curricular e/ou na perda de bolsa de iniciação à docência. Dessa forma, no primeiro momento o pesquisador irá acompanhar você, orientando-o e disponibilizando tempo hábil para o preenchimento do questionário. E no segundo momento, o pesquisador irá conceder tempo adequado para que o convidado a participar do grupo focal possa refletir sobre sua opinião e respostas que desejar expressar, orientando-o quanto aos procedimentos do grupo focal. O pesquisador estará disponível para qualquer esclarecimento ao longo e após o término da pesquisa.

3. Quais os riscos e desconforto que pode ter ao participar da pesquisa?

A sua participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, mas possíveis desconfortos podem ser gerados durante a pesquisa, quando você for convidado (a)

- 1) a preencher o questionário - devido a extensão do questionário, causando-lhe possível cansaço ao respondê-lo, algumas questões poderão causar certo desconforto emocional nos sujeitos investigados, uma vez que podem trazer lembranças de sua trajetória acadêmica, ou ainda,
- 2) a se expressar no grupo focal, diante do pesquisador e dos colegas, devido sua possível timidez por estar em público, ou em frente de uma câmera, uma vez que, o grupo focal será videogravado.

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais.

Somente o pesquisador e seu orientador (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa, utilizando códigos para evitar sua identificação.

6. Quais são os Benefícios da nossa pesquisa?

Acreditamos que este estudo resultará em informações importantes sobre ações desenvolvidas e aprendizagens efetivadas pelos futuros professores, participantes desta pesquisa, possibilitando aos participantes, refletir diante das questões expostas, no questionário e no grupo focal sobre sua formação docente. Considera-se também, que os resultados evidenciados com esta pesquisa, serão relevantes para refletir a estruturação dos currículos dos cursos de formação de professores.

7. Você terá algum custo para participar da pesquisa?

Não, você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Porém, fica garantido sua indenização por qualquer dano que você sofra decorrente desta pesquisa.

8. Em caso de dúvidas a quem recorrer?

Caso você tenha alguma dúvida sobre esta pesquisa você pode consultar os seguintes responsáveis:

Pesquisadora: ANA CAROLINA KOENTOPP **TELEFONE PARA CONTATO:** (47) 9903-1302

E-MAIL: anacarolk175@gmail.com

Orientador: EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN **TELEFONE PARA CONTATO:** (55) 9166-6811.

9. Compromisso dos pesquisadores

Os pesquisadores utilizarão as informações e os materiais coletados somente com autorização e para contemplarem os objetivos propostos por essa investigação.

Caso, haja de sua parte algum constrangimento, fica resguardado aqui, o seu direito de não participar parcialmente ou totalmente da pesquisa, sem que isso venha trazer nenhum problema para você, já que é um direito seu participar ou não. Também esclarecemos que é seu direito retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS 466/2012. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Uma vez que, utilizaremos questionários, filmagem e gravação de áudio do grupo focal.

Após estes esclarecimentos e caso concorde em participar, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Após leitura do acima exposto, eu, aluno (a) _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar voluntariamente da pesquisa "Aprendizagens efetivadas por estagiários de cursos de licenciatura e por bolsistas de iniciação à docência (Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC) da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC". Confirmando que recebi uma das duas cópias deste termo de consentimento, e autorizo o uso do áudio, imagem e respostas dos questionários para a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Florianópolis, ____ / ____ /2016.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Nome completo:

Identificação (RG ou CPF):

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.

Florianópolis, ____ / ____ /2016.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE J - Exemplar de Transcrição de Grupo Focal

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE - QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Transcrição de Grupo Focal

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Abreviado	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	20.dez.16	ANA CK	IE	N3	---	ASP	INTEGRA	Tempo de gravação 00:50:29	GF-FISICA

Legenda:

(inint) – Trecho sem compreensão.

(palavra 1 / palavra 2) → incerteza da palavra / hipótese alternativa.

((palavra)) → comentários da transcrição.

(...) Demonstração de corte em trechos não relevantes.

(Início)

Assim, a primeira parte da pesquisa é o questionário. Como que eu já comentei com vocês, o questionário ele é limitado, então por isso que a gente vai fazer o grupo focal. Então, assim, por mais que vocês não tenham preenchido ainda o... o questionário, eu gostaria muito de que vocês pudessem me retornar ele, porque é com base nele e com base no que a gente vai conversar aqui... que eu vou poder fazer as considerações da pesquisa, tá? E quero agradecer muito a participação de vocês, pra me... pra mim é muito importante... pra pesquisa, de modo geral. E eu vou buscar ser breve, né, considerando aquilo que a gente já conversou. Então, assim, antes de a gente iniciar, eu só preciso colocar pra vocês algumas coisas. É, como eu já me apresentei, eu sou a Ana Carolina, sou mestranda aqui do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. E essa pesquisa ela tem como objetivo caracterizar as aprendizagens que são desenvolvidas nos processos de formação. Um deles, é o... pro... o... programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o outro é o estágio que também estão analisando. Então, não é só... ah, "Tu tem noção do curso de Física?" Não, estou... eu sou... eu sou química de formação licenciada, mas estou analisando os cursos de Física, Ciências Biológicas e Química, tá? Então... é, eu... eu preciso colocar pra vocês que a gente está sendo filmado e está sendo gravado... esse grupo focal e nossas discussões... que é justamente para que eu possa transcrever as falas depois, tá? Ah... por isso eu peço que a gente fale cada um de uma vez... pra que também facilite esse processo de transcrição do áudio e nas... das imagens pra que eu possa ver. E... enfim, assim, vocês podem ficar bem à vontade, não se preocupem com o que eu vou pensar ou o que o colega do lado vai pensar... vocês... vocês podem ficar bem à vontade se vocês não quiserem responder alguma das questões, tá? Então, assim, de início, eu gostaria... é... eu gostaria de saber... que vocês se apresentassem.

BEEF02: [nome do sujeito - BEEF02].

[nome do sujeito - BEEF02], tá se formando, né?

BEEF02:- Sim, aparentemente.

Tá em que fase, então, assim, mais ou menos?

BEEF02:- Só falta completar o restante do ano. Tá nas últimas fases ali.

Tá. Já fez estágio?

BEEF02:- Já.

E é professor da rede estadual?

BEEF02:- Uhum.

Tem quan... quanto tempo já?

BEEF02:- Segundo ano.

Segundo ano? Tá. Você?

BEEF04:- [nome do sujeito - BEEF04].

[nome do sujeito BEEF04]. É... já fez estágio curricular?

BEEF04:- Todos.

Todos. E você já atua na rede?

BEEF04:- Sim. Sou formando agora, final do ano agora.

É? Quantos anos você já... já tá em sala?

BEEF04:- Em sala? Só esse ano.

Ah, tá. Iniciou agora, então, em 2016?

BEEF04:- Eu tinha tido uma experiência antes, mas a... esse ano foi mais longo.

Tá.

BF16:- Eu tô... é... meu nome é [nome do sujeito – BF11].

D:Uhum.

BF16:- Eu tô em tipo, uma quantidade de horas na quarta, mas em matérias da terceira fase eu ainda não fiz os estágios nenhum deles.

Tá.

BF16:- E não dou aula, no momento.

Ok. Tá.

BF17:- É... [nome do sujeito – BF17].

[nome do sujeito – BF17].

BF17:- Áhn... não fiz estágio e não dou aula, nunca dei aula.

Ok.

L:- Áhn, meu nome é [nome do sujeito – BF16].

[nome do sujeito – BF16].

BF16:- Também não fiz estágio e não dou aula.

Então, tá.

BEEF02:- Ta bem dividido, né?

BEEF04:- É!

Então, agora, sim, eu início com a primeira questão, que é, "Para você, que características são necessárias para que um professor de escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional?" O que é preciso saber para desempenhar competentemente a profissão docente?

BEEF04:- Vamos pela ordem que é mais rapidinho, né?

Uhum.

BF17:- Lógico, né?

BEEF02:- Na real, tu não... tu nunca vai saber todo o conteúdo, então não adianta dizer, "o conteúdo da disciplina", mas... tipo, manter a postura principalmente...

Postura.

BEEF02:- Também, né? É um dos fator. A outra é... é... dome... dominar o conteúdo (inint [00:05:17.12]).

Uhum.

- (inint [00:05:19.12]).

BEEF02:- Além de óbvio... [00:05:20.08]

BF16:- É.

BEEF02:- É ter uma boa relação com os alunos, sem isso não vai ter...

BF11: - É... diálogo, pelo menos.

BF16:- É, sim.

BEEF02:- Não vai ter condição nenhuma de dar aula.

Ok.

BEEF04: - Ah, eu acho que o professor tem que ter uma série de características que são diversas. Dentre as principais, que ainda são muitas, eu acho, né, dá pra falar algumas... É... tem que ter o bom domínio do conteúdo, né? Porque sem saber o conteúdo... sem saber Física, você não pode ser professor de Física, né?

BEEF02: - Uhum.

BEEF04:- É... tem que... tem que ter esse conteúdo claro, né, e principalmente saber expô-lo de uma maneira compreensível. Não adiantar você saber física também e não saber, né, expor de uma maneira didática pros alunos. Então tem que ter didática também, tem que saber conteúdo. É... tem que ter controle tanto emocional quanto psicológico, né? Porque você... Não adianta você também ter o conteúdo, você saber expô-lo, mas não conseguir se controlar emocionalmente na frente de várias pessoas. Você tem que... é... ser organizado, porque ser professor demanda organização.

Hum.

BF11: - Uhum.

BEEF04:- Você tem que... é... saber pôr as matérias, é... as notas, como são muitos alunos ,isso... você tem que ter organização, senão, você se perde, você acaba por errar a nota de alguém ou... ou atribuir nota errada, ou não desenvolver um aluno corretamente porque você não sabe em que pé de... de andamento ele tá, né? Porque você não é organizado.

Uhum.

BEEF04:- Então tem que ter organização também. É... outra coisa que eu poderia citar seria...

BEEF02:- Tem que ter planejamento também, né?

BEEF04:- Não, talvez não seja tanto planejamento, né?

- (inint [00:07:03.14]).

BEEF04:- Planejamento tá dentro da organização, não acha?

BEEF02:- Pode ser.

BEEF04:- É... outra coisa que eu poderia citar seria também compromisso, né?

Uhum.

BEEF04:- O professor tem que ter um compromisso ali de querer desenvolver um trabalho bom. Por que... ele pode ir... ir... ir pra aula só pra cumprir horário, pra cumprir a tabela e... né? E não estar efetivamente compromissado em desenvolver alguma atividade na turma, fazer a turma se desenvolver didaticamente, ganhar conhecimento. É... acho que essas são as principais, assim, tem outras ainda que eu posso citar também, se quiserem, não sei.

BF16:- Uhum.

BF11:- É, eu acho que, assim... além de tudo que a gente já falou... da organização, do professor, obviamente saber o conteúdo também... eu acho que professor mesmo precisa ser compreensivo, porque, às vezes, ele vai... sei lá... planejar uma aula e chegar na aula e os alunos não vão... sei lá... não vão gostar da aula que ele preparou ou não vão ter os pré-requisitos necessários. Tipo, matemática é uma coisa que, no nosso curso... quando a gente for passar pros alunos, eles precisam ter um conhecimento que, às vezes, eles não têm. Então, às vezes, você quer chegar mostrando alguma coisa e você precisa voltar mu... muitos conceitos antes pra eles entenderem o que você tá querendo falar, sabe?

Uhum.

BF11:- Precisa, acima de tudo, compreender que cada aluno sabe... cada aluno tem uma bagagem e cada pessoa aprende de um jeito.

BEEF02:- Tem que ser flexível, né?

BF16:- É, tem que ser flexível, exatamente.

BF11:- Então é difícil analisar o jeito que você ensina.

BEEF04:- Tem que ter metodologia, né?

BF11:- É.

BEEF04:- E seria uma metodologia... metodologia diversa, diversificada.

BEEF02:- Tem que ser um pouco mais empático, então, né, tipo, perceber que o aluno tá... não entendendo ou entendendo e se adequar.

BF16:- Uhum.

Uhum.

BF16:- Hum.

BEEF02:- Avaliação crítica no desenvolvimento, foi isso que a gente acabou de falar.

No caso, como vocês colocaram... colocou agora avaliação crítica... seria...

BEEF04:- Ela colocou, no caso, método diversificado, né?

BF11:- Sim.

BEEF04:- Para poder abranger o máximo...

BF11:- De alunos, né?

BEEF02:- Ai o... o [BEEF02] acabou de citar... a avaliação crítica dos alunos.

BF11:- É.

BF16:- Ele só tá...

BEEF02:- Eu falei da empatia, né, que o professor tem que perceber se o aluno...

BEEF04:- É, tem que perceber... Tem que avaliar...

BF11:- É, tem que perceber a... a dificuldade dele... do aluno.

Então, vocês colocam que o professor saber avaliar... também seria um...

BEEF02:- Sim, com certeza. É...

Uma característica importante.

BEEF02:- Alguns dos alunos que... eu já tive... já tive classe de alunos que durante uma conversa ele sabia... o assunto que eu tava tratando, só que não sabia expressar numa prova.

BF11:- Porque...

BEEF02:- Dai na prova... ia nota... com nota ruim, porque não tava escrito na prova, mas ele sabia expressar o que que tava acontecendo e... desenvolvia... tipo, eu sabia que ele tava entendendo aquilo que eu tava falando.

Uhum.

BF11:- É, por exemplo, uma coisa que a gente sabe é que cada aluno ele aprende de um jeito. Por exemplo, tem aluno que ele aprende mais vendo no quadro, tem aluno que aprende mais ouvindo, então se você faz... você planeja tua aula tendo diversos elementos, é... vai che... a chance é maior de vê... mais alunos aprenderem o que você tá falando. Se você passar só de um jeito, só a pessoa que consegue ver num quadro e prestar atenção vai aprender o assunto.

Uhum. Ok.

É... [nome BF17], tem alguma coisa pra colocar?

BF17:- Sobre o... o... esse primeiro item ainda... é tipo... foi bastante resumido por eles, concordo.

Uhum. [BF16]?

BF16:- Eu... eu nunca gostei de provas, na verdade, tipo... eu sempre fico nervosa em prova, sempre tive dificuldade com prova e eu acho que prova não avalia ninguém, mas tem que botar prova pra avaliar as pessoas. Mas acho que o professor tem que fazer trabalhos e coisa parecida.

Uhum.

BF16:- Avalia de outra forma.

BEEF04:- A avaliação ela tá dentro do método, né?

BF16:- É, ela tá dentro do método.

BEEF04:- Então é o método diversificado, é o que ela falou (inint [00:10:57.00]).

BF11: Melhor prova de avaliação.

BF16:- Uhum.

BEEF04:- Quantidade de avaliação diversificada?

BF11:- Vai ser (limitar) a traduzir ou a gente fala em uma frase ou uma palavra.

BF16:- É.

BEEF04:- Na... na verdade, eu tô usando a linguagem do... né... da disciplina.

BF11:- É, exatamente.

BF11:- Pra você, acho que arrumar isso depois vai ser mais fácil.

Sim. Teria mais... alguém teria mais uma colocação a... com relação a essa primeira pergunta? "Que características são necessárias para que um professor de escola de Educação Básica tenha um bom desempenho profissional?"

BF11:- Acho que tá bastante resumido.

BF16:- Não, acho que já... acho que foi dito tudo.

BEEF04:- Assim, tu diz só internamente a... a relação "professor-aluno" ou externamente também?

Não, em... Aquilo...

BEEF04:- Externamente...

Naquilo que compete a um professor desenvolver na sua profissão.

BEEF04:- Ah, externa... externamente tem os outros fatores, né? Como o incentivo, principalmente salário e políticas educacionais, né? É isso o que eu tô falando. Tu tá falando só da relação "professor-aluno" ou "professor-externo"?

Não, eu tô falando nas características pra ele desenvolver a sua profissão.

BEEF02:- Tudo.

Então...

BEEF04:- É, então, ele precisa de motivação. Políticas públicas, né?

BF11:- Mas eu acho que (inint [00:12:01.25]).

BEEF04:- Que envolvem salário, organização da escola, as condições da escola, as condições do professor dar aula... isso é extremamente necessário.

Então se o professor tiver um bom salário, ele vai desenvolver... por exemplo, porque a pergunta, né? "Que características são necessárias para o professor desenvolver um bom desempenho?" Então, você tá colocando que um bom salário é uma característica...

BEEF04:- Motivação...

Pra que o desempenho da profissão...

BEEF04:- E, dentro da motivação, o salário é um fator.

BF11:- Sim.

BEEF02:- O salário é um dos fatores.

BF11:- É, um dos fatores... estrutura também...

BEEF04:- Sim. A estrutura física da escola, a organização da escola, política pública do Governo, salário, né?

BEEF02:- Até a motivação dos alunos motiva o professor.

BF16:- É, exatamente.

BEEF04:- Isso. Ai são motivações externas, né? Então... até agora a gente falou só da relação "professor-aluno", "professor-sala de aula".

E o professor, enquanto profissional... porque o professor ele não é só em sala de aula, né?

BEEF04:- Uhum.

Ele também tem outras atividades que compete a ele.

BEEF04:- Sim. É... é... no... no... no... falei... motivacional de salário, falei de políticas públicas, estrutura da escola, né, organização da escola...

BF17:- É... a dos alunos também. Motivação dos alunos.

BEEF04:- Motivação dos alunos, que aí também depende desses fatores, né?

BF17:- Sim.

BEEF04:- É... que mais? Talvez... talvez a... o background dele de informação também incentive ele a ser um professor melhor ou pior.

BF11:- E eu acho que talvez também cabe ao professor... eu não sei se isso seria uma característica... mas procurar uma formação continuada. É... sempre precisa se aperfeiçoar...

BF11: Sempre se aperfeiçoar... eu acho que... é... a experiência leva você a fazer as coisas de um jeito melhor, mas aí se você faz um curso diferente, que você não viu na faculdade, isso vai... incentivar a inserir bastante conteúdo na tua aula.

BEEF04:- Formação, né?

BF11: É.

BEEF04:- A formação vai... vai... vai criar um tipo de professor ou outro, né? Se você tiver uma formação "X", você vai ser um professor "X".

Uhum.

BEEF04:- Se tiver uma formação "Y", vai ser, né, uma formação "Y".

BF16:- E.

(...)

Ok. Alguém tem mais algum ponto, alguma... alguma consideração enquanto... aquilo que seja necessário pra um professor desenvolver não só em sala de aula, mas enquanto... profissional, não?

BEEF04:- Quem eu lembre, não.

BF16:- É.

Tá. Então, considerando essas características que foram colocadas aqui por vocês, eu vou colocar elas... tá? Então, as características necessárias pra que o professor desenvolva competentemente sua profissão são, ele precisa ter postura, dominar o conteúdo, ter boa relação com os alunos, ter didática, controle emocional, controle psicológico, ser organizado, né, e dentro disso, tu pode... podemos colocar que ele precisa ter planejamento, ser compromissado, compreensível, flexível, ter metodologias diversificadas... aí eu coloquei separado, mas podemos colocar ainda dentro disso que ele precisa ter... é... avali... saber avaliar... ele precisa ter estrutura, né, condições...

BEEF04:- Uhum.

BF17:- Uhum.

Espaço físico adequado, salário e ähn... foi colocado aqui que ele precisa ter cursos de capacitação, formação...

BEEF04:- Sim.

Né, que vão vir partir das... da experiência profissional dele.

BF17:- Sempre a mais.

Isso. Tá.

BEEF04:- É o professor perfeito, né? Assim pra não...

Ok.

-(inint [00:15:48.02])

Então, considerando essas características que foram colocadas aqui pra vocês, quais você acredita ter desenvolvido durante sua participação no Pibid?

BEEF02:- A minha foi a postura mesmo. Eu não tava muito ähn... antes de entrar no Pibid, eu ficava nervoso, tímido pra conversar com as pessoas. Depois que eu entrei aqui, foi bem diferente.

Uhum.

BF17:- Os outros requisitos você já tinha alcançado?

BEEF02:- Não, é... não... mas é que aqui ajudou um tanto bastante na postura daí... só desenvolvi (melhor), me expressei melhor.

Uhum.

BF17:- Você tá há quanto tempo no Pibid mesmo?

BEEF02:- Três anos já.

BF17:- Ah, é um bom tempo.

BEEF04:- É... eu acho que eu desenvolvi mais a... um pouco mais da habilidade de preparar um material, é... um trabalho didático, alguma coisa do tipo. Com relação a dar aula, acho que eu... não sei, eu nunca tive tanta vergonha assim de dar aula, de falar na frente de todo mundo, mas eu pude preparar uns trabalhos aqui no Pibid que me ajudaram, né, a desenvolver... atividades de um... uma... uma maneira mais, né? Uma didática melhor.

Uhum.

BEEF04:- Participar dos eventos também fez... contribuiu com isso.

BF11:- É... tô pensando.

BF17:- É... então eu falo. É... eu... eu entrei ainda esse semestre, né, no... no Pibid, então, observei pouca coisa ainda, desenvolvi pouca coisa ainda, mas, tipo... uma coisa que eu pude observar... é... é... aquele item que foi colocado ali por último... é... múltiplos... é... diversidade em avaliação, sabe, é tipo...

Uhum.

BF17:- Só isso... por enquanto um pouco de didática, mas nada muito concreto ainda, cheguei há pouco.

Então, deixa eu ver se eu compreendi, você acredita que a partir do que você já vivenciou ao longo do Pibid...

BF17:- É...

Quanto à sua participação... mas, assim, você viu a necessidade de avaliações diversificadas?

BF17:- Não, eu vi a... a... a tentativa... não... é... de... de... implementação de diversos... tipo... por experimento... quando a gente fez experimento lá, né?

BEEF04:- Mane... mane... mane... maneiras diferentes de estudo.

BF17:- E de... de avaliar o aluno, isso.

Hum. Tá. Então, você acredita...

BF17:- Aí eu vi o professor fazendo isso assim e funcionando, aí eu... é uma coisa que me leva a considerar isso, sabe?

Uhum.

BF17:- Mas é como eu disse, é... superficialmente ainda, né? Porque eu não... não fui eu que preparei, por exemplo, esse experimento junto com o professor, foi uma coisa que eu participei, então...

BEEF02:- É o... é... complementando o que ele tava falando, é tipo no Labidex, a relação de eu e o [BF17], quando ele chegou lá... tipo, ele se espelhava em mim e eu ficava meio assim... tipo, como... daí eu lembrei de mim quando me espelhava nos outros pessoais... no outro pessoal veterano, porque daí eu observava como eles faziam e tentava reproduzir, daí depois eu fui desenvolvendo a minha técnica.

Uhum.

BEEF02:- O [BF17] vai fazer a mesma coisa dele... quando ele estiver autônomo e desenvolvendo lá. Mas o que eu digo é pegar experiência com as outras pessoas. A gente tem uma interação maior com as pessoas e pega experiência com eles também.

Uhum. E essa... essa interação que você tá colocando ela acontece... tu diz entre os bolsistas?

BEEF02:- Entre bolsistas.

BF16:- Sim, porque, por exemplo, assim...

BF17:- E com os professores também do IABIDEX.

BF11:- Nos outros cursos... sei lá, cursos que não têm muita desistência ou um curso que... não seja... sei lá... tão difícil, a turma ela geralmente ela continua a mesma. O pessoal do primeiro semestre vai continuar no segundo semestre, a mesma turma, então o pessoal acaba sendo mais unido. E na Física, isso não acontece... tipo, você entra num ano e você reprova numa matéria, você já não vai continuar com a... a tua turma, então a interação ela acaba não acontecendo como não acontecendo como nos outros cursos, sabe? Você não vai se formar com a turma que você entrou, então você não vai ter tantos colegas, não vai ter tantas pessoas pra pedir ajuda se você tiver dificuldade... e tendo, tipo... doze pessoas aqui é uma coisa...

BEEF04:- Sim, o Pibid... (inint [00:19:48.16]) pra compreender o Pibid ele cria um ambiente de inte... interação no... no sentido de... não... não motivação, mas nos sentido de tu tá inserido no... numa sociedade que... participando de assuntos relacionados à docência...

Uhum.

BEEF04:- E isso meio que te incentiva a continuar, você cria uma sensação de grupo, né?

Uhum.

BEEF04:- Então, isso tende a facilitar você a caminhar no sentido da forma... da... da formatura, né?

Uhum.

BEEF04:- Inclusive, acho que o índice de formatura no Pibid é alto, né? É bem alto.

BEEF02:- Acho que todos que...

BF11:- Que entram...

BEEF04:- Quase todos, né? Quase todos que entram, se formam, então. Esse sentimento de grupo... de... né?

Que entram no... que participam do Pibid, que não permanece...

BEEF04:- Isso.

BEEF04:- Não que seja... Não que seja unida. É pelo fato de o sujeito estar inserido numa sociedade, né, que trata de assunto de docência. Então ele meio que se sente...

BF17:- É...

BEEF04:- Incentivado e motivado a continuar.

BEEF02:- Acho... acho que nenhum ex-bolsista daqui não se formou. Todos seguiram esse fator.

Uhum. Muito jóia. Quer colocar alguma coisa nesse... nessa questão de...

BF16:- Não.

BEEF02:- Esperando (inint [00:20:46.00]) decepcionar os índices.

Há quanto tempo você tá no Pibid?

BF16:- Eu tô há três semanas, tô muito novinha ainda pra colocar alguma coisa de experiência.

BEEF04:- Eu pensei eles...

Ah, bem recente.

BF17:- É, tipo... tu entrou há duas ou três semanas.

BF16:- É... três semanas atrás, entendeu? Não tenho nenhuma experiência assim relevante.

Tá bom, tá certo, então. Ahn... e agora a outra pergunta vai vir justamente em relação ao que a gente tava conversando aqui agora. "Que ações você desenvolveu ao logo da sua participação no Pibid enquanto bolsista de iniciação docente?" Então, enquanto bolsista de iniciação docente, que ações você desenvolveu, como

é que é as a... as atividades que são realizadas, como é que funciona o Pibid em subprojetos da Física?

BEEF02:- É... quando eu entrei... tipo... eu percebi que já tinha uma cobrança pra fazer alguns roteiros e alguns experimentos. Daí esses roteiros são utilizados na SEPEX.

Uhum.

BEEF02:- E como eu tava falando antes, ähn... eu ficava meio agoniado porque eu não sabia como fazer, daí eu peguei experiência com o pessoal que tava aqui já. Daí eles foram me orientando e depois a gente foi ficando autônomo, assim... tipo, não precisar mais de ajuda, vamos dizer assim.

Uhum.

BEEF02:- E dali pra frente, a gente começa a ajudar quem chega... tipo, os novatos que estão chegando. E o que... é o que aconteceu com todos, né? Tipo, os mais velhos vão ajudando os mais novos...

Hum.

BEEF02:- Até eles se encaminharem. Mas a gente... a gente participou da SEPEX desde que eu... desde que eu lembro. Daí a gente desenvolveu os roteiros e alguns experimentos tanto na... na... na primeira SEPEX, que foi eletromagnetismo, e na segunda e na terceira, que foram sobre ótica.

Como que é esses roteiros?

BEEF02:- Os roteiros... é como se fosse um... a descrição do experimento, mostrando um pouco da história e um pouco do... dos fenômenos.

BF16:- Funcionamento.

BEEF02:- Daí explica os fenômenos e como é que... como é que pode ser utilizado em sala de aula.

Hum.

BEEF02:- E apresenta na SEPEX. Esse foi um dos primeiros trabalhos que a gente realizou quando eu entrei. Daí o outro foi a atuação em sala de aula. A gente desenvolveu alguns planos de aula... alguma... alguns roteiros pra aula, alguns planos de aula e aplicamos lá nas aulas.

Hum. No horário de aula mesmo?

BEEF02:- No horário de aula.

O professor libe...

BEEF02:- A gente substituiu o professor, fez uma intervenção.

Hum. Uhum. E o professor ficou ali em sala olhando ou não?

BEEF02:- Sim, sim. Eles... por lei, eles não podem sair.

Uhum.

Tá. Alguém quer colocar alguma coisa nessa...

BEEF04:- A pergunta é "qual" ou "quais"?

É "Que ações você desenvolveu enquanto bolsista de iniciação à docência"...

BEEF04:- Mas não precisa enumerar, né?

Não, não.

BEEF04:- É... basicamente é isso que o [nome do BEEF02] falou aí.

BEEF02:- Não, a gente fez um minicurso também pra...

BF16:- Ah...

BF11:- É o minicurso de (inint [00:23:36.19])

BEEF04:- A gente o minicurso, a gente fez intervenções em sala de aula.

Esse minicurso... como é que ele... é... como é que funciona? Era pra quem?

BEEF02:- Era pro público geral da comunidade.

Ah, pra comunidade.

BEEF02:- Só que aí participam mais os calouros da Engenharia Eletrônica e alguns da Informática, se eu não me engano.

Uhum.

BEEF02:- Era um curso de robótica... é... um kit de robótica... robótica educacional para utilizar em sala de aula.

BEEF04:- Já escrevemos artigos também, né?

BF17:- Ah, é. Alguns artigos também, um livro.

BEEF04:- Já escrevemos alguns artigos.

BF17:- Um livro que não publicado.

BEEF04:- Aham.

BF11:- A primeira intervenção que eu participei foi de...

- (inint [00:24:13.07]).

BF11:- De... levar experimentos pra sala de aula. Por exemplo, o professor passou a teoria do conteúdo e a gente levou uma experiência pra... pros alunos terem... sei lá, uma ví... uma...

BEEF02:- Complementar.

BF11:- Completar o que o professor tinha... tinha falado.

Sim. Ai, no caso... é... [BF17], não teve... teve alguma colo... alguma ação, assim, que você teve que desenvolver e...

BF17:- É... eu... eu desenvolver alguma coisa, não. Tipo, só acompanhei um... um trabalho de... de...

BEEF02:- Circuitos elétricos?

BF17:- É, de circuitos elétricos, que ainda... o trabalho que foi tu que desenvolveu ainda, né?

BEEF02:- É, eu e o [nome do professor].

BF17:- Isso. Mas só participando, ajudando, colaborando, não... não desenvolvi nada ainda.

Uhum. E... como é que funciona o... o Pibid Física? Porque, pelo o que eu sei, uma parte das horas vocês cumprem no La... no Labidex, a outra é em escola... quantas escolas que participam? Como é que é?

BEEF04:- Ah as horas no Labidex é... tá sendo excepcional esse semestre porque, né, faltou bolsista lá e como o professor [nome do CA]... ele cuida dos dois

- (inint [00:25:24.11]).

- (inint [00:25:24.11]).

BEEF04:- Aí a gente dividiu as nossas horas aqui na sala com... as horas de... pra cuidar do Labidex, né?

Uhum.

BEEF04:- As horas aqui na sala são mais livres mesmo pra gente fazer os nossos... os trabalhos, né, até porque tem muito trabalho pra fazer.

BF11:- Não... fazer o planejamento... é...

BEEF04:- Tipo, o experimento.

BEEF02:- E alguns ex-bolsistas frequentam nossa sala pra estudar pras provas.

Sim.

BEEF04:- Isso.

E no... no caso, na... como é que é a relação de vocês com o professor supervisor da Educação Básica?

BEEF02:- Na escola?

Isso, com o... do professor da escola.

BEEF04:- Ah.

Ele participa... a... ativamente orientando vocês, ele dá coordenadas ou não? Ele participa das reuniões gerais? Então, como é que é a participação do professor supervisor e a relação de vocês com ele?

BEEF04: - É... eu participei do Colégio [nome do colégio], então... os professores do Colégio [nome do colégio] eles participam do... do Pibid no sentido de fazer algumas reuniões com o professor-coordenador.

Uhum.

BEEF04: - E... basicamente, o resto do... depois que faz a reunião geral, né, do semestre, a gente... atende as aulas e tenta... é... fazer as diretrizes e as demandas que ele faz, né? Geralmente não são muitas. É uma monitoria, uma intervenção de vez em quando, né?

BEEF02: - Algumas palestras a gente organiza também.

BEEF04: - Isso, isso. Fora isso...

Mas na escola, ele tem um tempo de conversa contigo... ou é...

BEEF04: - Ah, ele conversa com a gente... né, depois que a aula, a gente vai lá na sala dele, a gente fica um tempo lá... geralmente tem uma conversa, pelo menos, tipo um...

BF17: - Reunião informal, né?

BEEF04: - É, uma reunião... não formal, a reunião formal a gente tem... uma vez...

BF17: - Reunião informal.

BEEF04: - É... não é formal... né?

Uhum.

- Bacana.

BEEF04: - As for... as reuniões formais a gente tem aqui na sala, só que os supervisores não vêm na sala geralmente.

BEEF02: - Na... é... o ano passado vinha. O [nome professor da EB] vinha, só que... depois ele saiu do [sigla da escola].

BEEF04: - Quando tem reunião formal, a gente geralmente faz lá no colégio, aí o professor-coordenador [nome do CA] vai lá, né?

Ahn... compreendi.

BEEF04: - Mas aí geralmente são poucas. São uma por semestre ou duas.

Quem é... quem que é... tá no [nome da escola]?

BEEF04: - Só eu, eu acho.

Você. Ai...

BEEF02: - A [nome do BF16] tá no... [sigla da escola]?

BF16: - Não, eu tô no [sigla da escola].

BEEF04: - E, [sigla da escola].

O que é [sigla da escola]?

BF17: - Abreviação do [nome da escola].

BEEF02: - Tá todo mundo no [sigla da escola].

BF17: - É... [nome da escola].

BEEF02: - Só o [nome do EEBB04] que não.

Uhum. Como é que é no [nome do colégio]?

BEEF04: - Eu já... eu já fui do [nome da escola].

BF11: - É... bem tranquilo lá, na verdade.

BEEF04: - É... são... são quantos professores que são mesmo lá?

BEEF02: - Tem o [nome do coordenador]... que é coordenador, só que daí ele não atua mais em sala, mas ele é professor de física também. Deu... deu uns rolos com ele, daí... tipo, o Pibid parou de trabalhar com ele exclusivamente. Mas daí ele tá trabalhando com os outros dois professores, o [nome dos professores]. A [nome da professora] como é... é novata, primeiro ano dela... como professora, daí ela tá um pouco insegura, tá... eu diria que até mais insegura que a gente, mas o [nome do professor] acho... pelo que eu conheci dele, ele é bem tranquilo, bem... bem gente boa. Não tive... não participei das aulas dele. E na aula da [nome da professora], a gente fez aquela intervenção do... daquela atividade de circuitos elétricos.

BF17: - Isso.

Uhum.

BF11:- Foi a mesma dessa sessão, né, de (inint [00:28:32.18]).

BEEF02: - Isso, isso, o mesmo coordenador.

Uhum.

BF11: - A gente fez a mesma na sala do Jô.

BEEF02: - É... a... a relação com a [nome da professora] ela é... é boa.

BF11: - A relação é... é boa.

BEEF02: - Sim, a professora... a professora [nome da professora] ela é bem receptiva, ela é bem...

BF17:- Ela... ela foi bolsista do Pibid também.

BEEF02:- É, ela foi bolsista do Pibid.

BF11: - Uhum.

BF17:- E ela entrou há pouco lá como professora substituta, né? É... metade do semestre, eu acho.

BEEF02: - Foi no... final do terceiro.

BF17:- É... junta... o... praticamente quando eu entrei também no Pibid. Aí eu fiquei com ela, por exemplo, eu, você também tá e o... o [BEEF02], a gente tem aula com ela... com ela. É...

BF16: - Daí eu e o [BEEF04] ainda estamos com o [professor da EB].

BEEF02: - Isso.

BF17: E, assim... tipo, a conversa... como diz, é informal... deu logo depois da prova ou pelo por... pelo [aplicativo de bate-papo] mesmo a gente se comunica, a gente tem um grupo. Aí ela avisa questão de horário e tudo mais, mas se precisar perguntar...

BEEF02: - Ou... ou uma atividade ou algum experimento que precisa.

BF17:- Isso.

Hum.

BF17: - E ela... e a gente conversa assim, sabe? Mas a formal, como foi dita, é quarta-feira aqui com o coordenador, que é o [nome do CA].

Aham. Agora minha pergunta vai mais exclusivamente pra quem já participou do estágio.

BEEF02: - Ok.

Ou quem fez... ou quem faz estágio.

BEEF02: - Ok.

Então, vou fazer essas... essas duas perguntas. A primeira é, "Que ações você desenvolveu enquanto estagiário?" E a segunda é, "Como é a relação com o professor-supervisor?", agora do estágio.

BEEF02: - Do professor que faz hora aqui ou na escola?

Na escola, o professor da Educação Básica da escola.

BEEF02: - Então, tá. As minhas relações durante o estágio foi a melhor possível... tipo, os professores que eu... que eu fiz estágio eles era bem receptivos... é... até me dava uns toques assim, "Faz isso.", "Faz aquilo que vai ser melhor".

Uhum.

BEEF02:- Eu geralmente a segui só que eu... eu preferia arriscar e algumas vezes não deu certo, então... daí eu preferi, no último estágio, ficar seguindo o professor. E foi tudo bem... tipo, mas quanto à relação com eles, foi a melhor possível.

Uhum.

BEEF02: - Não tinha... não tenho do que reclamar, eles sempre estavam ali ajudando.

Tá. E que ações você desenvolveu enquanto...

BEEF02: - Então, o primeiro... o primeiro estágio foi uma lástima, né? Tipo... eu tava muito inseguro, eu tava tremendo, gaguejava em sala e... daí no... no segundo, como eu já tava atuando no Pibid... quando comecei o segundo estágio, daí eu percebi a diferença no...

assim, gritante... tipo, já tava mais seguro, mais calmo, sabia organizar o conteúdo, sabia... explicar tirar dúvida e... foi uma diferença gritante, vamos dizer assim.

Uhum.

BEEF04:- Eu... é... bom, são quatro estágios e eu fiz dois no [nome do colégio], né, como professora... com a professora do [nome do colégio] e os dois eu fiz no... e os outros dois eu fiz no Colégio [nome do colégio]. É... os dois primeiros foi com os mesmos professores, se eu não me engano, e o primeiro só pra observação, então não tive problema nenhum. O segundo estágio já que dar aula... tal... e a professora de lá era uma professora antiga, né, ela já... o método dela, assim... ela como tava quase se aposentando, então, ela não tinha muito envolvimento mais com a... com o colégio, assim, com a turma, né, com dar aula... então eu meio que dei aula, assim, no que eu podia na... na... na época, né, na minha capacidade na época. E eu acho que foi bem razoável, assim... com relação a ela, ela não me causou nenhum problema, nada, né? Minha relação com ela era boa. Já no [nome do colégio], quando eu fiz os dois estágios aqui, eu fiz com dois professores diferentes. O primeiro estágio que eu fiz aqui no [nome do colégio], foi o terceiro... a terceira matéria de estágio. Foi... foi com... foi com a [nome da professora]... professora, né, do [nome do colégio]... e ela era... tipo, bem linha-dura no sentido de organização, né? Ela cobrava plano de aula, plano de... de ensino, né? Pra cada aula tinha que ter um plano de ensino... então foi bem trabalhoso, assim, no sentido de produção de material pra poder dar aula. A aula, em si, eu já não senti difícil... tanta dificuldade pra dar a aula, em si, né? Porque... até porque como ela exigia muito plano de aula, essas coisas... a aula já estava planejada, então eu chegava lá e dava a aula tranquilo, né? E desenvolveu bastante o... a minha capacidade de dar aula porque... desenvolveu bastante minha capacidade de dar aula porque... é... foi um estágio bem trabalhoso.

Uhum.

BEEF04:- Então, eu adquirei uma certa rapidez pra planejar aula, né, pra... devido à exigência dela. No último estágio, que foi com um... um outro professor do [nome do colégio], eu já tava bem seguro e ele... ele já sabia da minha capacidade, então ele me deixou bem livre pra dar aula do jeito que eu queria. É... e foi... foi bem rapidinho, foi bem simples, o professor... esse professor ele é muito gente boa, então... então não tive problema nenhum, né, até porque eu já tava conciliando... é... o Pibid com o... com o... com o estágio, então eu já... já dava aula de... de... de intervenções pelo Pibid, aí eu complementei com o... com o estágio... e aí ficou com uma galera bem grande, com as turmas, né? Então eu meio que me senti professor deles também, né?

Uhum. Tá. E que... que relações você identifica na rotina e participação na escola... de quem é bolsista e de quem é estagiário? Agora vocês podem participar também dessa questão, assim, vocês identificam alguma diferença? Ago... eles mais especificamente, porque, como eles participaram desses dois processos, então eles podem colocar alguma coisa além. Mas você de que... estão de fora, só estão no Pibid, vocês identificam que... alguma coisa já do que vocês observam, que acontece no estágio? Se tem alguma... alguma relação, alguma diferença?

BEEF02:- No estágio?

BF11:- Por exemplo, assim...

Entre quem participa do estágio e quem participa do Pibid? Al...

BF11:- Eu ainda não fiz o... não fiz nenhum estágio, não fiz nem o que é pra... só ver o professor, né, o... observacional, mas eu vejo que... por estar no Pibid, quando eu fizer um estágio, eu vou tá muito mais preparada, porque o nosso último contato com sala de aula é como aluno e não como professor. Então, quando você tá no Pibid, você vê a postura... como... como eles falaram da postura antes, você a vê a postura que um professor tem que ter... até pra ser respeitado pelo alunos, sabe? E você tem que... você

vê... é... sei lá, é o que... que... que tipo de atividade os alunos recebem melhor, então quando você for fazer um estágio, isso, com certeza, vai pesar bastante pelo lado positivo. Tu tem mais experiência, você vê como é que um professor tá agindo, sabe?

Uhum.

BF17:- É... o que eu me lembro... qual foi o nome daquele evento que a gente foi que era dos Pibid aqui na... na UFSC que...

BF11:- É... foi uma...

BF17:- Uma reunião com todos os Pibid aqui da UFSC que a gente foi...

BEEF02:- Não lembro.

BF17:- É... é um evento em que teve várias declarações nas rodas de conversa sobre os alunos que fizeram... é... Pibid e fizeram... é... o estágio. E falaram que, sim, tu... quando tu vai fazer o estágio, por exemplo... eu não sei... nem sei se era essa a pergunta... é... tu tem uma... uma... uma grande facilidade em já lidar com estágio. É... e eu acredito no seguinte... complementando... não complementando...

Uhum.

BF17:- Só fazendo um paralelo que... com o que ela disse, também tem essa questão de... quando tu tá no Pibid, tu faz experimentações ali também com você mesmo como professor. Tu tem outro professor ali que é o vigente, né, da sala, então tu tá ali... tu experimenta ali falar alguma coisa, tu ajuda ali e tu vai se inserindo bem devagarzinho, assim, como professor... e aí tu dá um recurso, e aí...

BEEF02:- Vai criando confiança.

BF17:- É, tu vai criando confiança bem mais... mais devagar e gradativo, assim.

BF11:- É... tipo, a consequência disso é que quando você for fazer um estágio, você vai tá mais preparado que uma pessoa que o último contato foi como aluno, sabe?

BF17:- Isso, isso.

Uhum.

BEEF02:- O nosso... na... durante a sala de instrumentação... pegando professores novos... de... a metade da tur... metade turma de era de bolsistas e a outra metade, não. E ele deixou bem claro, assim, dá pra perceber quem bolsista do Pibid e quem nunca atuou em sala de aula, porque a atuação dos "pibidianos" era... totalmente diferentes e mais didáticas e sequenciais do que a do pessoal que não trabalhou no Pibid. Dá pra... dá pra notar, assim, absurdamente... a diferença das aulas pre... preparadas ente os bolsistas e não bolsistas.

BEEF04:- Sim.

No caso, quando vocês foram pro estágio, vocês já tinham a... a vivência do... enquanto... de bolsista.

BEEF02:- No primeiro... o primeiro estágio, não, no segundo, já.

Uhum.

BEEF02:- E daí... foi essa a diferença.

Tá.

BF17:- E você?

BEEF04:- Oi?

BF17:- Tu teve?

BEEF04:- O quê?

BF17:- Quando tu foi fazer o estágio... tu já tinha... tu já tava no Pibid?

BEEF04:- Acho que sim... sim. Logo no começo da graduação eu entrei no Pibid, então... já comecei o estágio já com... com experiência no Pibid. Inclusive, uma das coisas que o Pibid facilita é justamente conseguir o estágio.

BEEF04:- É. Tu já conhece... já tá inserido na escola, então tu já conhece os professores... tal... aí é mais fácil de você conseguir o estágio, por exemplo. Muitos...

muitos colegas pra conseguir o... conseguir o estágio, tiveram que rodar um zilhão de colégios pra... pro pessoal aceitar, né?

-(inint [00:37:24.01])

BEEF04:- Fica mais fácil pro professor te aceitar.

BEEF02:- É.

BEEF04:- Porque ele já te conhece, já sabe como tu dá aula.

BF17:- Eu já senti essa... essa facilidade de fazer organização escolar, que tu faz visitaçã na escola pra fazer trabalho..

BEEF04:- Exatamente.

BF17:- Tu já... tu já conhece, tu já sabe aonde ir... foi... foi um trabalho muito fácil.

BEEF02:- É... que o... é... o Pibid te insere no meio da... no meio... escolar muito mais rápido do que um graduando normal, sem Pibid. Tu já tá no meio, já tá interagindo com outros prof... outros profissionais, com alunos e... com a organização da escola em geral. Então ele facilita muito, como se fosse um catalisador.

Tu acha que o estágio ele também permite essas... essa vivência da escola?

BEEF02:- O estágio? O estágio, só pelo estágio... eu não diria que ele seria tão útil quanto ele é. O estágio, sim, te dá uma experiência de pelo menos 3 meses atuando em sala de aula, mas... não é a mesma coisa que um Pibid, porque tu não tem... no estágio tu tá praticamente sozinho, tu e o teu professor orientador, enquanto, no Pibid, tu tem o apoio de praticamente todos os bolsistas... como é o nosso caso, não dos... nos outros Pibids, que eu sei que não é tão unido quanto o pessoal daqui. Mas... no estágio... é... tu trabalha sozinho, então se... se desenvolve sozinho.

Hum.

BEEF02:- Então a contribuição é bem menor.

Tá. A [BF16] quer colocar algum ponto nessa questão?

BF16:- Não.

Não? Tá ok. Bom... então eu já vou partir pra... pra última, que é... "Quais as principais contribuições que o subprojeto da Física, do qual você participa, tem proporcionado pra sua formação acadêmica?"

BEEF04:- É o que a gente tava falando aqui agora, né?

-(inint [00:39:01.20])

BF11:- É... eu acho que a gente já respondeu ao longo de todas as outras, né?

Aham.

BEEF02:- Essa formação, né?

BEEF04:- Todas as características que o Pibid proporciona pra gente, né?

BEEF02:- É.

Naquelas questões que vocês foram colocando ali.

BEEF04:- É o que a gente...

BEEF02:- É... tudo... praticamente tudo aquilo que a gente falou até agora cabe nessa resposta, então...

BEEF04:- Inclusive, todo o senso crítico que proporcionou essa resposta, né?

(...)

BF17:- Que análise, hein?

BEEF04:- Pois é.

Então, tá. O questionário ainda tem uma pergunta que... que questionava em quais a dificuldades... que não sei se vocês encontraram dificuldades... quais as dificuldades que foram encontradas, como conseguiu superá-las.

BEEF04:- Aonde?

No questionário...

BEEF02:- Eu passei por ela, passei um tempão aqui.

E...

BEEF04:- Ah... dificuldade no questionário?

Não, da sua participação na escola enquanto bolsista.

(...)

BEEF04:- Do Pibid, então.

É... teve dificuldades....

BEEF04:- Não da escola?

Não. Teve dificuldades? Conseguiu superá-las?

BEEF04:- Ah, sim, eu tive.

- (inint [00:39:57.03])

Como... como que superou, assim?

BEEF02:- A primeira experiência que eu tive foi quando eu tava no Colégio [nome do colégio] e a pro... uma das professoras perguntou se eu queria fazer uma intervenção. Na hora, eu comecei a tremer e... disse, "Não tô apto, não consigo"... e se ela me pedisse hoje, eu simplesmente... na hora, agora, já tava lá e entrava em sala.

Uhum.

BEEF02:- Então, foi uma superação pessoal, no caso.

BF17:- Nossa, pode crê.

BEEF04:- É... minha dificuldade foi mais de... assim... de... de priorizar o estágio em detrimento de outras matérias, porque... tipo, eu vi... eu via o estágio como algo pra cumprir, né, e não algo como aprendizado em relação às outras matérias. Então, é... tipo, eu tenho que fazer estágio e... tipo, meio que no final tu já tá cansado, sabe?

BF17:- Talvez tu olhe o estágio dessa maneira porque tu já tem a noção do Pibid e...

BEEF04:- Isso.

BF17:- E o Pibid é bem mais amplo.

BEEF04:- É, pode ser.

BEEF02:- Se for pegar a pesquisa e tu fizer essa mesma pergunta pro pessoal que não fez o Pibid, sobre o estágio, eles vão dizer a mesma coisa que você tá falando pra nós agora.

BEEF04:- Aham.

BF17:- Tenho certeza disso.

BEEF04:- É. Mas aí... tipo, eu meio que no final já tava, "Ah, mas...", sabe?

Uhum.

BEEF04:- Porque é... o Pibid é um estágio gigante... tem que ficar uma carga horária aqui e ali na escola. E aí... tipo, tu... final do semestre tu já tá... com as outras matérias todas, né, corren... corren... correndo, e aí... tu fica meio que, "Ah..."

Tá, então...

- (inint [00:41:11.04]) pra acabar esse estágio, né?

Tá, então tu diz, em relação ao estágio, tu muito que foi por cumprir tabela... uma atividade mais burocr... burocratizada... só ia lá pra cumprir as horas... e ok?

BEEF04:- Não, não é... não é isso.

BEEF04:- Não foi bem isso que eu quis dizer.

BF11:- Ele disse assim... em relação às outras matérias, você acha que a matéria de Estágio ela não vai te ensinar tanto assim, sabe?

- Uhum.

Aham.

BF11:- Que nem você vai ter que aprender sozinho. Então... sei lá, perto de uma outra disciplina que você... você lê algum texto, faz algum artigo ou um cursinho e você vai aprender... ele falou que apren... acha que aprenderia mais nas outras do que nas de Estágio.

Ah, entendi.

BEEF04:- Não, é por questão de prioridade, na verdade.

- Então foi essa a dele.

Tá.

BEEF04:- É porque... tipo, no estágio, tu aprende, mas só que como é uma... uma matéria prática que... cansa, né, e obrigatória... e você tem as outras que são teóricas que demanda um desempenho, assim, mais individual, né? Já chegando no final do estágio, ali você já vai meio cansado, né?

Tá.

BEEF04:- E aí você acaba por priorizar o... o desempenho nas outras porque ela são mais...

Hum. E no...

BEEF04:- Complexas de estudo, no sentido... no sentido individual, né?

Hum. E no Pibid, tu teve alguma dificuldade? Assim, quais...

BEEF04:- Ah, e tive um monte, tive... tive dificuldade pessoal com a primeira coordenadora do Pibid, né, porque ela era uma pessoa bem rígida e muitas vezes ela... controlava, assim, as coisas de maneira pessoal, né, levava pro... pro lado mais pessoal e... isso meio que criava um certo... desconforto, assim, em muita gente, não só em mim, eu acho. Não sei se... tu tava com ela?

BEEF02:- Não, eu peguei dois meses só com ela. Não tava, não.

BEEF04:- É... tu não... então... e aí... tipo, mudou o coordenador... não sei, eu achei...

Mas em relação a algumas dessas características, assim, que você contou que o Pibid te auxiliou, você acredita que... se... você conseguiu superar alguma dificuldade em relação a esses pontos, assim?

BEEF04:- Ahn... sim, com certeza. Muita coisa... muita coisa que eu desenvolvi, né, ou algum...

Quais... o que, por exemplo?

BEEF04:- É... que nem eu falei, const... contru... construção de trabalhos pra serem aplicados didaticamente, né?

Uhum.

BEEF04:- É... experiência em participação de eventos, eu não tinha nenhuma experiência antes.

Uhum.

BEEF04:- É... planejamento em grupo... ajudou muito, né? Tipo... planejar em grupo as coisas aqui com o Pibid, atribuição de... de... de tarefa, esse tipo de coisa, ajudou muito. E as dificuldade foram mais com relação a... ao aprendizado mesmo. Se você não sabe fazer uma coisa, você sente dificuldade e... a questão da pressão psicológica ali, né, também tira a gente... tem um pouco de pressão psicológica, então você tende a aprender um pouco, mas também isso causa um certo... desconforto, assim, em cima do aluno. Justamente porque a gente tem outras matérias que são... né? O curso de Física demanda...

Uhum.

BEEF04:- Um... uma... um certo desconforto mental, né, psicológico em cima da gente, né, devido àquela ameaça de reprovação... tal... aí tem Pibid, tem estágio, tem um monte de coisa. E aí se o professor... tanto o supervisor quanto o coordenador, passarem um pouco da lenha, assim, em você, já sente um pouco de... né? Além da conta.

[BF17, BF16], querem colocar alguma coisa...

BF17:- Ah... do... da dificuldade.

Uhum.

BF17:- É... a dificuldade... é porque, assim, como eu disse, eu comecei nesse semestre e eu já tinha definido meus horários de aula... sem con... sem pensar o... o projeto, né, o Pibid. E aí quando entrou o Pibid, eu tive que adequar, então... só foi a questão de horário nesse semestre que eu senti dificuldade. Claro, teve uma vez ali no Labidex que...

"Vamos lá, [BF17], vamos apresentar o roteiro" em que eu tava na frente ali... tava os alunos... e eu tremendo, tremia as pernas do jeito que... que o [BEEF02] falou quando ele foi dar aula, sabe? E aí eu não senti confiança... consegui fazer um ou dois ali e falei, "Não, por favor, pega aqui que eu não tô conseguindo fazer um bom experimento, um bom roteiro". Então, só... tipo, essas duas que eu me lembro agoratambém.

Mas você conseguiu superar essa questão de...

BF17:- Então, é que tá...

BEEF02:- É ta superando

BF17:- Eu tô estudando, tô vendo o pessoal fazendo e aos poucos eu já... por exemplo, esse dia mesmo eu falei, "Deixa eu tentar começar". É... foi fazer uma experimentação de apresentar o roteiro. É... não foi tão bom, então eu senti que não tava bom, não tava sendo bom pro... pros alunos, aí eu pedi pro Adolfo, que é o bolsista de lá, assumir pra... pra passar uma experiência boa pra eles, né?

Uhum.

BF17:- E aí, aos poucos, eu tô me inserindo mais. Claro, eu tô em processo ainda.

E isso é uma das atividades que você desenvolve enquanto bolsista de iniciação à docência...

BF17:- E...

No caso, atuando ali no Labidex.

BF17:- Isso, isso. A gente faz parte da carga horária de trabalho lá.

Uhum.

BF17:- E aí a gente apresentar o roteiro. Aí... e eu tô... começando.

L- É... eu também tenho o mesmo problema com falas, com apresentar coisas.

Hum.

BF16:- O Pibid provavelmente vai me ajuda bastante com isso.

Uhum.

BF16: Eu sou bem envergonhada pra falar na frente de pessoas e essa coisas, né?

Uhum. Então, tá. Alguém quer colocar mais alguma coisa dentro do que foi colo... discutido aqui?

BF11:- Eu ia falar, assim... uma coisa que não foi uma dificuldade exatamente do Pibid ou alguma coisa rela... alguma coisa relacionada assim. Mas eu vi uma coisa, estando no Pibid, que provavelmente eu só ia presenciar quando eu estivesse num estágio. Foi primeira semana que eu... que eu participei do Pibid e eu vi que os alunos eles são muito despreparados, né, em questão de matemática. Tipo, eles não sabem dividir, não sabem fazer... sei lá, uma soma, uma multiplicação de fração, alguma coisa assim. Isso é uma coisa que para muito o conteúdo. Outra coisa... o primeiro professor que eu vi, ele fez uma divisão no quadro e as pessoas não entendiam porque que o número de debaixo tinha sumido. E ele tinha só dividido.... e as pessoas... tipo, não entendiam. Isso foi uma coisa que eu fiquei, "Meu Deus", sabe? Então, além de você ensinar Física, você vai ter que ensinar matemática básica também. Isso é uma coisa que eu...

BEEF04:- Choque de realidade da escola.

BF11:- É um choque de realidade, assim, porque... é... por exemplo, eu vim do Ensino Médio de uma escola pública e eu não tinha noção de que meu... que o ensino não era tão bom, só tive essa noção quando eu entrei na faculdade e tive muita dificuldade pra passar por matérias... tipo, que precisavam de matemática... Cálculo, Física... E você... eu acho que a minha já foi ruim, eu olhando a deles, assim, eles eram do terceiro ano e eles não sabiam algumas coisas básicas. Tudo bem que tu pode pensar assim, "Ah, eles não vão usar isso na vida se não forem fazer Cálculo e Física", mas... sei lá, é matemática básica mesmo... a divisão eles não sabem fazer.

Uhum. E... você já teve a oportunidade de... em algum momento vocês desenvolvem a atividade de monitoria?

BEEF02:- Sim.

BF11:- Sim.

BF17:- Sim.

E você já teve oportunidade, assim, de algum momento você ter que se vi... se ver diante ali de ter que explicar a matemática pros...

BEEF02:- Quase tô... quase todas as aulas.

BF11:- Sim, todas.

BF17:- Quase todas.

BF11:- E tem que explicar desde muito começo, assim.

L- Aham.

BF11:- Por exemplo, eu tava falando, assim, antes pra eles... a gente fez uma atividade de associação de resistores... e tem, assim, uma associação em série... em série e uma associação em paralelo... eles não conseguiam entender... tipo, o que que era porque eles não sabem o que é "paralelo".

Uhum.

BF16:- Então...

BF11:- Tipo... uma coisa que você vai explicar um conceito mais... um pouquinho mais complicado, você tem que explicar desde os primórdios do conceito, sabe?

BEEF02:- É... até com notação científica também, que a gente utiliza bastante... eles não sabem fazer multiplicação com base dez.

Uhum.

BEEF02:- Então...

BF11:- É... eu... uma vez eu...

BEEF04:- É uma coisa...

BEEF02:- O que a gente usa em todos... praticamente...

-É.

BEEF02:- Em todos os três anos, a gente usa notação científica pra... importar os números.

Sim.

BEEF02:- E eles não conseguem saber isso.

BF11:- Notação científica é o que eu mais tive...

BEEF02:- É... eu... no terceiro ano...Eu perdi dez minutos toda aula só explicando ali.

BF17:- No terceiro ano, ali onde eu experimento, por exemplo... fazer... é... equação de segundo grau os caras não sabiam, tinha que explicar também.

BEEF04:- É.

BEEF02:- Equação do segundo grau... (inint [00:48:56.28]).

BF11:- E eu vi, assim, uma aula... que o prof...

BF17:- Bem assim, sabe?

BF11:- É. O professor foi fazer uma... uma... um exercício e ele resolveu um... tipo, tirou mínimo múltiplo comum dos número, sabe? E ele tava meio distraído e ele errou uma coisa. E... tipo, nenhum aluno percebeu, isso significa que nenhum aluno tava entendendo o que ele tava fazendo. Tipo, ele errou o mínimo múltiplo comum ali e nenhum aluno viu isso, significa que... tipo, eles não sabiam o que que o professor tava fazendo, sabe? Eles não entendendo aquilo ali.

Uhum.

BF17:- Na faculdade, a diferença é que um notaria.

BF11:- É. Por exemplo, eu falei pra ele. Daí eu falei, "[nome do professor], tu errou ali" e tudo mais, mas foi uma distração dele, sabe, e nenhum aluno viu.

Sim.

BF11:- Nenhum aluno sabia o que que era aquilo.

BF17:- "Ah, tava errado? Ok."

Então vocês acreditam que o... essa é uma difi...

BEEF04:- Nossa.

O Pibid auxiliou vocês já a perceber essas questões que pra...

BEEF02:- Que, com certeza, no estágio.. só o estágio, em si, a gente não ia perceber e ia passar batido, assim.

BF11:- É.

Uhum.

BF11:- É que às vezes os.. os alunos...por exemplo, eu tô numa sala que é bem pequenininha, tem oito alunos.

Nossa.

BF11:- Então, eu acho que por ter a... pouco aluno, eles se sentem mais à vontade de falar, de perguntar, se eles não entendem. Por exemplo, tem uma aluna que senta lá na frente que ela pergunta tudo, assim, tudo que ela não entende, ela pergunta mesmo. Só que numa sala grande às vezes uma pessoa mais envergonhada que não entendeu, ela não vai perguntar, não vai tirar uma dúvida. Então... a... essa é uma coisa que a turma... a turma pequenininha fez eu perceber... que eles perguntam muita coisa, assim, porque eles não sabem mesmo.

Uhum. Então, tá. Eu vou acabar por aqui. Muito obrigada pela... participação de vocês. Estou à disposição pra qualquer dúvida.

(...) (Fim da transcrição)

APÊNDICE K - Exemplar de Transcrição de Entrevista

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE - QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Transcrição de Entrevista

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Abreviado	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	20.dez.18	ANA CK	IE	N3	---	ASP	---	Tempo de gravação 00:46:48	Estag.BIO

Ana (Entrevistadora): Rapidamente. Tá, então primeiro eu preciso te falar que essa entrevista ela está sendo gravada, está sendo filmado para que possa facilitar na hora da transcrição, e você pode ficar bem à vontade para responder às questões e aquilo que tu não se sentir à vontade para responder também pode ficar bem à vontade, tá?
EB18: Tá.

Ana (Entrevistadora): Bom, o meu nome é Ana, como já estava no questionário, é Ana Carolina Koentopp, eu sou mestranda aqui do programa de pós-graduação em educação científica e tecnológica e meu objetivo é caracterizar as aprendizagens que são desenvolvidas, efetivadas nesses dois processos de iniciação à docência, que é o PIBID e o estágio, então qual é seu nome?

EB18: [nome do entrevistado].

Ana (Entrevistadora): [nome do entrevistado]. E você é aluno do estágio...?

EB18: Sim, estágio II de biologia.

Ana (Entrevistadora): Estágio II. Curso de biologia noturno?

EB18: Noturno.

Ana (Entrevistadora): Noturno. Já participou do PIBID?

EB18: Não.

Ana (Entrevistadora): E com relação... Você já atuou, assim, na rede estadual e municipal também que vocês podem atuar você já teve...

EB18: Não.

Ana (Entrevistadora): Não?

EB18: A minha experiência em sala de aula é com estágio não obrigatório no [nome da escola] que eu auxiliava uma professora das turmas de quinto ano.

Porquê lá no [nome da escola] a partir do quarto e quinto ano já tem divisão, então a professora de ciências, histórias e geografia, que são as ciências naturais e história, uma professora de matemática, uma professora de português, então já é separado, assim, não é a partir do sexto como na maioria das escolas.

E aí eu fiquei um ano, de fevereiro até novembro do ano passado auxiliando a prof. de ciências com as três turmas de quinto ano.

Ana (Entrevistadora): Ano passado?

EB18: Ano passado.

Ana (Entrevistadora): Então enquanto você cursava, foi um pouco antes de você fazer estágio I e um semestre ali fazendo junto com estágio I.

EB18: Não, eu fiz estágio I de março a agosto desse ano e o II agora, de agosto a novembro.

Ana (Entrevistadora): Ano passado então tu não tinha experiência ainda com estágio?
EB18: Não, ano passado eu só auxiliei a [nome da professora] prof. de ciências lá no [nome da escola], ela me deixava bem livre e às vezes eu dava aula junto com ela.

Como ela é pedagoga tinha várias coisas específicas de biologia que a turma perguntava, criança de dez anos mega curiosa perguntava várias coisas e ela não tinha segurança em

responder, coisas muito específicas, e aí ela me deixava, assim, bem livre, e aí eu respondia e acabava engatando várias perguntas e eu respondendo, e no fim eu acabava dando aula assim, e ela me sugeria de planejar aula junto com ela, de dar ideias, então algumas aulas a gente planejava juntas.

Então maior experiência assim em sala de aula foi no [nome da escola], antes do estágio, e daí agora no estágio I e no estágio II.

Ana (Entrevistadora): E tu diz, assim, maior experiência foi antes do estágio, não foi no [nome da escola] então?

EB18: Não, o estágio I que foi de ciências foi com o Cineclube do [nome da instituição e endereço], então foi um estágio bem diferente porque não foi em sala de aula e o estágio II agora foi no [nome da instituição] também com uma turma de saneamento e engenharia elétrica, eletroeletrônica, alguma coisa assim, que é uma turma mista.

Ana (Entrevistadora): De curso superior daí já?

EB18: Não, ensino médio técnico. Que o [nome da instituição] tem o ensino médio técnico e depois o ensino superior, como estágio de biologia a gente fazia estágio no ensino médio técnico e era uma turma mista dos dois cursos juntos, daí a gente lecionou biologia na parte de genética.

Ana (Entrevistadora): Entendi. Então a minha primeira pergunta é que características que você considera necessárias para que um professor da escola da educação básica tenha um bom desempenho profissional?

EB18: Difícil. Mas eu acho que, assim, pensando também na minha experiência com o OBEDUC que tem esse intercâmbio entre pesquisadoras, professoras da universidade, professoras da rede municipal e estadual...

Ana (Entrevistadora): Como é esse OBEDUC, que tipo de atividades desenvolvem?

EB18: OBEDUC é um "grupo de pesquisa em educação", a gente tem um encontro semanal toda segunda feira à tarde das duas às seis aqui na UFSC e o grupo tem bolsistas de doutorado, de mestrado, de graduação e professoras da rede estadual e municipal, então tem um intercâmbio de conhecimentos de vários níveis assim, de vários conhecimentos diferentes, e as professoras da rede por serem bolsistas do programa do OBEDUC, elas também são pesquisadoras, elas também desenvolvem projetos de pesquisas junto com o grupo.

Ana (Entrevistadora): Bem legal.

EB18: Então a gente compartilha bastante ideias, assim, angústias que vem na sala de aula a gente ajuda resolver algumas coisas.

Então as demandas surgem na escola e a gente auxilia do que vem da escola. A gente não tenta levar da universidade ao que a gente considera necessário para a escola, a escola que traz demandas, e a partir dessa experiência sim eu vejo que conhecer metodologias de ensino faz bastante diferença, ter essa base teórica para aplicar em sala de aula, eu sinto que isso faz diferença sim, o que mais, é, eu acho que para quem é iniciante, assim, o primeiro choque, assim, sempre é mais difícil, então eu acho que enquanto está na formação inicial, na graduação e tal conhecer as diferentes realidades da escola e as realidades de estudantes que a gente vai ter em sala de aula que é um grupo bem heterogêneo eu acho que ajuda na hora de saber lidar com essa situação, assim, com essa realidade, para não achar que a escola é super fácil, maravilha, que ser professor é fácil, conhecer as realidades da escola e as metodologias.

Ana (Entrevistadora): Tem mais alguma coisa, assim, com relação... de repente mais específico talvez para sala de aula, alguma coisa assim.

EB18: Então, eu acho que saber lidar com os desafios que vem.

No OBEDUC a gente vê muito a defasagem de discussão de alguns temas específicos que fogem da biologia mesmo, por exemplo, discussão de gênero, que daí acaba caindo sobre a professora ou o professor que dá biologia ou ciências, as discussões tipo raciais, que são coisas que a gente não tem na nossa programação inicial, nosso curso não discute, e a gente chega na escola e se depara com isso, depara com questões de racismo, de desigualdade, de preconceito.

Uma das professoras do OBEDUC sempre demonstra bastante angústia com essas relações porque na escola que ela dá aula, por exemplo, tem criança com dois pais, duas mães, casais gays, e a criança não sabe muito bem como lidar com isso, como lidar no dia das mães se a criança tem dois pais, então são questões difíceis, assim, que a gente discute, se a gente não discutir como a gente vai saber lidar harmonicamente com isso dentro da sala de aula sem forçar estereótipos, preconceitos...

Ana (Entrevistadora): E aí durante o teu... Tu falou em relação ao curso, mas você também tinha o seu estágio, assim, não deu suporte para isso, o que era, além dessas atividades na escola aqui na universidade tinha discussão com os professores orientadores, que são os professores aqui da universidade ou não, e se tinha o que se discutia nas...

EB18: Em sala de aula a gente durante estágio a gente não enfrentou muito essas questões assim.

No estágio I mesmo o Cinepop, foi bem fácil, assim, de lidar com essas questões, porque o Cineclubes ele é um projeto do [nome da instituição], que é meio que autogestionado assim, tem uma professora supervisora que coordena o projeto, mas a turma assim estudantes que tocam o projeto são bem protagonistas, tem bastante autonomia dentro do projeto, e essa galera que toca o Cineclubes já é meu bem para frente assim, então tem muitas meninas lésbicas que tocam o projeto, tem meninos gays, então tem gente negra, então, assim, a gente não teve que enfrentar questão de preconceito porque já é um grupo heterogêneo assim, e todo mundo lida com essas questões bem tranquilamente assim, a galera é anarquista, é bem de esquerda, enfim, já é um grupo bem diferente, é um grupo pequeno, então foi bem tranquilo.

E no estágio II de biologia agora teve uma questão só que o menino leu uma reportagem sobre travestis e ele estava meio confuso sem entender o que era uma travesti, e sem entender a questão de travesti engravidar ou não engravidar, e qual que é essa relação, o que é ser homem, o que é ser mulher, pessoas trans, e aí ele veio questionar isso para a gente. E aí veio uma menina mesmo da turma que respondeu assim, e ela deu uma resposta muito boa assim, então a gente não teve muita dificuldade em lidar com essas questões que a gente discutiu dentro da universidade, na sala de aula, no estágio, porque a turma já estava bem a par dessas discussões, então foi bem tranquilo para a gente.

Mas tanto o estágio I como o estágio II, o professor foi o mesmo para mim da universidade, foi o [nome do professor orientador de estágio], e ele também é bem aberto é bem sensível, então sempre que surgia alguma questão ele pontuava e sempre lidava de uma maneira bem harmônica assim, bem tranquila, bem aberto ao diálogo, ele sempre encaminhou o estágio de uma maneira que a gente trabalhasse sempre em grupo, a gente separava em duplas para trabalhar dentro da sala de aula, só que a gente trazia os nossos planejamentos e nossas angústias, e nossas felicidades para a turma inteira durante as discussões aqui na UFSC.

Então, assim, eu estava no Cineclubes com a minha dupla, aí tinham duas duplas que estavam no [nome da escola] aqui no [bairro] Pantanal, tinha duas, uma dupla que estava no [bairro] Córrego Grande, tinha outra dupla que estava em outro lugar, então a gente sempre trabalhava um grupo para os planejamentos de aula, as angústias e tal, então a gente sempre resolvia as coisas em grupo, no [nome da escola] surgia bastante questões assim, sobre preconceito, sobre discriminação, e a gente trabalhava em grupo essas questões e o [nome do professor orientador de estágio] sempre, como é que eu vou dizer, ele encaminhava assim, ele cuidava dessas questões bem tranquilamente, então a gente não teve muita base teórica para isso dentro do estágio, mas ele foi um bom moderador, digamos assim dessas questões.

Ana (Entrevistadora): Ah, compreendi. E no caso do estágio II que foi a regência de sala, teve?

EB18: Sim.

Ana (Entrevistadora): Quanto tempo foi tu sabe?

EB18: Quatro semanas de acompanhamento com a turma, e era para ser quatro semanas de regência, só que por todo esse cenário brasileiro conturbado coincidiu dos dias que a gente ia dar aula, daria aula, seriam os dias de paralização nacional.

Então das quatro semanas que era para ser regência, a gente entrou em sala de aula para dar aula duas vezes só.

Ana (Entrevistadora): E era em dupla ou era individual?

EB18: Era em dupla.

Ana (Entrevistadora): *Era em dupla daí.*

EB18: Sim, o tempo inteiro a gente trabalhou juntas e a gente dava aulas juntas. A gente não separou a minha aula e aula dela. O tempo inteiro era nós duas coordenando a aula e sempre junto com a turma, a gente sempre abriu o diálogo para turma questionar e para a turma colocar os seus conhecimentos também, mas era sempre nós duas juntas que coordenávamos, que facilitávamos a aula.

Ana (Entrevistadora): O planejamento, tudo?

EB18: Sim, nós duas a gente sempre planejava junto e dava aula junto.

Ana (Entrevistadora): E durante o estágio, que ações que eram desenvolvidas assim, tem alguma coisa específica além dessas que tu já colocou?

EB18: Durante o estágio da regência ou a supervisão...?

Ana (Entrevistadora): Durante, desde de o momento que você ingressou no estágio assim, que atividades assim eram típicas de vocês realizarem, você já comentou já que teve observação no estágio II, depois teve a regência, aí tinha as discussões em sala, no estágio I foi no Cineclube, e aí nesse Cineclube o que fazia assim geralmente, recebia os alunos?

EB18: Então nos dois estágios teve regência e teve acompanhamento.

No estágio I a gente acompanhou por um mês as sessões do Cineclube que exibe filmes de graça, todas as sextas-feiras a noite, as seis horas começa a sessão.

Então tem filme, pipoca e depois do filme tem uma discussão.

Então a gente ficou quatro semanas, um mês acompanhando.

E o Cineclube é assim, cada mês é uma temática, então cada mês é um ciclo novo com exibição de quatro filmes ou cinco, depende de quantas sextas-feiras tem o mês.

E aí, o primeiro ciclo que a gente acompanhou foi intitulado manipulação que estava bem... foi um pouquinho antes do Impeachment, estava bem naquela loucura assim de vai ser a Dilma, não vai, e extinção do Ministério da Cultura, várias coisas acontecendo, e aí o grupo do Cineclube puxou um ciclo manipulação com quatro filmes relacionados a essa temática, e aí fechou esse ciclo.

No ciclo seguinte, a gente propôs um ciclo, daí com quatro semanas de exibição de filmes, a gente fez três sessões, três sextas-feiras de filme e a última sessão a gente fez uma sessão de curtas.

Ana (Entrevistadora): Mas aí vocês conversavam com eles depois dos filmes?

EB18: Sim, depois de cada filme tinha um debate sobre o filme.

Ana (Entrevistadora): E aí vocês no caso tipo, na semana que vocês ficaram responsáveis?

EB18: É, assim o público do Cineclube é assíduo, então, o público já está acostumado com a maneira como se dá as sessões. Quem chega para assistir filme ganha pipoca para comer durante o filme e no fim tem o debate, então o debate acontece por si só, porque as pessoas sentam em roda e já começam a falar, então a gente não precisava organizar muita coisa.

A gente organizou o ciclo, a temática, o objetivo do ciclo, o que a gente queria passar naquele mês, e a gente priorizou, a gente fez um ciclo só do cinema brasileiro pensando na extinção do Ministério da Cultura numa maneira de valorizar a cultura brasileira.

A gente pegou o cinema nacional com um discurso que permeava todos os filmes para mostrar diferentes culturas regionais do Brasil, então a gente exibiu filme do nordeste, do Recife, a gente exibiu filme do eixo Rio/São Paulo, a gente exibiu, daí nos curtas metragens a gente pegou cinema mais independentes, a gente pegou um "curta" aqui de Floripa, um do nordeste, um do eixo Rio/São Paulo, um do Rio Grande do Sul, a gente misturou, a gente fez oito "curtas" na última noite.

E assim, daí durante a semana tinha sempre uma reunião para organizar como seria o ciclo, quem que baixa os filmes, quem que organiza a sala para decidir o próximo ciclo, então a gente sempre fazia reunião junto com o grupo, mantinha contato pelo [rede social], pelo [aplicativo de bate-papo], e acompanhava dessa forma assim.

E aí no fim a gente também fez uma Fanzine para dar início a um projeto de divulgação do Cineclube do [nome da instituição], que o [nome da instituição] já estava com essa intenção de divulgar o Cineclube através de uma Fanzine, só que não tinha pernas para isso, e aí a nossa devolução para o Cineclube foi uma Fanzine sobre o ciclo que a gente propôs, e a partir disso o Cineclube começou a fazer um Fanzine por ciclo.

Então a gente deu esse ponta pé nesse projeto de divulgação do projeto Cineclube, e a gente também através do [nome do professor orientador do estágio] professor aqui da UFSC a gente conseguiu bolsa para duas meninas que puxam o Projeto Cineclube lá no [nome da instituição]. Então, agora, também tem duas bolsistas, então a gente manteve uma relação bem próxima assim da galera que puxa o Cineclube assim.

É, foi isso assim, foi regência que daí seria propor o ciclo e as quatro semanas de acompanhamento que foi assistir os filmes, os debates, entender como que o grupo funciona, e durante todo o tempo a gente fazia leituras de texto em casa, e o [professor orientador do estágio] ele sempre deixava a turma bem livre assim. Ele propunha leituras para a gente sempre de acordo com os nossos campos de trabalho, com as temáticas que a gente se despunha a trabalhar em cada campo ou escola ou Parque do Córrego, ou Cineclube, tinha no EJA de [bairro] Canavieiras também.

Ele dispunha leituras para a gente, para a gente ter uma base teórica, ele deixava aberto, se a gente quisesse discutir os textos a gente discutia, mas ele pediu que a gente escolhesse então dentre todas as leituras que ele propôs, duas para a gente fazer uma resenha e crítica sobre ela, a gente ia dissertar sobre duas leituras assim da nossa escolha.

Então, assim, ele deixou a gente bem livre para trabalhar, e sempre tinha bastante discussão durante as aulas, tanto no estágio I, quanto no estágio II, no estágio II nos dois também ele propôs que a gente fizesse um diário de campo onde a gente anotasse tudo que acontecesse, das salas de aula do nosso trabalho, da sala da UFSC, da supervisão, do nosso caminho até o campo, da volta para casa, do planejamento, tudo que passa na nossa cabeça que a gente quisesse relatar e deixar guardado para gente escrever no diário, e depois a gente apresentou esse diário para ele, para ele dar uma lida.

No estágio I a gente fez um ensaio final sobre como foi o estágio, ele deixou bem livre também para a gente escrever e pegar referências, como a gente melhor quisesse fazer.

E no estágio II... ah, e aí nos dois estágios também ele propôs uma maneira diferente de escrever, ele propôs que a gente escrevesse quatro Short Movies, que é uma maneira de escrever que ele se inspirou num livro escrito "Short Movies", esse livro tem vários contos, só que os contos tem uma maneira diferente assim, os contos são muito descritivos, e é como se tivesse uma câmera de fato filmando, e a cena é descrita, então fala assim, a câmera se aproxima e se afasta, muda o foco, por isso que é Short Movies, e como se fossem filmes muito cortinhos e bem descritivos, como e fosse minicontos assim de uma página, meia página.

Ana (Entrevistadora): Isso foi no estágio I?

EB18: Nos dois.

Ana (Entrevistadora): Nos dois. Descrever as atividades que realizaram no Short Movies?

EB18: Isso, isso, ele deixou livre também assim.

Eu no estágio I eu escrevi um sobre o primeiro dia de estágio, sobre o meu caminho até o estágio na verdade, que estava chovendo bastante eu estava pedalando, aí eu decidi não ir

de bike, pegar um ônibus, enfim, eu descrevi esse meu trajeto entre bike, ônibus e chuva num Short Movies, aí eu escrevi sobre duas sessões também do Cineclube, e escrevi o último sobre depois que a gente terminou a supervisão a regente na verdade lá no Cineclube.

Ana (Entrevistadora): Enquanto você falava surgiu uma dúvida, no Cineclube tinha um professor de ciências biológicas acompanhava vocês, ou era somente um responsável?

EB18: Era a professora de artes, é a professora que é responsável pelo grupo do Cineclube, pelo projeto, e porque é um projeto do [nome da instituição], e a professora de artes, a [nome da professora de artes] que é responsável pelo projeto.

Ana (Entrevistadora): Ah, tá. Então na verdade tu não teve um contato direto com o professor de ciências durante o estágio I?

EB18: Não, porque no [nome da instituição] não tem ciências, só ensino médio, daí era o estágio II que contava com professor de biologia.

Ana (Entrevistadora): E todos alunos que estavam no estágio I participaram do Cineclube os...?

EB18: Não, era só duas duplas.

A gente tinha oito duplas, dezesseis pessoas no estágio I, duas duplas ficaram no Cineclube, duas duplas ficaram no Parque do Córrego Grande, uma dupla ficou no EJA de [bairro] Canavieiras, duas duplas ficaram no [nome da escola] no [bairro] Pantanal, mas, assim, as duplas que quisessem podiam ir assistir, ah, e tinha também duas duplas no [nome da instituição], em outro curso técnico, daí o ensino médio também, apesar de ser estágio de ciências, porque era tema de água e solo do curso de saneamento, então era conteúdo de ensino fundamental apesar de ser turma de ensino médio, e aí o [professor orientador do estágio] abriu vaga para duas duplas trabalharem no [nome da instituição] dentro da sala de aula também.

Ana (Entrevistadora): No estágio de ciências biológicas o professor que entra em contato com os professores para ver a possibilidade de onde fazer o estágio e depois abre para vocês escolherem?

EB18: Isso, isso, o [nome do professor orientador de estágio] antes de começar o semestre ele já entra em contato com a escola, com o professor ou a professora de ciências e biologia, e pergunta sobre disponibilidade de abrir vaga para estágio, e quantas vagerias.

Então no [nome da escola], por exemplo, o [nome do professor da educação básica], que é formado aqui na biologia da UFSC, ele abriu quatro turmas para a gente escolher estágio, ele falou eu posso receber duas duplas, eu tenho essas quatro turmas disponíveis para o estágio, as duas duplas escolhem qual elas querem trabalhar. Aí no Cineclube teve duas duplas, Cineclube abriu quatro vagas para estágio, o Parque do Córrego a mesma coisa, abriu quatro vagas, então ele previamente faz esse contato e daí abre as vagas de acordo com o campo de trabalho ou a escola ou o parque, ou o instituto.

Ana (Entrevistadora): Sim, entendi. E como que era a tua relação com o professor supervisor da educação básica do estágio? Mais especificamente agora no estágio II.

EB18: Tá, no estágio II também chama [nome do professor da instituição] o professor do [nome da instituição], e a nossa relação não muito distante, não muito próxima, digamos assim, a gente troca ideia pelo [rede social] e por e-mail. Então a gente geralmente manda e-mail para ele, mas quando ele demora um pouquinho para responder eu chamo ele no [rede social] e ele me responde, mas ele sempre se mostrou muito aberto ao diálogo, deixou a gente bem livre para trabalhar, a gente mostrou previamente o nosso planejamento para ele, ele deu algumas dicas para a gente modificar algumas coisas que ele achava interessante para a turma, porque ele já conhecia a turma, mas a gente.. deixou a gente livre, se a gente quisesse alterar o planejamento ou não, e ele ficava o tempo inteiro dentro da sala junto com a gente enquanto a gente estava lecionado.

E a turma, como esse trabalho é com genética sempre tem temas bem polêmicos assim, e a turma ela é muito criativa, e pá viajava assim, a gente trabalho genética então surgia assuntos de transgênicos, de clonagem, enfim, a turma começava a pensar em biotecnologias, melhoramento de genética, começava a pensar assim, ah, se fizesse tal coisa, ah, se tal coisa existisse, e a gente ficava putz, então não sei, eu não acredito que seja tal coisa, e o [nome

do professor da instituição] ele é da área de microbiologia, ele trabalha com DNA e tal, a formação dele é da microbiologia, o [nome do professor da instituição] do [nome da instituição] sim.

Ana (Entrevistadora): Ah, tá.

EB18: Então é a área que ele domina mais, então tinha perguntas que a gente falava, eu acho que é isso, eu não tenho certeza, mas do que eu entendo é tal coisa, e a gente olhava para ele assim e falava e aí, o que você acha professor? E ele respondia o que ele sabia, então ele nos complementava quando a gente pedia. Ele em momento algum interrompia a aula ou nos atravessava assim, ele ficava observando, fazendo as anotações dele, e quando a gente solicitava ajuda e tal ele se manifestava.

Ana (Entrevistadora): E ele dava dicas assim de, por exemplo, você teve que elaborar exercício, prova alguma coisa desse tipo ou não precisou?

EB18: Sim, tinha que ter um método avaliativo, mas o nosso método avaliativo foi pedir uma produção ficcional para turma de modo bem livre assim, porque a gente avaliou o passado, a história da genética, a gente trabalhou o presente, o que a gente tem hoje na genética, na biotecnologia, e aí a gente deixou para que a turma trabalhasse o futuro.

Aí a gente sugeriu, a gente pediu que avaliação final da turma fosse uma produção ficcional pensando no futuro assim, o que a gente tem de conhecimento genético hoje, pensando no que a gente trabalhou e pensar se como que esse conhecimento de hoje vai ecoar para o futuro, então a gente deixou eles bem livre para a turma fazer notícias, texto de jornal, vídeos, qualquer coisa.

Só que como o dia de apresentação de produção ficcional foi paralização nacional, o [nome da instituição] estava ocupado, e a escola foi fechada. A gente não deu aula. Então a gente pediu que essa avaliação fosse entregue por e-mail para a gente. Então, todo mundo fez texto que era a maneira mais fácil de nos mandar por e-mail, e aí a gente tinha sugerido outra avaliação que seria um texto livre também sobre uma discussão que a gente ia fazer sobre "Transgênicos e Melhoramento Genético", que seria a nossa terceira aula, que a gente também não deu porque também foi paralização nacional, o [nome da instituição] estava ocupado, a escola estava fechada.

Então a gente foi para o [nome da instituição] nesse dia, a gente ficou na ocupação das oito da manhã até as três e meia da tarde assim, a gente ajudou na ocupação. Então fez parte do estágio a militância também, mas a gente não deu aula até porque a gente respeitou a ocupação porque a gente acha totalmente legítima, e a gente inclusive ficou questionando a importância de ensinar genética enquanto o Brasil está desmoronando, mas como o [professor da instituição] mostrou que precisava finalizar esse conteúdo ele se mostrou um pouco preocupado com isso, apesar de deixar a gente bem livre, a gente achou melhor terminar o conteúdo da genética, mas das quatro aulas planejadas a gente deu só duas, e das duas avaliações que a gente pensou a gente deu só uma.

Ana (Entrevistadora): E ele auxiliou, deu alguma dica, alguma coisa ou o professor... e o professor aqui da universidade alguém te deu alguma dica, assim ajudou na elaboração dessa atividade ou não, foi realmente vocês?

EB18: A gente fez todo plano de ensino como a gente achava melhor, a gente apresentou, a gente apresentou primeiro para o [nome do professor orientador do estágio] aqui da UFSC, o [nome do professor orientador do estágio], ele deu algumas dicas de atividades, deu algumas sugestões para a gente mudar um pouquinho, e a gente acatou as dicas dele e depois a gente mostrou esse planejamento numa reunião com todos os professores de biologia do [nome da instituição].

Então, não tinha só a gente, a gente fez uma reunião com todo mundo que estava no estágio de biologia aqui na UFSC e uma reunião com todos os supervisores de biologia do IFSC, então tinha eu acho que seis profs. do [nome da instituição], todas as duplas do estágio aqui e o [nome do professor orientador do estágio], e a gente aproveitou todos os planejamentos, o meu e da [colega de estágio] e todas as demais duplas, e todo mundo deu dicas.

Ana (Entrevistadora): E isso foi antes de iniciar o estágio?

EB18: Foi antes da regência.

Ana (Entrevistadora): Entendi. E durante esse período do estágio, você teve alguma dificuldade, encontrou alguma dificuldade?

EB18: Não.

Ana (Entrevistadora): Ou assim, teve alguma situação que você percebeu que fez você mudar a prática?

EB18: Putz, não consigo pensar em nada assim, é porque assim, como a gente... Tanto eu como a [colega de estágio] a gente já tem um pezinho na pesquisa em educação a gente conhece algumas metodologias, algumas pesquisas. Como a gente ficou, no fim deu até mais de um mês acompanhando a turma porque teve algumas mudanças no planejamento do [nome da instituição] e acabou que a gente não conseguiu iniciar a regência quando a gente pensou.

A gente teve que ficar mais duas semanas acompanhando. A gente ficou um mês e meio acompanhando a turma. Então a gente já sabia como que o [professor da instituição] lecionava no [nome da instituição], como que a turma era, do que a turma gostava, porque a gente acompanhou um processo avaliativo também, então a gente já sabia que a turma era muito criativa, muito participativa, falava bastante, então já pensou em aulas mais abertas, mais dialogadas do que expositivas.

Então a gente o tempo inteiro deu abertura para a turma falar, a gente botava a turma sempre em círculo, então a gente já tentou pegar a cara da turma e fazer a aula de acordo com isso, então eu sinto que por isso a gente não precisou mudar nada assim, a única mudança foi de acordo com os percalços que tiveram por causa da ocupação do [nome da instituição], esse movimento todo nacional, e as mudanças no cronograma do [nome da instituição], mesmo assim.

Ana (Entrevistadora): Agora assim, retomando a primeira pergunta lá que a gente fez, que quando eu perguntei as características que você acreditava ser necessárias para um professor desempenhar competentemente a sua profissão, aí você colocou, “ele deve dominar as metodologias de ensino, método de diversidade, conhecer as diferentes realidades da sala de aula, saber lidar com os desafios que lhe aparecem”, tu lembra de mais algum, quer colocar, acrescentar mais algum?

EB18: Eu acho que... aí eu não sei como falar isso, mas, assim, não ser uma pessoa muito rígida, estar aberto para a turma, porque não sei, eu acho que cada turma é um pouco diferente, e é claro que dentro das limitações porque não é fácil ter várias turmas, e cada uma com a sua cara, mas estar aberto assim pela turma para mudar se for necessário.

Ana (Entrevistadora): Considerando essas características, quais você acredita ter desenvolvido no estágio, o que o estágio contribuiu para a sua formação?

EB18: Bom, contribuiu para eu ter experiência com certeza, apesar de eu ter lecionado em locais que eu considero mais tranquilo assim, contribuiu para eu ter experiência, para quebrar um pouco do medo de estar na frente de uma sala com trinta caras te olhando assim, contribuiu para eu ver no que ainda preciso melhorar, porque lendo as metodologias de ensino e pesquisando, tal, a gente almeja alguma coisa, mas a gente não vai chegar nisso logo de cara.

Então eu acho que o estágio me fez ver que eu ainda não estou perto de chegar no que eu quero, mas também mostrou que o pouquinho de base que eu tenho, porque nossa ainda é muito, muito, muito pouco, mas o pouquinho de base mais teórica que eu tenho já ajudou, já me facilitou no planejamento mesmo da aula, e eu vi como é mais fácil planejar conhecendo primeiro a turma.

Assim eu fiquei pensando eu fazendo concurso público e assumindo uma turma chegando na escola sem conhecer a turma, com certeza é muito mais difícil.

Ana (Entrevistadora): Seria isso? E para finalizar assim, em relação aos teus colegas tu conhece alguém que é bolsista de Iniciação à Docência?

EB18: Conheço.

Ana (Entrevistadora): Que participa do PIBID?

EB18: Sim conheço.

Ana (Entrevistadora): Conhece. Com relação a esses colegas assim, tu acha que às vezes já tiveram uma vivência antes mesmo do estágio tu sentiu alguma dificuldade em relação a eles, ou tu acha que o PIBID ele contribui assim para formação, para vivência na escola, ou tu acha que o estágio ele consegue suprir ao que ele precisa?

EB18: Não, eu acho que o estágio não consegue suprir.

Eu acho que o PIBID, eu vejo que o PIBID ajuda bastante, porque as pessoas que eu conheço que participaram ou participam ainda do PIBID tem bastante experiência em sala de aula assim, e tem uma visão que eu gosto bastante assim de sala de aula, que é, o respeito da docência, eu respeito quem está dando aula. Que ser professora não é simplesmente um dom, é necessário muito estudo assim e muita prática. Eu vejo que quem participa do PIBID tem uma visão diferente assim do que é a escola, do que quem só estuda sobre a escola ou de quem cursa um curso de licenciatura sem estar na prática na escola, eu acho que o PIBID ajuda bastante.

Ana (Entrevistadora): Então tá. Eu acho que é isso então, teria mais alguma coisa para acrescentar dentro disso que a gente conversou assim, uma consideração, pode colocar alguma coisa de repente que a gente não conversou também, fica bem à vontade, ou é não tiver nada, também fica...

EB18: Eu acho que é isso, é, eu acho que é isso, eu falei do que eu considero que é meio defasado, do que precisaria de mais leituras na licenciatura, é isso.

Ana (Entrevistadora): E no estágio tu acredita que ele não... o que tu acha que precisaria para o estágio ainda, do que sente falta assim do estágio?

EB18: Eu acho o estágio muito bom, muito bom assim, mas eu sinto que depende de quem está dando essa disciplina de estágio aqui na UFSC. E eu não acredito que o estágio deva ser a única disciplina responsável por nos preparar para docência, então eu acho que o estágio cumpre com a sua proposta. Assim seria muito bom se ele fosse mais tempo talvez, só que seria bem difícil para nós, porque o estágio exige muito tempo nosso de planejamento, de ir até a escola, um deslocamento que a gente não está acostumada porque a gente sai de casa e vem para a universidade, tem que ser um grupo de pesquisa, enfim, mas não para uma escola, então o estágio exige outras demandas que a gente não está acostumado, então quem trabalha, quem precisa se sustentar sozinha tal, é mais difícil se o estágio fosse dois anos por exemplo, um ano cada estágio, então eu acho que do jeito que está ele cumpre com a proposta, eu acho que dentro disso é necessário outras iniciativas dentro das licenciaturas.

Ana (Entrevistadora): Nas duas disciplinas não teve tanta base assim?

EB18: Base mais teórica do prática, mas, assim, didática ajudou um pouco, metodologia do ensino ajudou bastante assim na parte teórica, na maneira como lecionada e trouxe a realidade escolar para dentro da sala de aula, o que mais, é foi as disciplinas assim que eu lembro mais que ajudaram, e aí um pouquinho das PCCs, das práticas pedagógicas (sim) como componente curricular, mas porque eu sou da segunda turma do curso de licenciatura, então quando eu entrei no curso a PCC ainda era uma coisa, um enigma dentro do curso, ninguém sabia muito o que era essa disciplina, para que ela veio, ele foi imposta meio que por obrigação por causa da legislação e tal, sem pessoas da licenciatura da educação darem essa disciplina, então foi meio conturbado assim, mas eu vejo que é uma iniciativa que vem sendo aprimorada, que as pessoas vem entendendo o que é essa proposta e ajuda bastante. **Ana (Entrevistadora):** E o fato do estágio ser nas últimas fases você acha que é ruim, ou acha que é bom?

EB18: Eu acho que é bom. Eu acho que é bom porque se essas outras iniciativas cumprirem com o papel delas também a gente chega a gente chega no estágio mais preparada para ir para a sala de aula, e o que eu sinto ao longo de toda licenciatura e que muita gente tem uma visão de que a universidade tem que levar o conhecimento para a escola, desconsiderando o conhecimento de quem está lá na escola, de quem já é professora há cinco, dez, vinte anos, e sabe o que é lecionar e dar aula. Então eu sinto que às vezes até falta um pouco de respeito com quem está lá na escola já, com aquela realidade, porque a gente está aqui, a gente faz tudo teoricamente o que é uma escola, a gente não sabe o que ela é na realidade. Então eu sinto que se essas outras iniciativas cumprirem com o seu papel e nos preparar para docência, quando a gente chegar no estágio, a gente já vai estar mais preparado para estar na escola com esse respeito de quem está lá assim.

Ana (Entrevistadora): Então tá, muito obrigada [nome do entrevistado].

APÊNDICE L - Quadro de Sistematização das Questões do Questionário Referentes às Aprendizagens Efetivadas Durante Participação no Estágio Curricular - Extrato Questão de Pesquisa 01

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
 Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
 (http://gtaq.ufpa.br/usuariosoperacionais/destahegrupo.js?grupo=03277307044R02)
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CEE)
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO REFERENTES ÀS APRENDIZAGENS EFETIVADAS DURANTE PARTICIPAÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR

Questão de Pesquisa respondida	Descrição da questão presente no Questionário B		
	Nº do Bloco/descrição da questão	Nº da Questão	Descrição da questão
1ª Questão de Pesquisa	Bloco 4 – Aprendizagens Efetivadas durante o Estágio	12	Que aprendizagens você considera ter desenvolvido/ "construído" durante sua atuação no estágio curricular?

Sujeito participante	Descrição de 3 etapas relativas a análise realizada			
	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst. 12_ Quest.B)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	OBSERVAÇÃO
EB04	Experiência para lidar com situações diversas.	Lidar com situações diversas [referentes à prática docente].	1. Lidar com situações diversas referentes à prática docente (6)	Situações diversas de qualquer natureza?
EB05	Capacidade de selecionar conteúdos mais importantes para ministrar e focar e saber retirar outros conteúdos não tão interessantes para os alunos e sua vida cotidiana (foi muito necessária essa capacidade devido ao tempo reduzido de aula das turmas noturnas).	Selecionar conteúdos para ministrar; Dominar o conteúdo Síntese Geral: Planejar o conteúdo a ser ministrado;	1. Dominar o conteúdo (5);	Comenta da necessidade: devido tempo reduzido de aula das turmas noturnas (condição para aprendizagem) Aprendeu a considerar melhor o tempo para cada atividade.
EB06	---	---	---	---
EB07	É difícil conter os ânimos de uns 25, 30 alunos!	---	---	Apresenta dificuldade da profissão.
EB08	Ser mais comunicativa, mais paciente, mais incisiva.	Ser mais comunicativa, mais paciente, mais incisiva.	1. Conteúdos Atitudinais (3);	

EB09	O tempo de atuação é pequeno durante os estágios e o que percebo ter adquirido neste curto espaço de tempo é um pouco de sensibilidade para planejamento e adequação das atividades de acordo com o breve perfil dos alunos.	Planejar considerando o perfil dos estudantes	1.Planejar aulas (1);	O tempo de atuação é pequeno durante os estágios.
EB10	Paciência. Nem tudo aquilo que é planejado é colocado em prática.	Ter paciência	1. Conteúdos Atitudinais (3);	
EB16	Acredito que estou adquirindo a habilidade de interagir com a turma e a escola de forma tranquila sem esquecer a necessidade do aprendizado.	Interagir com a turma;	1.Relacionar-se com alunos (2);	
EB18	É difícil separar o aprendizado que tive no estágio, porque eu também participo do OBEDUFSC Ciências e entendo que meu crescimento e aprendizado vem unido a estas 2 situações (estágio + obeduc). Mas no estágio 1, eu aprendi muito sobre filmes e a arte como instrumento de ensino. No estágio 2 eu coloquei mais em prática conhecimentos adquiridos no Obeduc, mas somado a isso, aprendi mais sobre racionalidade técnica, cartesianismo e a deixar de lado o plano de Ensino em detrimento de questões mais urgentes (nossa política).	Usar filmes e arte como instrumentos de ensino; Racionalidade Técnica; Cartesianismo; Ser flexível no planejamento;	1.Planejar aulas (1);	Não consegue separar o aprendizado tido no OBEDUC do estágio;
EF05	Não sei ao certo, talvez o trato com os alunos	Tratar os alunos;	---	Apresenta dúvida, por isso será desconsiderado para categorização.
EF06	Melhor previsão do tempo para cada atividade de aula; a implementação de uma metodologia diferenciada exige a superação de vários desafios, costume dos alunos, avaliação, materiais a serem comprados.	Estimar o tempo necessário para realização das atividades; Implementar uma metodologia diversificada;	1.Planejar aulas (1);	Aprendeu a considerar melhor o tempo para cada atividade.
EF08	modos de desmistificar a física	Modos de desmistificar a física	---	---
EF12	Organização de quadro, objetividade, didática.	Organizar o quadro Ser objetivo Didática.	1. Técnicas para dar aula (4) 2. Conteúdos Atitudinais (3);	

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUCInovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://dgo.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>)UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

EF13	Aprendi algumas técnicas para dar aulas para jovens/adultos. Entendi que precisamos trabalhar os conteúdos com mais calma e explicar tudo bem detalhadamente.	Técnicas para dar aulas para jovens/adultos; Trabalhar os conteúdos com mais calma Explicar tudo bem detalhadamente.	1.Técnicas para dar aula (4)	
EF14	Desenvolvimento de questões para exercícios e avaliações, relacionamento com alunos.	Desenvolver questões para exercícios e avaliações; Relacionar-se com alunos;	1.Relacionar-se com alunos (2); 2. Técnicas para o ensino (4);	Para desenvolver questões é preciso que o professor mobilize o seu conhecimento para a instrução.
EF15	confiança, melhor comunicação com os estudantes, mais domínio dos assuntos, tratados em aula: tanto devido ao planejamento, quanto das perguntas do estudantes	Confiança; Comunicar-se melhor com os alunos; Dominar o conteúdo;	1.Relacionar-se com alunos (2); 2.Dominar o conteúdo (5); 3. Conteúdos Atitudinais (3);	Condição para dominar o conteúdo: planejamento e perguntas dos alunos

Questão de Pesquisa respondida	Descrição da questão presente no Questionário C		
	Nº do Bloco/descrição da questão	Nº da Questão	Descrição da questão
1ª Questão de Pesquisa	Bloco 9 – Aprendizagens Efetivadas Durante o Estágio	23	Que aprendizagens você considera ter desenvolvido/"construído" durante sua atuação no estágio curricular?

Sujeito participante	Descrição de 3 etapas relativas a análise realizada		
	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst.23– Quest.C)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)
BEB12	Durante a graduação, planejamos praticas pedagógicas de uma aula, e não era aplicada. Então o estagio vem para quebrar essa sina, e permitir dentro da nossa formação a planejar um conteúdo com, mais prazo de execução, e ainda aplica-lo de verdade, isso é oportunizar a experiencia, de fazer a relação da pratica, coma teoria.	Planejar aula/conteúdo; Aplicar o plano de aula; Relacionar teoria e prática;	1.Planejar aulas (1);

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUCInovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://dgg.enq.br/buscainoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>)UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

BEB13	Segurança, domínio de conteúdo, aprendizado a criar aulas clássicas (sic) e diferentes, aprendizado que prova não é o único jeito de avaliação.	Ter segurança; Dominar o conteúdo; Planejar aulas; Métodos avaliativos;	1. Planejar aulas (1); 2. Avaliar (7); 3. Dominar o conteúdo (5) 4. Conteúdos Atitudinais (3);	
BEF03	Observar o professor auxilia na prática como futura profissional	---	---	
BEQ03	Conseguir observar o comportamento do professor com os alunos, concluindo que é possível ter uma relação harmoniosa.	---	---	
BEQ04	Aprendi a ministrar aulas mais contextualizadas.	Ministrar aulas mais contextualizadas;	---	
BEQ05	---	---	---	
BEQ06	Trato da turma, aprendizagem para preparação das aulas, entre outras com a vivência escolar.	Tratar a turma; Planejar aulas;	1. Relacionar-se com alunos (2); 2. Planejar aulas (1);	
BEQ07	Pude desenvolver melhor meus planos de aula.	Desenvolver plano de aula melhores;	1. Planejar aulas (1);	
BEQ08	---	---	---	---
BEQ10	Atuação como professor, desde atuação em sala de aula como toda parte do planejamento.	Atuar em sala de aula; Planejar aula;	1. Planejar aulas (1);	

Descrição de 3 etapas relativas a análise realizada				
Sujeito participante	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst.23– Quest.C)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	
EEBB02	Experiência com alunos e ambiente escolar. Pensar em novos tipos de avaliações e atividades!	Experiência com alunos; Experiência com o ambiente escolar; Novos Métodos avaliativos; Novas metodologias/atividades;	1. Relacionar-se com alunos (2); 2. Avaliar (7);	
EEBB03	Enfrentar imprevistos	Enfrentar imprevistos;	1. Lidar com situações diversas referentes à prática docente (6)	
EEBB11	O estágio me ajudou a sistematizar as prática em sala, com a confecção de planos de ensino bem estruturados e anotações/relatórios para avaliação posterior. Além de produzir discussões	Organizar a prática em sala de aula; Elaborar relatórios; Elaborar planos de ensino bem estruturados;	1. Planejar aulas (1);	O estágio o ajudou a organizar a prática didática.

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores

[http://dgp.enpq.infbuscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770670AHRZC]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

	muito ricas entre os colegas sobre nossas vivências como alunos e como professores.	Discutir com os colegas de estágio sobre as experiências (Compartilhar experiências);		
EEBF07	---	---	---	---
EEBF09	Aprendizagem significativa de como respeitar os alunos no seu local de estudo e a troca que os professores podem fazer com estes alunos.	Respeitar os alunos no seu local de estudo;	1.Relacionar-se com alunos (2);	
EEBQ21	Domínio de tempo, como se portar frente situações adversas, como dialogar com a turma, etc.	Dominar o tempo; Se portar diante de situações adversas; Dialogar com a turma.	1.Relacionar-se com alunos (2); 1. Lidar com situações diversas referentes à prática docente (6)	Domínio do tempo.

Sujeito participante	Descrição de 3 etapas relativas a análise realizada			
	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst.23– Quest.C)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMARIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	
BEEF02	---	---	---	---
BEEF04	Devido as experiências adquiri controle emocional, controle vocal, controle de turma... habilidades oratórias em geral.	Controlar a emoção; Controlar a voz; Controlar a turma;	1.Relacionar-se com alunos (2); 2. Conteúdos Atitudinais (3);	
BEEF10	planejamento de aulas e avaliações	Planejar aulas; Planejar avaliações;	1.Planejar aulas (1);	
BEEQ02	Aprendizagem na elaboração antes da prática pedagógica de intervenção do planejamento adequado desta prática. Entender que quanto melhor organizado estiver, mais sucesso terá na hora de exercitar esta prática.	Elaborar planos de aulas adequados; Ser mais organizado;	1.Planejar aulas (1);	Para este sujeito o sucesso da aula está relacionado à organização/estruturação da aula.

APÊNDICE M - Quadro de Sistematização das Questões do Questionário Referentes às Aprendizagens Efetivadas Durante Participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC - Extrato Questão de Pesquisa 02

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
 Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[\[http://dgo.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=83277670AHR2C\]](http://dgo.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=83277670AHR2C)
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO REFERENTES À PARTICIPAÇÃO DO BID NO PIBID/CAPES/UFSC

Questão de Pesquisa respondida	Descrição da questão presente no Questionário A		
	Nº do Bloco/descrição da questão	Nº da Questão	Descrição da questão
2ª Questão de Pesquisa	Bloco 4 – Aprendizagens Efetivadas durante a participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC	12	Que aprendizagens você considera ter desenvolvido/ “construído” durante sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES?

Sujeito participante	Descrição de 3 etapas relativas a análise realizada			
	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst. 12- Quest.A)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	OBSERVAÇÃO
BB14	conversar com alunos, organizar atividades, preparar práticas, organizar materiais didáticos.	Conversar com alunos; Organizar atividades; Preparar práticas; Organizar materiais didáticos;	1.Relacionar-se com alunos (1) 2.Elaborar material didático(2)	---
BB15	---	---	---	---
BB17	Cooperação, trabalho em grupo, conhecimentos sobre os temas de educação, visão política aprimorada e crítica também, coragem para trabalhar em uma escola, aprendi a lidar com alunos, fazer roteiros de aulas práticas e planos de ensino.	Conhecimento sobre os temas de educação Visão política aprimorada e crítica Fazer roteiros de aulas práticas; Planejar aulas; Aprende a lidar com alunos	1.Planejar aulas considerando a "necessidade" dos alunos (3) 2.Elaborar material didático(2) 3.Conteúdos Atitudinais;	-Coragem para sala de aula? - trabalho em grupo (aprendeu tardiamente)
BF11	Capacidade (sic) de entender a dificuldade dos alunos, e pensar em planejar um aula mais dinâmica que envolva mais os alunos, pois percebi que eles aprendem mais em atividades interativas.	Capacidade de entender a dificuldade dos alunos Planejar aulas mais dinâmicas;	1.Planejar aulas considerando a "necessidade" dos alunos (3)	Percebeu que os alunos aprendem mais em atividades interativas.

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUCInovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://dgo.onpq.br/buscaoperacional/detalhe/grupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>)UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

BF16	---	---	---	---
BQ09	Maturidade em relação à profissão docente.	Ter experiência docente.	1.Conteúdos Atitudinais	---
BQ11	Melhor desenvoltura para tratativa com os educandos, melhor entendimento do funcionamento escolar.	Relacionar-se com os alunos; Entender o funcionamento da escola;	1.Relacionar-se com alunos (1) 2. Reconhecer a escola e seu contexto (5)	---
BQ12	Maiores habilidades em minha fala em público.	Melhor Fala em público;	1.Conteúdos Atitudinais;	---
BQ13	Elaboração de material didático. Projetos interdisciplinares. Formas de abordar conteúdos diferenciados. Postura e modo de lidar com os alunos.	Elaborar material didático; Formas de abordar conteúdos diferenciados; Lidar com os alunos; Postura;	1.Relacionar-se com alunos (1) 2.Elaborar material didático(2) 3. Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento (4). 4. Conteúdos Atitudinais	Seria aprendeu a elaborar/executar/participar em projetos interdisciplinares, ou sobre eles? Não deixa claro.
BQ14	Ao observar as aulas do professor como ele atua em diferentes comportamentos dos alunos. Adquirir ideias de como atuar perante a situações dos (sic) alunos.	Adquiriu ideias de como atuar perante a situações com alunos.	1.Relacionar-se com alunos (1)	Aprendeu mediante observação da prática do professor da EEB.
BQ15	Buscar adaptar as coisas para realidade dos outros	Adaptar material/aula para a realidade dos alunos/escola	---	O uso dos termos "coisas" e "outros" não permite a categorização.
BQ16	Visão diferente à docência; mais organização e o modo de como de como abordar um assunto e fazer chegar ao aluno.	Ser organizado; Mediar a relação aluno-conhecimento;	1.Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento (4) 2.Conteúdos Atitudinais;	Mudou sua visão de docência.
BQ17	---	---	---	---
BQ18	Aprendi a entender maneiras de chegar até o aluno para transmitir o conteúdo	Mediar a relação aluno-conhecimento;	1.Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento (4).	Ideia de transmissão do conhecimento.
BQ19	Conhecimento de como agir na sala de aula.	Agir em sala de aula	---	---
BQ20	Aprendi como é o ambiente de uma escola, a conviver com adolescentes e poder saber como tratar com eles, pensar além do ensino do conteúdo, mas saber o contexto que o aluno está inserido, pois insto influencia (sic) em sua aprendizagem.	Reconhecer o espaço -escola; Conviver com adolescentes; Relacionar-se com os alunos; Pensar além do ensino do conteúdo; Reconhecer o contexto do aluno;	1.Relacionar-se com alunos (1) 2. Reconhecer a escola e seu contexto (5)	Percebe que o contexto no qual o aluno está inserido, influencia em sua aprendizagem.
BQ22	Prática em sala de aula, adaptação às condições escolar e da sociedade em que esta inserida, didática de aulas.	Prática em sala de aula; Adaptar-se às condições da escola; Didática de aulas;	1.Reconhecer a escola e seu contexto (5) 2. Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento (4).	Prática didática = ações típicas de serem realizadas em sala de aula pelo professor.

BQ23	A participação no subprojeto me possibilita ter mais segurança para atuar na profissão, tendo experiência com problemas do dia-a-dia. Estou aprendendo a identificar as diferenças entre os alunos, e se eles tem a vontade de aprender, para poder tentar despertar o interesse neles.	Ter segurança; Experiência/saber lidar com problemas do dia-a-dia. Identificar as diferenças entre os alunos;	1.Conteúdos Atitudinais	
BQ24	Dar aula (para um grande público), elaborar provas e trabalhos, manter uma boa relação aluno x professor, relacionar demais conteúdos com o ensino de química (interdisciplinaridade), optar por inovar em sala de aula.	Dar aula (para um grande público); Elaborar provas e trabalhos; Relacionar-se com os alunos; Relacionar demais conteúdos com o ensino de química; Inovar em sala de aula;	1.Relacionar-se com alunos (1) 2.Elaborar material didático(2)	Elaborar provas é atividade prescrita para BID?
BQ25	Pude aprender a preparar melhor uma aula , bem como levar em consideração a realidade da escola e dos alunos nestes planejamentos. Além disso, com o Pibid quebramos o paradigma que tínhamos no começo, nossa visão de alunos e passamos a enxergar com olhos de futuros docentes .	Planejar aula considerando a realidade dos alunos e da escola;	1.Planejar aulas considerando a "necessidade" dos alunos (3)	Transição de "aprendente" para o de "ensinante".
BQ26	Compromisso, ser mais dinâmica em sala.	Ter compromisso; Ser mais dinâmica em sala;	1.Conteúdos Atitudinais	

Sujeito participante	Descrição de 3 etapas relativas a análise realizada			
	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst. 12– Quest.C)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	OBSERVAÇÃO
BEB12	A pratica da docência a partir da compreensão do dia-a-dia da escola.	Prática da docência; Compreender a rotina da escola;	1.Reconhecer a escola e seu contexto (5)	Meio pelo qual ele aprendeu – "a partir da compreensão do dia-a-dia da escola", mas para isso ele teve que compreender o funcionamento da escola.
BEB13	Conhecer o ambiente de uma escola pública, saber utilizar os recursos que tem, conseguir dar	Conhecer a escola pública; Utilizar os recursos disponíveis;	1.Reconhecer a escola e seu contexto (5)	Conseguir dar aulas práticas com o mínimo

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUCInovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
(<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupos.jsp?grupo=032776870AHR2C>)UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

	aulas práticas com o mínimo necessário, aprender a construir mecanismos para utilizar em aula.	Conseguir dar aulas práticas com o mínimo necessário Construir mecanismos para utilizar em aula;		necessário – seria adaptar-se aos materiais disponíveis? Mecanismos de que tipo? Se refere à material didático ou à didática?
BEF03	Prática, capacidade de explicar melhor os conteúdos, facilidade de introduzir atividades experimentais e de simulação	Prática; Capacidade de explicar melhor os conteúdos; Facilidade de introduzir atividades experimentais e de simulação;	1.Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento (4).	Prática = laconismo.
BEQ03	Conheci sobre o funcionamento da escola e o papel do professor na sala de aula.	Reconhecer a escola; Conhecer o papel do professor;	1.Reconhecer a escola e seu contexto (5)	Precisou do PIBID para aprender o papel do professor na sala de aula?
BEQ04	Postura como professor frente aos alunos	Postura como professor frente aos alunos;	1.Relacionar-se com alunos (1) 2. Conteúdos Atitudinais	
BEQ05	Postura, segurança	Postura; Segurança;	2.Conteúdos Atitudinais	---
BEQ06	Habilidades na convivência e na execução de atividades dentro de sala. Noções de problemáticas encontradas tanto em sala quanto na escola como um todo.	Habilidades na convivência com alunos; Habilidades para executar atividades dentro de sala; Noções de problemáticas encontradas tanto em sala quanto na escola como um todo;	1.Relacionar-se com alunos (1)	
BEQ07	Na elaboração de materiais didáticos alternativos	Elaborar materiais didáticos;	1. Elaborar material didático(2)	Materiais didáticos alternativos.
BEQ08	De modo geral, o projeto serve + p/ aproximar o bolsista da realidade da escola, para conhecer os alunos, suas atitudes...Em todas as escolas que atuei, na maioria das vezes, ficava apenas assistindo ou corrigindo prova colocando notas no sistema, do meu ponto de vista, essas atividades não precisam de 1 bolsista p/ atuar - são atividades que fazem da ideia inicial do projeto.	---	---	Falou das atividades que desenvolveu ao longo do subprojeto e não deu indícios de que considera ter aprendido algo a partir da experiência relatada.
BEQ10	Planejamento e organização de aulas: vivência profissional; correção e preparação de materiais, postura em sala de aula e a utilização de	Planejar aulas; Preparar materiais; Corrigir materiais;	1.Elaborar material didático(2) 2.Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento (4)	---

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUCInovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://dgp.onpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0327708704HR2C]UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

	diferentes recursos para trabalhar um conteúdo em sala de aula.	Utilizar diferentes recursos para trabalhar um conteúdo em sala de aula; Postura em sala de aula;	1.Conteúdos Atitudinais	
--	---	--	-------------------------	--

Descrição de 3 etapas relativas à análise realizada				
Sujeito participante	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst. 12– Quest.C)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	OBSERVAÇÃO
BEEF02	---	---	---	
BEEF04	Aplicações de projetos didáticos em sala de aula, experiência em eventos institucionais, leitura e preparação de artigos.	Aplicar projeto didático; Experiência em eventos institucionais; Leitura e preparação de artigos;	---	Não falou apenas das atividades típicas de serem desenvolvidas/aprendidas na escola.
BEEF10	melhor didática e controle das turmas	Melhor Didática; Controle das turmas;	1. Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento (4). 2. Relacionar-se com alunos (1)	---
BEEQ02	Aprendo muito com a professora da escola, que em diversos momentos sem se dar conta nos direcionam da melhor maneira possível para ensinar química para aquela especificidade de alunos, nos limitando quanto até onde podemos avançar ou parar com eles. Outra coisa importante, é compartilhar do sistema escolar, da rotina deles, isso faz crescer muito como profissionais professores que desejamos ser.	---	---	Aprende com a professora da escola. Acha importante compartilhar do sistema escolar, da rotina do professor, porém não diz que aprendeu, mas que faz crescer profissionalmente.
EEBQ21	Como entrei no PIBID praticamente no início de minha formação como professora, muitas aprendizagens foram relacionadas ao programa. Aspectos como uma maior compreensão sobre a realidade escolar, as diferentes realidades existentes e também a questão de como se portar diante de problemas relacionados aos estudantes.	Compreender as diferentes realidades escolares; Como se portar diante dos estudantes;	1.Relacionar-se com alunos (1) 2.Reconhecer a escola e seu contexto (5)	O PIBID é responsável por muitas das aprendizagens deste sujeito, desde o início da sua graduação.

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
 Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
<http://dgp.cnpq.br/basicaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032779879AHR2C>
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CEE)
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Sujeito participante	Descrição de 3 etapas relativas à análise realizada			
	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst. 12- Quest.C)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMARIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	OBSERVAÇÃO
EEBB02	"experiência" (sic) em sala de aula	Ter experiência em sala de aula;	---	
EEBB03	Interagir melhor com os estudantes, dinamismo...	Relacionar com os alunos;	1.Relacionar-se com alunos (1)	---
EEBB11	A lista de aprendizagens seria muito cansativa para citar, mas elas compõem um sentimento maior. Para mim o PIBID foi o espaço em que me descobri professor. Sempre tive vontade de seguir carreira docente, mas nunca tinha me questionado ou refletido sobre ela, sobre o que realmente significa ser professor. Sai do programa com uma visão pessoal de papel da escola e do professor que dificilmente teria construído somente nas disciplinas da graduação.	O "papel" da escola; O "papel" do professor;		Aprendizagens (visão) que dificilmente teria construído somente nas disciplinas da graduação.
EEBF07	No projeto (pibid) conheci muitos projetos de intervenção realizados por pesquisadores. As várias problematizações e discussões de artigos que abordam novas formas de como proporcionar um ensino eficiente.	Conhecer projetos de intervenção realizados por pesquisadores; Aprende novas formas de como proporcionar um ensino eficiente (?)	1.Formas eficazes de mediar a relação aluno-conhecimento (4).	Aprende novas formas de como proporcionar um ensino eficiente, por meio da problematização e discussões de artigos.
EEBF09	Lidar com situações cotidianas de uma sala de aula e aperfeiçoamento do conhecimento.	Lidar com situações cotidianas de uma sala de aula; Aperfeiçoar o conhecimento.	---	Aprende aperfeiçoar o conhecimento – como?
EEBQ21	Como entrei no PIBID praticamente no início de minha formação como professora, muitas aprendizagens foram relacionadas ao programa. Aspectos como uma maior compreensão sobre a realidade escolar, as diferentes realidades existentes e também a questão de como se portar diante de problemas relacionados aos estudantes.	Compreender as diferentes realidades escolares; Como se portar diante de problemas relacionados aos estudantes;	1.Relacionar-se com alunos (1) 2.Reconhecer a escola e seu contexto (5)	O PIBID é responsável por muitas das aprendizagens deste sujeito, desde o início da sua graduação.

APÊNDICE N - Quadro-Síntese Ações Previstas X Realizadas por Bolsistas de Iniciação à Docência em 2016

SISTEMATIZAÇÃO DAS AÇÕES PRESCRITAS X REALIZADAS NO SUBPROJETO PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA

AÇÕES PREVISTAS				AÇÕES DESENVOLVIDAS EM 2016		
PI	SUBPROJETOS			SUBPROJETOS		
	Ciênc.Biológicas	Física	Química	Ciênc.Biológicas	Física	Química
1.Reconhecer a realidade da escola e da comunidade	---	X	Conhecendo a escola	---	X	---
2.Conhecer o PPP da escola	---	X	Conhecendo a escola	---	---	---
3.Participar de atividades da escola (1)reuniões pedagógicas e conselhos de classe (2)atividades em contraturno (3)comemorações (4)observação em sala de aula (5)reuniões de planejamento (6)acompanhamento pedagógico (7)momentos de exercício docente supervisionado (8)Outras	(5) Atividades de formação de BID e SUP (7) Participação do BID nas aulas teóricas e práticas de Biologia	(1) (2) Reforço escolar; (4) (5) (6) (7) (8) Organização do laboratório	(2) Monitoria; (4) Regência colaborativa de Sala; (5) Reuniões Semanais com BID e mensais com SUP; (7) Regência colaborativa de Sala;	(4), (5), (6) e (7) Participação do BID nas aulas teóricas e práticas de Biologia; ²	(2)Reforço Escolar; (4) (5) (7)	(2) (4) (5) (7)
4.Propor, desenvolver, testar, executar e avaliar estratégias didático-pedagógicas	•Desenvolvimento de Projetos Temáticos; •Atividades interdisciplinares •Atividades em parceria com outros projetos existentes na escola; •Preparação para o vestibular ¹	---	•A Experimentação no Ensino de Química; •Experimentos articulados com vídeos didáticos;	•Desenvolvimento de Projetos Temáticos; •Preparação para o vestibular; ¹	Planejar atividades laboratórios da UFSC	•Vídeos didáticos experimentais de Química;
5.Promover atividades de caráter cultural	•Bio na Escola; ¹ •Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID;	•Feiras de Ciências e Culturais; •Planejar atividades nos laboratórios da UFSC;	•Jornal-Blog Direto ao Ponto; •Mostra de Ciências;	•Bio na Escola; ¹ •Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID;	•Feiras de Ciências e Culturais	•Mostra de Ciências;
6.Participar de momentos de estudo	•Reflexões a partir de temas transversais; ² •Atividades de formação de BID e SUP;	•Reflexões a partir de temas transversais ² ; •Reuniões semanais para discussão;	•Reuniões Semanais com BID e mensais com SUP;	•Atividades de formação de BID e SUP;	•Reuniões semanais para discussão;	•Planejamento do Subprojeto; ¹ •Reuniões na UFSC ⁴

	•Outras atividades na UFSC(palestras, etc.);*		•Reflexões a partir de temas transversais;			
7. Produzir materiais didáticos	Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID;	X	•Desenvolvimento de materiais didáticos; •Fomentar a perspectiva do professor-pesquisador;	Participação do BID nas aulas teóricas e práticas de Biologia	X	•Outras atividades na UFSC; •Atividades colaborativas; ⁷
8. Registrar as atividades desenvolvidas	Criação de um Web-site do Projeto PIBID/Bio/UFSC;	•Participação em eventos científicos e de extensão; •Confecção de página na internet;	•A pesquisa como princípio formativo no ensino de Química;		•Participação em eventos científicos e de extensão;	Participação em eventos;
9. Produção de relatório	---	---	Projeto diário de classe;	---	---	---
10. Outros	Novos projetos e parcerias interestaduais;	Divulgar nas escolas minicursos elaborados e oferecidos pelos estudantes da licenciatura em Física. ¹	•Inserção do PIBID no EJA; ² •As redes sociais e a aprendizagem colaborativa no ensino de Química; •Implementação de Recursos Multimídia para a disciplina de Química.	---	---	•Formação Continuada

Fonte: Dos Autores

Legenda: *É ambíguo, não deixa claro se é o BID que vai propor as atividades ou se ele participará considerando a atividade momento de estudo; ¹ A atividade não é ação docente, ² A atividade é diferente do que proposto inicialmente, ³ Atividade não estava prevista, ⁴ Reuniões quinzenais com BID e SUP; ⁵ Reuniões quinzenais.

O Quadro acima apresenta um comparativo entre as ações previstas e as ações desenvolvidas, de acordo com o descrito no relatório de atividades parcial de 2016.

No que diz respeito ao item 1 – Reconhecer a realidade da escola e da comunidade, e ao item 2 – Conhecer o PPP da escola, apenas os Subprojetos “Física” e “Química” preveem a realização destas ações. Contudo, de acordo com o relatório de atividades desenvolvidas, apenas o Subprojeto Física realizou o reconhecimento da realidade da escola e da comunidade em 2016. E nenhum dos subprojetos apresentou no relatório ter analisado o PPP da escola.

Referente à participação em atividades na escola (item 2):

- O Subprojeto Ciências Biológicas desenvolveu em 2016 as atividades de (4) observação em sala de aula, (5) reuniões de planejamento, (6) acompanhamento pedagógico e (7) momentos de exercício docente supervisionado, ambas descritos no relatório no item de “Participação do BID nas aulas teóricas e práticas de Biologia”.

- No Subprojeto Física as atividades ditas desenvolvidas foram: (2) atividades em contra turno – que de acordo com o relatório é ofertado Reforço escolar, (4) observação em sala de aula e participação em (5) reuniões de planejamento.

- O Subprojeto Química desenvolveu ações em 2016 de: (2) atividades em contraturno, (4) observação em sala de aula, (5) reuniões de planejamento e (7) momentos de exercício docentes supervisionado.

A partir disso, constatamos que nenhum dos Subprojetos incentivou os estudantes à participarem de reuniões pedagógicas.

Outro item, Promoção, desenvolvimento, testamento, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas (item 4), foi realizado em 2016 pelos 3 Subprojetos, no Subprojeto Física e Química a atividade se refere à preparação de experimentos em laboratórios, sendo que no caso do Subprojeto Química esses experimentos são filmados para produção de vídeos. No que se refere às atividades desenvolvidas no Subprojeto “Ciências Biológicas” - “Desenvolvimento de Projetos Temáticos”, de acordo com o disposto no Projeto Institucional, essa ação prevê que os alunos da escola desenvolvam mini projetos de pesquisa que incluem planejamento, coleta e análise de dados, conclusões e elaboração de trabalhos a serem apresentados para a escola em eventos organizados pelos bolsistas de Iniciação à Docência e na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC (SEPEX). Outra ação promovida por esse Subprojeto se refere à Preparação dos alunos para o vestibular.

Quanto à promoção de atividades de caráter cultural (item 5), o Bio na Escola, atividade do Subprojeto “Ciências Biológicas”, teve como intuito promover a integração da educação superior com a educação básica, a partir da mostra de trabalhos de estudantes do Curso produzidos em disciplinas que tem PCC. Outra atividade que foi desenvolvida por este Subprojeto é intitulada “Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID” o qual sua descrição apresenta atividades desenvolvidas, como: feira de ciências, mostra de filmes e rodas de conversa. A Feira de Ciências também foi descrita como uma atividade desenvolvida em 2016 pelos demais Subprojetos – Física e Química.

No item 6 – Participar de momentos de estudo, as atividades previstas que encontram-se com um asteriscos, deve-se ao fato de, na descrição das atividades não deixar claro ao leitor se é o BID que vai propor as atividades ou se ele participará considerando a atividade momento de estudo. De toda forma, atividades no sentido de oportunizarem momentos de estudo, foram desenvolvidas nos 3 Subprojetos em questão.

Sobre a produção de materiais (item 7), nenhum dos Subprojetos destacou a produção de material, porém o Subprojeto “Ciências Biológicas” no item Participação do BID nas aulas teóricas e práticas descreve como uma das atividades desenvolvidas no âmbito das aulas a produção de material didático para auxiliar o andamento das aulas. E o Subprojeto “Química” ao falar sobre outras atividades desenvolvidas na UFSC, comenta sobre a elaboração de materiais didáticos. Este mesmo Subprojeto apresenta na descrição das “Atividades colaborativas” o desenvolvimento de um projeto chamado “Instavestigando” que se constitui em *instagram* com gincanas de cunho científico elaborado pelos licenciandos em Química atuantes no projeto, em parceria com os professores e estudantes das escolas em que o PIBID-QUÍMICA atua.

No que se refere ao registro das atividades desenvolvidas (item 8), dentre as atividades previstas, o Subprojeto “Física” e “Química” registraram ter participado em eventos científicos e de extensão.

Quanto à produção de relatório (item 9), somente o Subprojeto “Química” prevê o desenvolvimento de Diários de Classe. Porém, quanto às atividades desenvolvidas em 2016, nenhum deles apresentou-a como atividade desenvolvida. Entretanto, esta atividade é considerada no Art.43, da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, como um dos deveres do bolsista de iniciação à docência:

VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto (BRASIL, 2013, p.17).

Dentre as outras atividades (item 10) previstas pelos Subprojetos no Projeto Institucional, nenhuma delas foi realizada em 2016. Porém, dentre os 3 Subprojetos estudados, o Subprojeto de “Química” é o único que apresenta atividades no sentido de promover a formação continuada.

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCENCIA NO SUBPROJETO "Ciências Biológicas"																					
Nº	TIPO	BID					ESTG/BID					ESTG Ex-BID					BID Ex-ESTG				
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M
15.	Realização de Atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, etc)		2								2	1	2								
BLOCO II – Ações típicas de serem realizadas na Universidade																					
16.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;			2		1			1		1		1	1		1					
17.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	1	1						1		1		1		1	1					
18.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;	1	1				1				1	1	1	1		1					
19.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	1				1			1		1	2				1					
20.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com o coordenador de área e demais bolsistas;	1				1			1		1	2				1					
21.	Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.		1			1			1		1	2				1					
BLOCO III – Ações possíveis de serem realizadas em outro espaço																					
22.	Participação em eventos acadêmico-científicos		1			1		1			1	2				1					
23.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	1	1						1		1		2			1					

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCENCIA NO SUBPROJETO "Física"																					
Nº	TIPO	BID					ESTG/BID					ESTG Ex-BID					BID Ex-ESTG				
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M
BLOCO I – Ações típicas de serem realizadas na Escola																					
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc. e comunidade)		2						1				1	1				1	1		1
2.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	1	1								1			1		1			1		2
3.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	2					1					1		1			1	1			1
4.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	2					1					1	1				2	1			
5.	Participação em comemorações da escola;	2					1					1	1				1	2			
6.	Observação em sala de aula na escola de educação básica;	1		1					1					2					3		
7.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	1	1						1				1	1						3	
8.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	1	1						1					2						3	
9.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	1		1					1					2						2	1
10.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;	1	1						1				1	1			1	2			
11.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto;	1	1						1					1	1		1	2			

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCENCIA NO SUBPROJETO "Física"																	
Nº	TIPO	BID				ESTG/BID				ESTG Ex-BID				BID Ex-ESTG			
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	
12.	Comparação da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;	2	1				1			1		1		1	2		
13.	Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;	1	2				1			1		1		1			2
14.	Elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.	2					1			1		1		1	1	1	
15.	Realização de Atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, etc)	1	1				1			2				1			2
BLOCO II – Ações típicas de serem realizadas na Universidade																	
16.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;		2				1				1	1		1	1		1
17.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	1	1				1			1	1				2		1
18.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;	2					1			2				2	1		
19.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	1	1				1			1				2			1
20.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com o coordenador de área e demais bolsistas;		1				1			1	1			1			2
21.	Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.	1	1				1			1		1		1	1	1	
BLOCO III – Ações possíveis de serem realizadas em outro espaço																	
22.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	2						1				2		1			2
23.	Participação em eventos acadêmico-científicos	1	1				1			1	1			1		1	1

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCENCIA NO SUBPROJETO "Química"																	
Nº	TIPO	BID				ESTG/BID				ESTG Ex-BID				BID Ex-ESTG			
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	
BLOCO II – Ações típicas de serem realizadas na Escola																	
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc, e a comunidade)	3	6	6		1	5	1		1		1			1		
2.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	2	7	5	1	1			3	1	2		1				1
3.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	12	3				1	7				1			1		
4.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	15	1				7					1			1		
5.	Participação em comemorações da escola;	11	4				5	2				1			1		
6.	Observação em sala de aula na escola de educação básica;	2		13	1				5	1	1		1			1	

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCENCIA NO SUBPROJETO "Química"																					
Nº	TIPO	BID					ESTG/BID					ESTG Ex-BID					BID Ex-ESTG				
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M
7.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	6	8	1		1	4	1		1	1			1							
8.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	1	2	12	1				4	2				1						1	
9.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	3		11	1				1	4	2				1					1	
10.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;	3	6	2	1	4	1	1	1	4			1							1	
11.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto;	9	3	1		2		2		1	3				1		1				
12.	Comparação da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;	10	3	1	1	1	4	1	1		1	1					1				
13.	Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;	7	6		1	2	1	1	1		4			1							1
14.	Elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.	6	7	2		1	4	1	2				1				1				
15.	Realização de Atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, etc)	3	12			1		4			2		1							1	
BLOCO II – Ações típicas de serem realizadas na Universidade																					
16.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	2	11	1	1	1		4	1		1		1							1	
17.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	8	4	3	1		5				2			1						1	
18.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;	13	2			1	4			1	2	1					1				
19.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	6	4			6	4				3	1					1				
20.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com o coordenador de área e demais bolsistas;	8	4		1	3	5				1	1					1				
21.	Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.	8	3	2		3	4	1	1						1		1				
BLOCO III – Ações possíveis de serem realizadas em outro espaço																					
22.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	10	3	1	1	1	4	1	1		1			1			1				
23.	Participação em eventos acadêmico-científicos	3	10	1		2	2	3			1				1					1	

Descrição da questão presente no Questionário B e C			
Questão de Pesquisa respondida	Nº do Bloco/descrição da questão	Nº da Questão	Descrição da questão
4ª Questão de Pesquisa	Bloco 4 – Ações realizadas durante participação no Estágio Curricular	10	Quais ações você realiza/realizou?

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS																					
Nº	TIPO	ESTAGIÁRIO					ESTG/BID					ESTG Ex-BID					BID Ex-ESTG				
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M
BLOCO I – Ações típicas de serem realizadas na Escola																					
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc, e a comunidade)	1	6	2			1	1			2	1									
2.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	1		8				2					3								
3.	Participação nas atividades de planejamento da escola;	6	3				1			1	2	1									
4.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	7	2				1			1	3										
5.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	7	1	2			1			1	2	1									
6.	Participação nos órgãos colegiados (na escola);	9					2				3										
7.	Participação em comemorações da escola;	5	4				1			1	2	1									
8.	Observação em sala de aula, na escola de educação básica;			8		1			1	1		1	2								
9.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	7		1	1		1	1			2					1					
10.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;		2	7			1		1			1	2								
11.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	2		5				2			1	2									
12.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;		1	8				1	1			3									
13.	Análise do processo pedagógico;	1	2	5	1				1	1		1	2								
14.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos;			7	1				1	1		1	2								
15.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos;	2		5					1	1		1	2								
16.	Planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais, e diferentes e estratégias recursos didático-pedagógicas;	4	1	4				1	1		1	1	1								
BLOCO II – Ações típicas de serem realizadas na Universidade																					
17.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;	5	1	3				2			1	2									
18.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	1	3	5				2			1	1	1								

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS																										
Nº	TIPO	ESTAGIÁRIO					ESTG/BID					ESTG Ex-BID					BID Ex-ESTG									
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M					
19.	Análise das diretrizes e currículos e currículos educacionais da educação básica;	3	6									1	1				2	1								
20.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;	2	2	2	2	2						2					2	1								
21.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com a turma de estágio curricular;	2		4	2	1						1					1									
22.	Comparação e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático pedagógicas, articuladas à prática e à experiência de professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre mediação didática dos conteúdos;	3	2	3	1		1					1					2	1								
BLOCO III – Ações possíveis de serem realizadas em outro espaço																										
23.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	2	1	5								1	1				1	2								

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA EM FÍSICA																										
Nº	TIPO	ESTAGIÁRIO					ESTG/BID					ESTG Ex-BID					BID Ex-ESTG									
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M					
BLOCO I – Ações típicas de serem realizadas na Escola																										
1.	Estudo do contexto educacional (a realidade da escola, seus diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, etc. e a comunidade)		6	1								1					1						1			1
2.	Planejamento e execução de atividades na escola de educação básica;	1		6								1					1							2		
3.	Participação nas atividades de planejamento da escola;	6	1									1					1					2				
4.	Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola;	6	1									1					1					2				
5.	Participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe da escola;	7					1										1					2				
6.	Participação nos órgãos colegiados;	7					1										1					2				
7.	Participação em comemorações da escola;	5	2				1					1					1					1	1			
8.	Observação em sala de aula, na escola de educação básica;			6		1					1						1							2		
9.	Organização de espaços da escola (laboratório de Ciências, biblioteca, etc.)	5	1	1			1										1					1	1			
10.	Auxílio ao professor em sala de aula na escola de educação básica;	2	1	4							1						1							2		
11.	Acompanhamento de alunos da educação básica;	2		5							1						1							2		
12.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;	1		5		1	1										1							2		
13.	Análise do processo pedagógico;	5		2							1						1					1	1			
14.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos;	4	1	2							1						1					1	1	1		
15.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos;	5		2							1						1					1	1			

AÇÕES DESENVOLVIDAS NA CONDIÇÃO DE ESTAGIÁRIO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA																					
Nº	TIPO	ESTAGIÁRIO					ESTG/BID					ESTG Ex-BID					BID Ex-ESTG				
		N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M	N	UV	S	Q	M
11.	Acompanhamento de alunos da educação básica;						2	1	3					1			1				
12.	Momentos de exercício docente, supervisionado pelo professor da escola;							1	2					1			1				
13.	Análise do processo pedagógico;						1	2	3					1			1				
14.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos;						1	2	3					1				1			
15.	Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos;						1	4	1					1			1				
16.	Planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais, e diferentes e estratégias recursos didático-pedagógicas;						1	3	2					1			1				
BLOCO II – Ações típicas de serem realizadas na Universidade																					
17.	Planejamento e execução de atividades na instituição de ensino superior;						2	2	1	1						1		1			
18.	Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;						1	3	2			1						1			
19.	Análise das diretrizes e currículos e currículos educacionais da educação básica;						1	4	1					1			1				
20.	Leitura de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos;						1	4	1					1			1				
21.	Discussão de referenciais teóricos para o estudo de casos didático-pedagógicos com a turma de estágio curricular;						1	3	1		1			1			1				
22.	Comparação e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático pedagógicas, articuladas à prática e à experiência de professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre mediação didática dos conteúdos;						1	3	2					1			1				
BLOCO III – Ações possíveis de serem realizadas em outro espaço																					
23.	Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;						4	1	1					1			1				

APÊNDICE P - Quadro-Síntese das Respostas ao Questionário sobre as Relações entre ações Desenvolvidas por Estagiários e por Bolsistas de Iniciação à Docência - Extrato Questão de Pesquisa 04

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://dgp.inpq.br/buscaperacional/detalhegrupo.jspx?grupo=832770670AHR2C]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

SISTEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO REFERENTES ÀS RELAÇÕES ENTRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO SUBPROJETO PIBID/CAPES E NO ESTÁGIO CURRICULAR

Descrição da questão presente no Questionário C.			
Questão de Pesquisa respondida	Nº do Bloco/descrição da questão	Nº da Questão	Descrição da questão
3ª Questão de Pesquisa	Bloco 12 – Comparativo entre as ações realizadas por BID e Estagiários	29	Que diferenças você percebe quanto a sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC e no Estágio Curricular para a sua formação docente? Tiveram a mesma contribuição?

Sujeito participante	Descrição de 3 etapas relativas a análise realizada			
	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst.29- Quest.C)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	OBSERVAÇÃO
EEBB02	PIBID foi o primeiro contato, que é sempre mais intenso. Senti uma melhora enorme no estágio quanto o auxilia tanto do professor do ensino básico, quanto do supervisor da universidade, por indicarem textos e estarem muito mais presentes do que quando participei no PIBID em 2012	-Professores mais presentes no estágio; - No estágio teve a indicação de textos;	DIFERENÇAS 1.Estudo de referenciais teóricos;	O Estágio contribui mais.
EEBB03	Não, foram realidades diferentes, e o período de tempo que estive no PIBID foi bem maior, o que me proporcionou mais experiências.	- Não teve relações -São realidades diferentes; - O tempo de participação no PIBID foi maior, o que proporcionou mais experiência	DIFERENÇAS 1.Frequência de participação	PIBID proporcionou mais experiências.
EBB11	Os dois tiveram contribuições específicas e complementares. O PIBID me aproximou da escola logo na metade da graduação e me fez exercitar a empatia e	- Os dois tiveram contribuições específicas e complementares. - o PIBID permitiu inserir-se na escola desde a metade da graduação.	DIFERENÇAS 1.Contato com a escola e alunos	O PIBID e o Estágio foram complementares.

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOAEDUCInovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://go.onpq.br/buscaoperacional/detahegrupo.jsp?grupo=032770870AHRZC]UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

	ter algumas reflexões que nenhum outro espaço da graduação permite. Enquanto o estágio me puxou mais para a realidade da profissão docente, de todas as responsabilidades e das burocracias.	- o PIBID permitiu reflexões que nenhum outro espaço da graduação permitiu; - O estágio permitiu compreender as responsabilidades e burocracias da profissão.	2.Análise do processo de ensino-aprendizagem	
EBB12	Sempre tem diferença no processo. Pois ocorrem em fase distintas de desenvolvimento na graduação. O PIBID iniciei no fim da quinta fase, e o estágio foi na oitava, possibilitando percepções diferente, devido a bagagem teórica. A experiência do PIBID ela é um processo de transição pro estagio obrigatório que na minha avaliação tem um peso maior, devido ao tempo e a autonomia que temos na execução do conteúdo. No PIBID geralmente damos uma aula prática que a professora supervisora pede.	- Há diferenças, pois ocorrem em fases distintas; - O estágio tem peso maior; - No tem mais tempo e autonomia na execução do conteúdo - No PIBID o desenvolvimento das atividades é mais pontual;	DIFERENÇAS 1.Regência	O estágio tem peso maior.
EBB13	O estágio curricular tem uma contribuição maior, uma vez que somos responsáveis por uma turma, tendo que dar aulas todos os dias e avaliar os alunos. Mas o PIBID teve uma contribuição enorme, onde pude conhecer o ambiente escolar, acompanhar aulas e preparar práticas e clubes de ciências, e, principalmente, ter contato com alunos.	- O estágio contribui mais para formação profissional; - No estágio se tem responsabilidade sobre uma turma; - No PIBID propiciou conhecer o ambiente escolar, ter contato com alunos. - No PIBID o desenvolvimento das atividades é mais pontual;	DIFERENÇAS 1.Regência 2. Contato com a escola e alunos	O estágio contribui mais para formação profissional;
BEEF02	percebi que meus colegas de pibid e colegas que não participam do pibid tem uma notável diferença na apresentação das aulas organização dos conteúdos	---	---	---
BEF03	O PIBID permite uma relação mais próxima que o estagio não nos deu com os alunos	- O PIBID possibilita maior contato com os alunos do que no estágio;	DIFERENÇAS 1.Contato com a escola e alunos	PIBID
BEEF04	As atividade são muito parecidas, porem foram complementares em suporte.	- As atividades são parecidas.	---	O PIBID e o Estágio foram complementares.

EEBF07	No projeto pibid foi muito bom pois tivemos muitos momentos de leitura e reflexão e observação. No estagio curricular temos pouco tempo de leitura e problematização.	-A participação no PIBID foi boa; -No PIBID teve momentos de leitura, - No PIBID teve reflexão - No PIBID teve observação; - No estágio é pouco tempo para leitura e problematização	DIFERENÇAS 1. Estudo de referencial teórico 2. Análise do processo de ensino-aprendizagem 3.Observação/acompanhamento de aula	O PIBID tem uma maior contribuição na formação docente,
EEBF09	No PIBID conseguimos fazer algumas coisas diferentes do que conseguiríamos fazer em aulas convencionais. Porém os dois tiveram contribuições significativas em minha formação.	-o PIBID possibilita diversificar as aulas; - os dois contribuíram para formação;	DIFERENÇAS 1.Elaboração de Novas Estratégias	PIBID permite fazer "coisas" diferentes. Porém, são complementares
BEEF10	---	---	---	---
BEEQ02	O PIBID tem uma maior contribuição na minha formação docente, principalmente por causa do tempo dedicado ao projeto. O estágio não permite que avancemos ou possamos modificar o que não teve sucesso por causa das horas destinadas p/ o estágio.	- Tempo maior de dedicação no PIBID; - O estágio não permite reflexão sobre prática;	DIFERENÇAS 1.Frequencia de participação 2.Análise do processo de ensino-aprendizagem	O PIBID tem uma maior contribuição na formação docente, principalmente por causa do tempo dedicado ao projeto.
BEQ03	São enfoques diferentes, mais ambos observam a aula do professor.	-Os enfoques são diferentes; - Ambos observam a aula do professor;	SEMELHANÇA 1.Observação em sala de aula	O PIBID e o Estágio foram complementares.
BEQ04	Estágio contribuiu mais pois o contato com os alunos acaba sendo maior, pois você é o professor.	No estágio tem mais contato com os alunos;	DIFERENÇAS 1.Contato com a escola e os alunos	Estágio contribuiu mais
BEQ05	---	---	---	---
BEQ06	Nos estágios, creio que o protagonismo como docente é mais pronunciado. Por exemplo, posso citar o planejamento das aulas que antes passava muito pela atuação do supervisor PIBID e no estágio é mais própria do estagiário, assim como a regência.	- o Estágio permite maior autonomia para o sujeito desenvolver suas ações; - Regência; - A elaboração do planejamento no Estágio tem menos "burocracia".	DIFERENÇAS 1.Regência 2.Planejamento e execução de atividades;	Estágio.
BEQ07	Tem características distintas, o estágio auxilia na formação geral e o PIBID na elaboração de novas estratégias.	- o PIBID auxilia na elaboração de novas estratégias; - O Estágio auxilia na formação geral;	DIFERENÇAS 1.Elaboração de Novas Estratégias	O PIBID e o Estágio foram complementares.

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
 Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[\[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHRZC\]](http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHRZC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

BEQ08	Não. O estágio contribuiu muito mais, sem dúvidas.	- Não há relações.	---	O estágio contribuiu muito mais, sem dúvidas.
BEQ10	Como eu iniciei o projeto PIBID antes do estágio, percebi que este teve maior impacto na minha formação, isso também porque acompanhei o professor em diferentes atividades.	- o PIBID permitiu acompanhar o professor da EEB em diferentes atividades;	DIFERENÇAS Acompanhamento/ observação de aula	O PIBID teve mais impacto na formação.
EEB21	Já comentei sobre isto em resposta anterior. Contribuições diferentes, pois são enfoques diferentes.	- são enfoques diferentes.	---	Não responde.

Descrição da questão presente no Questionário C

Questão de Pesquisa respondida	Nº do Bloco/descrição da questão	Nº da Questão	Descrição da questão
3ª Questão de Pesquisa	Bloco 12 – Comparativo entre as ações realizadas por BID e Estagiários	30	Que relações (diferenças e/ou semelhanças) você identifica na rotina e participação na escola, de um Bolsista de Iniciação à Docência e um Estagiário de Curso de Licenciatura?

Descrição de 3 etapas relativas a análise realizada

Sujeito participante	Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Qst. 30– Quest.C)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)	OBSERVAÇÃO
EEBB02	A regência. No PIBID não podíamos dar aula, somente observar e propor atividades extra classe.	No PIBID não podia dar aula; No PIBID somente observar e propor atividades;	DIFERENÇAS 1.Regência	Não apresenta resposta condizente.
EEBB03	No estágio obrigatório estamos a frente da sala de aula, precisamos nos preparar melhor. No PIBID estamos observando, fazendo atividades externas à sala de aula.	No PIBID não podia dar aula; No PIBID somente observar e propor atividades;	DIFERENÇAS 1.Regência	---
EBB11	O bolsista de ID tem muito mais liberdade dentro da escola, tanto de horários quanto de prática. É muito mais fácil inovar dentro do PIBID, porque a exigência de prazos e o engessamento burocrático é muito	- Mais fácil inovar dentro do PIBID, porque a exigência de prazos e o engessamento burocrático é muito menor. - O vínculo com os demais profissionais da escola foi mais estreito enquanto estagiário.	DIFERENÇAS 1.Elaborar novas estratégias 2.Contato com a escola e os alunos	---

	menor. Porém o estagiário parece ser mais respeitado como docente pela própria escola, eu senti que o vínculo com a direção e com os professores era mais estreito quando fui estagiário.	BID tem mais liberdade		
EBB12	É semelhante pois temos que investigar a realidade escolar, mas é diferente porque não estamos sendo avaliados no PIBID como estamos sendo no estágio obrigatório e como citado na pergunta acima, o estágio obrigatório é de fato a experiência profissional, onde nos deparamos com todos os aspectos que nortearam nossa docência. Já o PIBID é um projeto de extensão a sala de aula.	- A avaliação é diferente; - o estágio obrigatório é de fato a experiência profissional;	SEMELHANÇAS 1. Estudo do contexto Educacional	---
EBB13	No estágio curricular eu sou responsável pela turma, precisando lecionar um conteúdo e fazer uma avaliação dos alunos ao final. A única semelhança com o PIBID é estar dentro do ambiente escolar tendo contato com alunos e professores. No PIBID as atividades são mais práticas, e, geralmente com grupos menores de alunos, onde educamos mais por meio de conversas, todos juntos em rodas.	- A única semelhança é que o desenvolvimento de atividades ocorre no ambiente escolar; - No PIBID as atividades são mais práticas; - característica - Trabalha-se com grupos menores no PIBID; - característica	SEMELHANÇAS 1. Estudo do contexto Educacional 2. Frequentar a escola DIFERENÇAS 1. Regência	---
BEEF02	---	---	---	---
BEF03	Semelhanças: observação do espaço escolar e dos estudantes, discussão sobre os conteúdos de física à serem ensinados e de como seriam tratados em sala de aula. Diferenças: o PIBID permite a atividade de monitoria, inclusão de atividades experimentais, mini-cursos e simulações	Semelhanças: observação do espaço escolar e dos estudantes, discussão sobre os conteúdos de física à serem ensinados e de como seriam tratados em sala de aula. Diferenças: o PIBID permite a atividade de monitoria, inclusão de atividades experimentais, mini-cursos e simulações	SEMELHANÇAS 1. Estudo do Contexto educacional DIFERENÇAS	---
BEEF04	similar em ministração de módulos de aulas, interatividade com alunos, observação de base de outros	Diferença – dinâmica de grupo Semelhanças - ministração de módulos de aulas, interatividade com alunos, observação de	SEMELHANÇAS 1. Atuação em sala de aula 2. Observação de aula	---

	professores, auto avaliação e auto crítica docente, realização de trabalhos escritos e práticos. Diferentes dinâmica de grupo pois o PIBID possui um sentimento corporativista.	base de outros professores, auto avaliação e auto crítica docente, realização de trabalhos escritos e práticos.	DIFERENÇAS	
EEBF07	O bolsista esta muito mais preparada com mais conhecimento teóricos que possa ajudar em preparar uma aluna.	O bolsista esta mais preparado; O BID tem mais conhecimento teórico;	DIFERENÇAS 1. Estudo de referenciais teóricos	---
EEBF09	Vivência real do dia a dia escolar atuando diretamente na aula e fazendo intervenções neste cenário.	---	---	Não apresenta resposta condizente.
BEEF10	---	---	---	---
BEEQ02	Bolsistas de iniciação à docência - pelo tempo destinado ao projeto tem maior reciprocidade com os alunos/professores e escola, este fator determinante possibilita a facilidade de desenvolver conteúdos, estratégias e compartilhamento de ideias. Estágio - possibilita o preparo no planejamento das aulas, e com observação prévia adequar o material a características da turma.	Diferenças: O PIBID possibilita: - facilidade de desenvolver conteúdos, estratégias e compartilhamento de ideias. O Estágio - possibilita o preparo no planejamento das aulas, e com observação prévia adequar o material a características da turma.	DIFERENÇAS 1. Frequência de participação 2. Contato com a escola e alunos 2. Planejamento e execução de atividades	---
BEQ03	Ambos observam a aula	Semelhança – observação de aula	1. Observação de aula	---
BEQ04	O estagiário tem mais obrigações, pois tem que fazer planos de aula, planos de ensino, coisas que bolsista Pibid não faz.	Diferença – No estágio: - tem mais obrigações; - Faz planos de aula, planos de ensino	DIFERENÇAS 1. Planejamento e execução de atividades	---
BEQ05	---	---	---	---
BEQ06	O bolsista PIBID tem maior contato com a escola de forma geral, por estar mais tempo presente na mesma. Já no estágio este tempo e relativamente menor o que causa uma menor participação na escola.	Diferenças - o PIBID tem mais contato com a escola; - passa mais tempo na escola;	DIFERENÇAS 1. Contato com a escola 1. Frequência de participação	---
BEQ07	---	---	---	---
BEQ08	Depende de escola p/ escola mas de modo geral o PIBID é meio "matado", vc só vai lá e pronto. No estágio vc atua de	Diferença: Comprometimento; No estágio há mais comprometimento com as atividades a serem desenvolvidas;	DIFERENÇAS	---

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUCInovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[<http://dgo.enpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>]UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) – CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CINÉTICA E TECNOLÓGICA

	verdade, discute com os colegas, planeja e "vira professor".			
BEQ10	Semelhança é a atuação em sala de aula.	Semelhança – atuação em sala de aula.	SEMELHANÇA 1.Atuação em sala de aula	---
EEB21	De semelhanças, há a presença semanal do licenciando na escola. Porém, acredito que as diferenças sejam mais gritantes, pois há mais responsabilidades envolvidas quando estagiário.	Semelhança – presença semanal na escola; Diferenças – no estágio há mais responsabilidade	SEMELHANÇA 1.Frequencia na escola DIFERENÇAS	O sujeito acredita que as diferenças sejam mais gritantes