

Talles Viana Demos

**POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA PARTICIPANTES DE SUBPROJETOS  
PIBID/CAPES DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA  
NATUREZA**

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

Orientadora: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Florianópolis  
2016



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

Demos, Talles Viana  
POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARTICIPANTES DE  
SUBPROJETOS PIBID/CAPEIS DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA  
NATUREZA / Talles Viana Demos ; orientador, Eduardo A.  
Terrazzan - Florianópolis, SC, 2016.  
363 p.

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

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Bolsista  
Supervisor. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4.  
PIBID/CAPEIS. 5. Formação de Professores. I. Terrazzan,  
Eduardo A.. 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

**“Possibilidades para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores da Educação Básica participantes de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular Ciências da Natureza”**

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 10 de junho de 2016.

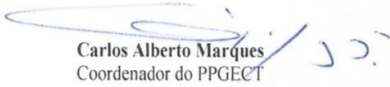
Eduardo Adolfo Terrazan (Orientador – CE/UFSC)

Camila Silveira da Silva (Examinadora – CP/UFPR)

Olinda Evangelista (Examinadora – CED/UFSC)

Sonia Maria Silva Correa de Souza Cruz (Examinadora – CFM/UFSC)

Fábio Peres Gonçalves (Suplente – CFM/UFSC)

  
Carlos Alberto Marques  
Coordenador do PPGECT

  
Talles Viana Demos

Florianópolis, Santa Catarina, 2016



À todos os professores que (ainda) lutam por melhores condições de trabalho e que nunca desistirão de fazer, cada dia, jovens rostos mais sorridentes e ávidos de sabedoria...

À minha família, Maria Eduarda, Juraci Viana Demos e Valmor Demos, a eles todos os créditos...

Ao meu grande e eterno avô Jorge Demos, o qual sempre reconheceu a educação como o melhor caminho para a vida...

Dedico





## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu orientador, Eduardo A. Terrazzan, pelos dois eternos anos de orientação e indescritível aprendizado acadêmico e profissional; pela amizade estabelecida durante e após esse período de convivência. Meu sincero e singelo obrigado.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções: Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores – INOVAEDUC por todo material e apoio profissional cedido durante minha pesquisa. Eternamente grato pela participação e aprendizado como membro de um grupo de estudos, pesquisas e intervenções.

À instituição UFSC e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica por seus respeitáveis profissionais.

Aos sujeitos (professores da UFSC e da Educação Básica) que colaboraram com esta Pesquisa, minha inestimável gratidão.

Aos meus colegas professores do IFSC-CSJ, que entenderam e me ajudaram, quando necessário, nos momentos em que precisava participar de sessões de orientação e de tempo para terminar este trabalho. Em especial: Éder, Rosane, Lucinha, Fran, Deise, Daiana, Joyce, Tche e Japa.

Aos meus amigos e colegas de Programa, mestrado e doutorado, em especial, os que discutiram a veracidade deste trabalho: Larissa Zancan Rodrigues, Marcel Bruno Braga (Portuga), André Ricardo Toquetto (Andrézão), João Paulo Ganhor (Charlinho), Beatriz Pereira (Bia), André Rocha, Bruno Simões, Simone Machado, Josiane Vieira Souza, Luiz Arthury, Ana Carolina, Priscila Castilho, Kassiana da Silva Miguel, Rodrigo Filósofo, Lisandra, Matheus Zanzini, Karina, Celo e Portz.



“Ideias também são armas.”  
(Subcomandante Marcos)



## RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado tem como objetivo identificar possibilidades em Subprojetos do PIBID/CAPES para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores em serviço na Educação Básica. Para isso, me propus a responder o seguinte problema de pesquisa: Como os Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza possibilitam um Desenvolvimento Profissional Docente para os Professores em serviço na Educação Básica na condição de Bolsista Supervisor? Devido à natureza deste problema, para elaboração de uma resposta adequada, trabalhei com informações que caracterizam este estudo como de natureza qualitativa. Como fontes para coleta de informações, utilizei: sujeitos (01 Bolsista Coordenador Institucional, 06 Bolsistas Coordenadores de Área e 07 Bolsistas Supervisores de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza) e documentos (Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC – Edital nº61/2013 - e Relatório Parcial de Atividades PIBID/CAPES/UFSC 2014). Os instrumentos que utilizei para coleta de informações foram: (i) questionários, para os Bolsistas Supervisores; (ii) entrevistas, para o Bolsista Coordenador Institucional e Bolsista Coordenador de Área; e (iii) roteiros de análise textual, para os documentos. A partir das evidências e constatações constituídas identifiquei que os Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza possuem aspectos que limitam as possibilidades de um Desenvolvimento Profissional Docente pleno para seus Bolsistas Supervisores, pois: [i] não há ações voltadas, explicitamente, para isso; [ii] não há detalhamento na função do Bolsista Supervisor nas ações previstas pelos Subprojetos; [iii] a inserção do Bolsista Supervisor, no Subprojeto, acontece de modo esporádico e pontual; [iv] as condições oferecidas pelas EEB para as ações de Supervisão Docente são precárias; [v] há falta de coletividade profissional e consenso para ações de Supervisão Docente. A partir dos resultados, foi possível concluir que há possibilidades e limitações para o Desenvolvimento Profissional Docente de Bolsistas Supervisores em Subprojetos PIBID/CAPES.

Palavras-chave: Bolsista Supervisor. Desenvolvimento Profissional Docente. Ciências da Natureza. PIBID/CAPES. Políticas Educacionais. Processos Formativos de Professores.



## ABSTRACT

This Master's Dissertation aims to identify possibilities for subprojects of PIBID/CAPES for the Professional Development of Teachers of Basic Education Teacher's in service in. For this, I set out to answer the following research problem: How subprojects PIBID/ CAPES/UFSC curriculum area Natural Sciences enable one Professional Development of Teacher for Basic Education Teacher's in service provided Fellow Supervisor? Due to the nature of this problem, to draw up an appropriate response, I worked with information that characterizes this study as qualitative. As sources for gathering information, I used: subjects (01 Scholarship Institutional Coordinator, 06 Fellows Coordinator Area and 07 Fellows Supervisors in subprojects PIBID/CAPES/UFSC curriculum area Natural Sciences) and documents (Institutional Project PIBID/CAPES/UFSC and Partial report Activities PIBID/CAPES/UFSC 2014). The tools I used to collect information were: (i) questionnaires to Fellows Supervisors; (Ii) interviews for the Institutional Scholarship Coordinator and Scholarship Coordinator Area; and (iii) routes of textual analysis to the documents. From the evidence and made findings identified that according to the results, the subprojects PIBID/CAPES/UFSC curriculum area Sciences in nature have aspects that limit the possibilities of a Professional Development of Teacher full for its Fellows Supervisors as: [ i] no actions directed explicitly to it; [Ii] no details on the function of Scholarship Supervisor in the actions provided for by the subprojects; [Iii] the insertion of the Fellow Supervisors in the Subproject, happens sporadically and timely manner; [Iv] the conditions offered by the School of Basic Education for Teacher Supervision actions are precarious; [V] there is a lack of professional and community consensus for Supervision Teacher actions. From the results, it was concluded that there are possibilities for the Professional Development of Teachers Fellows Supervisors in subprojects PIBID / CAPES.

Keywords: Fellow Supervisor. Professional Development of Teachers. Natural Sciences. PIBID/CAPES. Educational policies. Formative Teachers processes.





## RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo identificar las posibilidades de subproyectos de PIBID/CAPES para el desarrollo profesional de maestros a maestros en servicio en la Educación Básica. Por esto, me puse a responder a la siguiente problema de investigación: ¿Cómo los subproyectos PIBID/CAPES/UFSC de el área curricular de Ciencias de la Naturaleza habilita un desarrollo profesional de profesores para maestros en servicio de educación básica la condición de Fellow Supervisor? Debido a la naturaleza de este problema, para elaborar una respuesta adecuada, trabajé con la información que caracteriza a este estudio como cualitativo. Como fuentes de recogida de información, he utilizado: los sujetos (01 Coordinador Institucional de Becas, 06 Fellows Coordinador de Área y 07 Supervisores de subproyectos PIBID/CAPES/UFSC de la área curricular Ciencias de la Naturaleza) y documentos (Proyecto Institucional PIBID/CAPES/UFSC y Informe Parcial de Actividades PIBID/CAPES/UFSC 2014). Las herramientas que utiliza para recopilar información fueron: (i) cuestionarios a Fellows Supervisores; (ii) entrevistas para el Coordinador Institucional y Coordinador de Área; y (iii) las vías de análisis textual de los documentos. A partir de la evidencia y los hallazgos realizados identifican los subproyectos PIBID/CAPES/UFSC área curricular Ciencias de la Naturaleza tienen aspectos que limitan las posibilidades de uno desarrollo profesional de profesores completo para sus Supervisores, ya que: [i] no hay acciones dirigidas explícitamente, para eso; [ii] no hay información sobre la función de Supervisor en las acciones previstas en los subproyectos; [iii] la inserción de Supervisor de Subproyecto, ocurre esporádicamente y de manera oportuna; [iv] las condiciones ofrecidas por la escuela para las acciones de supervisión del maestro son precarias; [v] hay una falta de creatividad profesional y consenso para las acciones de supervisión. A partir de los resultados, se concluye que existen posibilidades para el desarrollo profesional de profesor para Supervisores en subproyectos PIBID/CAPES.

Keywords: Fellow Supervisor. Professional Development of Teachers. Natural Sciences. PIBID/CAPES. Educational policies. Formative Teachers processes.



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Esquema para o processo de DPD, com base em Day (2001)	71
Figura 2. Fases do ciclo da carreira docente. (HUBERMAN, 1995 <i>apud</i> DAY, 2001).....	74
Figura 3. Mapa geopolítico do Estado de Santa Catarina com a capital em destaque.....	131



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Relação entre as Categorias de Saberes Docentes de 3 tipologias.....	52
Quadro 2. Condições/Distribuição das Bolsas do PIBID/CAPES .....	87
Quadro 3. Valores das bolsas PIBID/CAPES por modalidade com base nos Editais .....	89
Quadro 4. Valores Globais PIBID/CAPES por Edital, PI e Subprojeto	92
Quadro 5. Verba de Custeio PIBID/CAPES com base em cada Edital.	95
Quadro 6. Deveres (tarefas profissionais) dos BS divididos por caracteres resultantes da análise dos Documentos Oficiais do PIBID/CAPES. (DEMOS, TERRAZZAN, 2015).....	104
Quadro 7. PAC selecionados para a Caracterização da Produção Acadêmico-Científico Brasileira sobre DPD relacionado à Supervisão Docente .....	116
Quadro 8. Relação do número de artigos encontrados em cada Periódicos Acadêmico-Científico, com base nos Termos de Busca utilizados.....	118
Quadro 9. Intenção das pesquisas encontradas na primeira seleção de artigos com base nos Termos de Busca e nos Periódicos Acadêmicos-Científicos selecionados.....	119
Quadro 10. Escolas sediadas em Florianópolis/SC por etapas de escolaridade.....	132
Quadro 11. Distribuição de bolsas PIBID/CAPES/UFSC por Subprojeto .....	134
Quadro 12. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados para identificar aspectos determinantes da participação da UFSC no PIBID/CAPES.....	137
Quadro 13. Produção Educacional gerada pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza em 2014 .....	148
Quadro 14. Dificuldades encontradas pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área Ciências da Natureza.....	150
Quadro 15. Condições que auxiliam a caracterizar uma estratégia de Pesquisa Científica (Adaptado de Yin, (2004)).....	159

Quadro 16. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados para gerar um perfil dos BS participantes desta pesquisa...	163
Quadro 17. Fontes e Instrumentos utilizados para responder Questões de Pesquisa .....	180
Quadro 18. Itens de análise constituídos para auxiliar nas respostas as questões de pesquisa .....	183
Quadro 19. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.1 .....	193
Quadro 20. Agrupamento das ações previstas/realizadas em PI pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC a área curricular Ciências da Natureza .....	195
Quadro 21. Categorias das atividades desenvolvidas pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área Ciências da Natureza .....	209
Quadro 22. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.2 .....	213
Quadro 23. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.3 .....	216
Quadro 24. Tipos de Socialização dos impactos gerados pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza nas EEB participantes.....	223
Quadro 25. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.4 .....	227
Quadro 26. Quadro de frequência principais características das ações de supervisão docente que o BS realiza.....	231
Quadro 27.Principais tipos das atividades didáticas que o BS realiza	233
Quadro 28. Principais tipos das atividades para organização do Subprojeto que o BS realiza.....	234
Quadro 29. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.5 .....	237
Quadro 30. Sujeitos envolvidos nos tipos de atividades em que o BS participa .....	237
Quadro 31. Aspectos característicos do desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza estudados em relação à inserção e participação de PEB, atuantes como BS .....	247







## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACT – Professor Admitido em Caráter Temporário  
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  
BS – Bolsista Supervisor  
BID – Bolsista Iniciação à Docência  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CED-UFSC – Centro de Ciências de Educação da UFSC  
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CL – Curso de Licenciatura  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DM – Dissertação de Mestrado  
DP – Desenvolvimento Profissional  
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente  
EAC – Evento Acadêmico-Científico  
EaD – Educação a Distância  
EB – Educação Básica  
EEB – Escola de Educação Básica  
FC – Formação Continuada  
FI – Formação Inicial  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FP – Formação de Professores  
Gepi-INOVAEDUC – Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
IES – Instituição de Educação Superior  
IFC – Instituto Federal Catarinense  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação

PAC – Periódico Acadêmico-Científico  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEB – Professores da Educação Básica  
PIBID/CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNE – Plano Nacional da Educação  
PEB – Professor da Educação Básica  
PI – Projeto Institucional PIBID/CAPES  
PP – Políticas Públicas  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRD – Programa de Regência Docente  
RAT – Roteiro de Análise Textual  
RE – Rede de Ensino  
REP – Rede de Ensino Pública  
REPE – Rede de Ensino Pública Estadual  
REPM – Rede de Ensino Pública Municipal  
SD – Saberes Docentes – m  
SED – Secretária de Estado da Educação  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
TB – Termos de Busca  
TD – Tese de Doutorado  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>31</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>37</b>
<b>1. O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>43</b>
1.1. PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DO CAMPO .....	43
1.2. PROFISSÃO DOCENTE.....	62
1.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD) .....	66
<b>2. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....</b>	<b>81</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PIBID/CAPES .....	81
2.2. EVOLUÇÃO DO PIBID/CAPES COM BASE NOS SEUS DOCUMENTOS OFICIAIS85	
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO- CIENTÍFICA SOBRE DPD RELACIONADO À SUPERVISÃO DOCENTE.....</b>	<b>115</b>
<b>4. CONTEXTO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA ....</b>	<b>129</b>
4.1. PANORAMA DAS IES E EEB EM SC E FLORIANÓPOLIS .....	129
4.2. ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS DO PIBID/CAPES/UFSC .....	135
<b>5. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>153</b>
5.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	153
5.1.1. <i>Problema de Pesquisa</i> .....	153
5.1.2. <i>Questões de Pesquisa</i> .....	153
5.2. NATUREZA DA PESQUISA .....	154
5.3. FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES .....	160
5.4. INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES .....	172
5.4.1. <i>Questionários</i> .....	172
5.4.2. <i>Entrevistas</i> .....	174
5.4.3. <i>Roteiros de Análise Textual</i> .....	177
5.5. COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES .....	185
5.5.1. <i>Procedimento adotado para Coleta das Informações</i> 185	

5.5.2. Procedimento adotado para o Tratamento das Informações .....	186
5.6. PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	188
<b>6. CONJUNTURAS DOS SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O DPD: RESPONDENDO AS QUESTÕES DE PESQUISA .....</b>	<b>192</b>
6.1. TIPOS DE AÇÕES DESENVOLVIDAS POR SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O DPD DOS BS.....	193
6.1.1. Sobre o modo de planejamento das ações dos Subprojetos .....	194
6.1.2. Sobre as ações dos Subprojetos .....	195
6.1.3. Concepção dos BCA sobre FC.....	210
6.2. A INSERÇÃO DOS BS NOS SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	213
6.3. OFERECIMENTO DE CONDIÇÕES PELA EEB PARA O PROCESSO DE COFORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES.....	216
6.4. O MODO DAS AÇÕES DE SUPERVISÃO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA .....	227
6.4.1. Condições dos BS para a realização de atividades dos Subprojetos .....	227
6.4.2. Tipos de atividades realizadas pelo BS em Subprojetos .....	230
6.5. PRINCIPAIS ASPECTOS QUE CARACTERIZAM O RELACIONAMENTO ENTRE BS E DEMAIS PARTICIPANTES DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	237
6.6. OS ASPECTOS DE DPD ENCONTRADOS NOS SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA....	242
<b>7. POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DE DPD PARA PROFESSORES EM SERVIÇO DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA .....</b>	<b>247</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>263</b>





## APRESENTAÇÃO

A seguir descrevo, em síntese, minha trajetória acadêmica para que os motivos que me levaram à ideia e intenção principal deste projeto apareçam de maneira mais clara.

No primeiro semestre de 2008 ingressei no curso de Graduação em Química na Universidade Federal de Santa Catarina, na época, com Habilitação em Bacharelado, Bacharelado em Química Tecnológica e Licenciatura. Desde o início já almejava uma carreira voltada para a educação. Para meu alívio, descobri que minha audaciosa “ideia do ensino médio” – relacionar os conhecimentos científicos, em especial químicos, com a filosofia, sociologia e/ou história - já havia sido pensada e que, inclusive, estava em prática graças às pessoas que estavam dispostas, assim como eu, a dedicar suas vidas para isso e para o estudo disso.

Durante o período de graduação me inteirei ao máximo de atividades voltadas para a Educação e para o Ensino de ciências, participando de congressos regionais, apresentações de experimentos em escolas da grande Florianópolis pelo Quimindex/SESC, trabalhos acadêmicos apresentados em encontros pelo país, palestras e etc.

No entanto, o que me fez ver a necessidade de mais profissionais da educação com mais delicadeza foi a participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Nele pude estudar e compreender a defasagem existente na educação brasileira, principalmente no Ensino de Química, além de me proporcionar a oportunidade de criar materiais, discutir e aprofundar o que aprendia no Curso de Licenciatura (CL) em consonância com a realidade escolar. Importante ressaltar que o conhecimento adquirido foi insubstituível, visto que pude conviver com o ambiente escolar, conhecendo as funções de cada espaço de interação social da escola e suas articulações (coordenação, secretária, psicóloga, conselhos de classe, sala de professores, financeiro, biblioteca, laboratório de química, laboratório de informática, cantina e marcenaria, por exemplo). Participei do Programa, na condição de Bolsista de Iniciação à Docência, de 2009 até o final de 2013.

Nos anos finais da graduação, fiz parte de um projeto de pesquisa no bacharel como voluntário, relacionado à área de físico-química, mais precisamente com a construção e aplicação de um reator de plasma frio (*non-thermal plasma*) para modificação de superfícies poliméricas que gerou meu trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de bacharel.

Apesar de estar, na época, envolvido com o laboratório de pesquisa, sempre busquei o diálogo entre esses meus colegas para aprender, e, por vezes, ensinar o que já havia aprendido. Então, compreendo como um momento fundamental de minha formação docente, com ênfase nos saberes da matéria de ensino e no aperfeiçoamento de minha competência<sup>1</sup>.

Em 2014, com a entrada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC (PPGECT/UFSC), sob orientação do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan e com a ajuda de algumas disciplinas, pude superar a deficiência existente em minha formação acadêmica, visto que havia finalizado as disciplinas no CL referentes ao Ensino dois anos antes do término de minha graduação, o que me prejudicou, já que perdi muito contato com tais disciplinas restando apenas o PIBID como *link* para as atividades voltadas à docência.

Como aconselhado pelo Programa de Pós-Graduação, e mediante aprovação de meu orientador de mestrado, tive a oportunidade de fazer parte de um grupo de estudos, pesquisa e intervenções intitulado “Inovações Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Esse grupo, com sede no Centro de Educação da UFSM, é dividido em três núcleos, sendo: (i) um em Santa Maria/RS, na UFSM; (ii) um em Florianópolis, na UFSC; e (iii) um em Bauru/SP, na UNESP. Tem como objetivo compreender o modo como as mudanças originam-se, processam-se e consolidam-se nos espaços educativos escolares e em que instância essas podem ser chamadas de inovações educacionais.

Nesses dois anos de Pós-Graduação consegui aperfeiçoar meus conhecimentos em pesquisa educacional, em educação científica e

---

<sup>1</sup> A fim de esclarecimento e definição para a noção de competência utilizada neste trabalho, consultar a seção 1.1;



tecnológica e, principalmente, sobre Formação Docente. Período que me rendeu experiências maravilhosas: [i] Fui aprovado em concurso público para cargo de docente com dedicação exclusiva (40 h) do Instituto Federal de Santa Catarina; [ii] Observei e lecionei, em parceria com um professor do CL em Química da UFSC, as disciplinas de Ensino de Química III e IV, respectivamente, no primeiro semestre de 2015 para realizar meu Estágio Docência.

O que me chamou atenção, desde meados do CL, e que me causava aflição, era a falta de oportunidade e/ou apoio do Governo do estado para a progressão da carreira do profissional professor. Ficava abismado: *Como irei desenvolver um bom trabalho, aperfeiçoar minhas práticas, construir uma escola mais adequada para as pessoas que ali vivem e gerar conhecimento para minha profissão, se não recebo apoio e/ou incentivo das instâncias governamentais?* Acreditava (e acredito) no sonho de ser bom professor, realizar práticas que sejam adequadas a um contexto e produzir conhecimento advindo do cotidiano escolar (do qual também é fundamental para a formação docente).

Não desmereço a importância dos cursos de Formação Continuada oferecidos para os professores da rede pública de educação básica, no entanto, comecei a perceber, de acordo com minha experiência como Bolsista de Iniciação a Docência, o PIBID/CAPES como uma opção, ao mínimo, razoável de se pensar, também, a Formação Continuada. Ao considerar o professor em serviço da rede pública de Ensino como supervisor no processo de coformação de futuros professores, esse, poderia: [i] aperfeiçoar conhecimentos oriundos da universidade (entendidos substancialmente como de ordem conceitual) por intermédio da relação e interação com os Bolsistas de Iniciação à Docência e Coordenadores de Área; e [ii] refletir e ensinar sobre os conhecimentos oriundos da escola (entendidos substancialmente como de ordem prática) para os futuros docentes, Coordenadores de Área e direção escolar.

A partir de investigações e estudos no âmbito de disciplinas do PPGECT, de referenciais conceituais utilizados pelo Grupo INOVAEDUC e minha vivência no PIBID/CAPES por quatro anos, me aprofundei nos seguintes objetos: (i) O PIBID, entendido como Política

Educacional; e (ii) Formação Profissional Docente, em especial Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Desse modo, com o objetivo de **identificar possibilidades em Subprojetos do PIBID/CAPES para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores em serviço na Educação Básica**, procuro entender: **Como os Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza possibilitam um Desenvolvimento Profissional Docente para os Professores em serviço na Educação Básica na condição de Bolsista Supervisor?**

Como auxílio para responder o problema de pesquisa, utilizei as seguintes questões de pesquisa. Entendidas como desdobramento desse problema:

1. Como as ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente dos Professores em serviço na Educação Básica que neles atuam, na condição de BS?
2. Como tem ocorrido a inserção de Professores em serviço na Educação Básica para atuarem como Bolsista Supervisor, em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?
3. Em que medida as EEB da Grande Florianópolis/SC possibilitam condições para a coformação de futuros professores?
4. Como e onde ocorrem as ações de Supervisão Docente no desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?
5. Como ocorre o relacionamento entre o BS e os demais participantes de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?

Para a resposta de cada questão e, por fim, o problema de pesquisa, descrevo, sucintamente, os capítulos contidos neste trabalho que sustentam minha intenção principal. O capítulo 1, “O campo da Formação de Professores”; expressa meu posicionamento conceitual sobre este campo sob uma perspectiva de construção sócio-histórica da profissão docente. Ainda no mesmo, exponho meu entendimento sobre vários

termos utilizados por estudiosos desse campo e dou continuidade com a definição do termo desenvolvimento profissional docente para que, no final do capítulo, eu possa fundamentar meus resultados de acordo com meu objeto.

No capítulo 2, “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, apresento uma caracterização do Programa com base em seus princípios, organização. Em seguida, apresento e discuto seus efeitos como Política Educacional baseados numa evolução de seus editais e portarias até o Edital Nº61/2013. Por fim, discuto alguns estudos realizados que possuem o PIBID/CAPES como temática principal e que ajudam a pensar o Programa também como uma forma de Formação Continuada.

No capítulo 3 apresento uma Caracterização da Produção Acadêmico-Científica Brasileira sobre DPD relacionado à Supervisão Docente com o intuito de apresentar ao leitor o que está disponível na literatura brasileira.

O Capítulo 4, “O Contexto e desenvolvimento da pesquisa”, descrevo o contexto que envolveu a pesquisa. Para isso, adotei como estratégia uma descrição de informações que vão do sentido do macro (nacional) ao micro (município em que foi realizado a coleta de informações) e, por fim o PIBID/CAPES/UFSC. Em seguida, apresento aspectos e características que dão corpo ao Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC provenientes das informações retiradas do campo de pesquisa. Assim um melhor entendimento do contexto em que a pesquisa foi realizada pode ser interpretado pelo leitor, além dessas informações auxiliarem nas respostas das questões de pesquisa e mediar alguns encaminhamentos metodológicos.

No capítulo 5, “Desenvolvimento metodológico”, apresento o problema de pesquisa, as questões de pesquisa e trago conceitos oriundos da pesquisa qualitativa para explicar e justificar as fontes de informação, instrumentos para coleta de informações, procedimentos de coleta e tratamento e procedimentos analíticos adotados. Também descrevo o perfil dos principais sujeitos deste trabalho, o BS, visto que esse perfil traçado orientou a confecção e interpretação dos resultados desta pesquisa.

No capítulo 6, denominado, “Conjunturas dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular ciências da natureza para o DPD: Respondendo as questões de pesquisa”, são apresentadas as evidências e constatações constituídas a fim de responder as questões de pesquisa elaboradas para o desenvolvimento desta pesquisa com o intuito maior de responder o problema de pesquisa.

Já no capítulo 7, exponho as possibilidades e limitações em Subprojetos PIBID/CAPES para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores em Serviço da Escola de Educação Básica, com base nos resultados desta pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Nosso país vive um período de mudanças educacionais consideráveis nos últimos tempos. O estabelecimento do Plano Nacional da Educação (PNE) consolida esse fato e almeja estreitar a relação entre sociedade, professores, alunos e especialistas para as discussões educacionais.

O documento elaborado para o cumprimento do plano adota algumas diretrizes e trago, neste momento, sete delas que entendo serem cruciais para pensarmos numa educação de qualidade. Inclusive, algumas dessas estão dispostas no Art. 214 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>2</sup>: (i) erradicação do analfabetismo; (ii) universalização do atendimento escolar; (iii) **melhoria da qualidade do ensino**; (iv) formação para o trabalho; (v) promoção humanística, científica e tecnológica do país; (vi) **valorização dos profissionais da educação**; e (vii) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O presente estudo tem a premissa de que a melhoria da qualidade de ensino -proposta como uma das diretrizes - também se faz com professores mais preparados para ensinar em determinados contextos escolares, o que coaduna com a outra diretriz: valorização dos profissionais da educação. Isso inclui investimento, estímulo, investigação, reflexão, discussão e consenso público sobre os instrumentos, modelos, programas e entre outras formas de se pensar a Formação de Professores (FP), nas instâncias de Formação Inicial (FI) e Formação Continuada (FC).

Dentre as vinte metas propostas pelo PNE, darei destaque a algumas que concernem à FP<sup>3</sup> e ao interesse desta pesquisa: (i) A começar

---

<sup>2</sup> Mais explícito em:

<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214) .>, acessado em 05.jul.2015.

<sup>3</sup> As demais metas (piso salarial e plano de carreira, por exemplo) encontram-se disponíveis em:

<[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>, acessado em 05.jul.2015.

pela garantia, em colaboração com estados e municípios, de uma política nacional de FP que garanta aos Professores da Educação Básica (PEB) possuírem licenciatura nas áreas de conhecimento em que atuam; (ii) Em segundo, a ideia de formar, em até 50%, o número de PEB em nível de Pós-graduação e **garantir a todos os profissionais da Educação Básica (EB) Formação Continuada de acordo com sua área de atuação, respeitando as necessidades, demandas e contextualizações do sistemas de ensino.**

A respeito dessas duas metas, cabe salientar que, especificamente para a primeira, ela não será atingida apenas com o aumento do número de vagas nos (e dos) Cursos de Licenciatura (CL), haja vista os elevados números de evasão desses cursos. O que seria necessário antes disso seria uma reestruturação de boa parte dos CL. Para a segunda meta evidenciada nesta pesquisa, reforço que há divergências em relação à necessidade de um PEB possuir Pós-Graduação para se tornar um bom profissional, em vez disso, uma fração considerável de pesquisadores alegam que a escola deve ser o centro (ou chão) para seu desenvolvimento profissional. No entanto, quanto ao último termo em destaque no parágrafo anterior, é impreterível que se pense em formas de operacionalizar a FC respeitando não somente as necessidades, demandas e contexto de sistema de ensino, mas sim também as necessidades e demandas de cada coletivo de professores de determinada instituição.

Aproveito o ensejo para comentar sobre a tensão existente entre iniciativa pública e privada quanto ao PNE. Pelo fato de tratar-se de metas para a Política Educacional para daqui 8 anos, aproximadamente, é previsível que este seja cenário para acirradas discussões e entraves de poder. O Ensino Superior privado no país vem crescendo e, no caso dos Cursos de Licenciaturas, são soberanos em relação aos CL de IES públicas. Nesse sentido, a FP torna-se alvo de disputa entre essas esferas.

Estamos (nós brasileiros) vivendo um momento de crise política e econômica. O corte de gastos em vários setores do nosso país é um fato que temos de encarar. Programas foram prejudicados e correm o risco de não continuarem. Uma das alternativas é a mudança de critérios como espécie de remodelá-los. Um desses Programas é o próprio PIBID/CAPES que no início deste ano quase foi extinto devido alguns

critérios adotados, como por exemplo, o corte de bolsistas com 24 meses ou mais de participação no Programa. O trabalho aqui dissertado tem o intuito (salve suas proporções) de investigar novas possibilidades para o PIBID/CAPES frente aos acontecimentos políticos que congestionam sua melhora (corte de verbas, crise política e econômica, processo de impeachment, por exemplo) objetivando uma maior eficácia do Programa.

O PIBID/CAPES foi instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na época, o Programa era nomeado como “Programa de Bolsa de Iniciação à Docência” e somente em 11 de dezembro de 2008, através da Portaria do MEC nº 1.504, foi alterado para o nome atual.

Desde seu início os objetivos explicitados em edital de seleção tinham como foco a valorização do magistério por meio do incentivo e elevação da qualidade na Formação Inicial de Professores<sup>4</sup>. Atualmente, devido a sua relevância, tornou-se uma Política de Estado e é o segundo maior programa de bolsas da CAPES, ficando atrás apenas do Programa de bolsas de Demanda Social (PUIATI, 2013, p. 76-79).

Operacionalmente o PIBID/CAPES conta, na atualidade, com a articulação entre a Instituição de Educação Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica da rede pública (EEB)<sup>5</sup> através de bolsistas, assim denominados pela CAPES<sup>6</sup>: (i) Coordenador Institucional (BCoI), que coordena o Programa, em âmbito Institucional, com base em um Projeto Institucional; (ii) Coordenador de Área (BCA), que coordena um Subprojeto de determinada área do conhecimento; (iii) Bolsista

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar também que, nos primeiros anos de sua execução, tinha como prioridade a contemplação de bolsas para os cursos de Licenciatura nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia devido à carência de professores licenciados nessas áreas.

<sup>5</sup> Estaduais ou municipais dependendo da área do conhecimento que o PIBID/CAPES contempla em determinada IES.

<sup>6</sup> As siglas utilizadas para abreviação dos bolsistas é por conta do grupo de estudos, pesquisas e intervenções – INOVAEDUC, da qual o autor deste trabalho faz parte.

Supervisor (BS), PEB responsável em supervisionar e atuar como coformador do aluno de iniciação à Docência em determinado Subprojeto; (iv) Bolsista de Iniciação à Docência (BID), que é o aluno de CL privilegiado com a bolsa.

Podemos considerar tal Política como uma iniciativa para enfrentar alguns obstáculos educacionais vivenciados, (in)diretamente por todos, na educação brasileira. Embora tal Política seja, a princípio, para alunos de CL, ela abrange desde o nível básico de ensino atingindo várias questões educacionais (elevada taxa de evasão dos CL, alto índice de desistência no Ensino Médio, baixas notas das EEB, baixa qualidade de professores, interação entre universidade e escola, entre outros).

Como toda Política Pública tem seus efeitos (bons ou ruins), o PIBID/CAPES foi aperfeiçoado durante os anos e, com mudanças em seus documentos, acabou por atingir não só a FI – principal objetivo - como também as outras instâncias dos Processos Formativos de Professores. No entanto, ainda carece de esclarecimentos sobre a conduta do BS em ações do Programa e nos respectivos Subprojetos. Como Política de Estado ganhou credibilidade e hoje serve como fonte de estudos para a tentativa de melhoria da Educação Básica e para o campo da Formação de Professores.

Nesse sentido, combinando: (i) o fato de o Programa atingir também outras instâncias da FP; (ii) que atualmente está enfrentando problemas financeiros; (iii) a coerência entre objetivos do Programa e as metas do PNE (evidenciadas pelos itens i e ii neste trabalho) para a valorização dos professores; (iv) a prioridade do MEC para a FC; (v) o dever, como cidadão e pesquisador, para que tenhamos muita atenção e rigoroso acompanhamento a essa Política em virtude do alto valor orçamentário a ela destinado; e (vi) o fato que sua expansão acabou por atingir, de modo considerável, os CL, as Redes Escolares e as pesquisas em educação (principalmente no âmbito de Políticas Educacionais); a ideia de acompanhar e avaliar as incidências das atividades desse Programa, no âmbito dos Subprojetos, e buscar significados que possam ser úteis ao Desenvolvimento Profissional dos Professores em serviço, - especificamente no processo de coformação - seria interessante tanto para o Programa (objetivando ações e minimizando gastos) quanto para o



campo da Formação de Professores (Escola como lócus de Desenvolvimento Profissional) e para a valorização da profissão através da atuação conjunta (IES e EEB) para a formação de futuros professores.

Respeitando o caráter pontual que o PIBID/CAPES contribui para o ensino brasileiro, ele poderia contribuir como (um dos) pivô(s) articulador(es) entre FI e FC, sendo planejado a partir das IES e EEB. Na medida em que as ações são planejadas no âmbito de cada Subprojeto<sup>7</sup> e realizadas nas EEB - proporcionando um contato maior do aluno de CL, na condição de bolsista, com o ambiente escolar antes das disciplinas de estágio – simultaneamente, o PEB, na condição de BS, pode aprender e/ou aperfeiçoar conhecimentos advindos da IES como também divulgar os conhecimentos adquiridos e construídos no âmbito escolar para a IES, dentro do âmbito e em consonância com o ritmo escolar proporcionando ao BS: (i) valorização do seu trabalho, atuando como coformador de futuros professores; (ii) oportunidade de divulgar seus estudos produzidos nas escolas à comunidade acadêmica; (iii) estar inteirado do perfil de novos profissionais, colaborando para constante avaliação de um corpus de conhecimento da categoria; (iv) possibilidade de vivenciar novos conhecimentos dos quais não aprendeu em seu CL; (v) momentos de diálogo e reflexão com demais BS de outras EEB; entre outros aspectos.

Uma sistematização seria necessária ao PIBID/CAPES para garantir o cumprimento de requisitos e aspectos que dão forma à FC. Mas há a possibilidade para que esse Programa possa proporcionar isso, uma vez que pretende trabalhar junto com o âmbito organizacional da EEB e porque coloca o PEB, na condição de BS, como participante do processo de formação de outros profissionais de sua categoria. Isso a fortalece e permite a discussão e reflexão da mesma sem intermediários entre os CL participantes e profissionais - no sentido de construção dos requisitos para a contribuição na criação de um gênero profissional, por exemplo. Fato esse que também é problemático nos dias atuais e que converge para a valorização do magistério.

Por isso comentado acima e os outros fatores explicitados anteriormente, este trabalho tem como foco as relações entre Subprojetos

---

<sup>7</sup> As vezes em articulação com as EEB participantes.

PIBID/CAPES e Desenvolvimento Profissional de Professores em serviço da Educação Básica com o objetivo de **identificar possibilidades em Subprojetos do PIBID/CAPES para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores em serviço na Educação Básica.**

## **1. O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo, apresento aspectos fundamentais do campo da Formação de Professores (FP) para o entendimento desta pesquisa. Em um primeiro momento, irei apresentar um modo de pensar esse campo, como profissão e campo de pesquisa. Também evidenciarei marcos importantes do campo sob uma perspectiva sócio-histórica.

Na segunda seção, esclareço meu posicionamento sobre a Docência como Profissão e apresento meu entendimento dos termos “profissão”, “profissionalismo” e “profissionalidade” na docência, com base na literatura.

Em um terceiro momento, explico meu entendimento sobre o termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) com o intuito de esclarecer, para o leitor, um dos pilares que envolvem esta pesquisa. Apresentarei os princípios, instâncias, fases da carreira e dimensões que permitem o professor a desenvolver-se profissionalmente, assim como propor uma análise do DPD com base nos referenciais abordados neste capítulo.

Em suma, o objetivo é deixar claro para o leitor meu posicionamento conceitual sobre o campo da FP e, em especial, a abordagem do DPD, assim como as condições e meios para que isso aconteça da melhor maneira possível dentro das condições vivenciadas por cada profissional e as possibilidades de desenvolvimento destas abordagens no âmbito do Programa PIBID/CAPES.

### **1.1. Processo sócio-histórico do Campo**

Para apresentar o campo da FP sob uma perspectiva sócio-histórica, ou seja, como construção social cercada de acontecimentos históricos, convido o leitor para enxergarmos sob a mesma lente o conceito de se pensar historicamente. Para isso, parto do pressuposto de Luis Fernando Cerri (2011) onde esclarece que pensar historicamente exige criticidade, entendimento do contexto de surgimento, dar margem ao inesperado, a aceitação do inesperado, de romper a ideia do “sempre foi assim”.

Somos intimados (sociedade ocidental) a pensarmos de modo não analítico, ou seja, observamos mais a antiguidade de determinado objeto ou a sua novidade, sua familiaridade ou estranheza. Como por exemplo, nova LDB, o Estado Novo, Nova República, Brasil Novo, Novas DCN para FI e FC e entre outros. Temos sempre que ter um olhar crítico para se pensar historicamente, não basta aceitarmos as informações e os dados como prontos e acabados. Temos que relacioná-los com o contexto, interesse e sujeitos envolvidos, justamente por não haver um ponto fixo neste processo, já que trata-se de um dinamismo entre seres humanos e não há como estabelecer parâmetros à todos. Pensar historicamente é a “capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011).

Vejo o trecho anterior em consonância com a docência e seu reconhecimento como profissão, como campo de pesquisa e de conhecimento científico. Sua constituição se deu em meio a tensões políticas, papel do ensino e da escola para a sociedade moderna, reconhecimento social e outros fenômenos globais decorrentes da atividade humana. Portanto, pensar historicamente neste trabalho remete-se ao reconhecimento do contexto histórico, do interesse dos sujeitos envolvidos e da luta de atores sociais para que a docência - e seus diversos aspectos - seja reinterpretada na atualidade.

Por muito tempo - até meados da década de 80 - na grande maioria dos casos, as pesquisas em Ensino estavam preocupadas em métodos que trouxessem bons desempenhos aos alunos. O professor era mantido em segundo plano, visto que o importante era o estudo dos métodos que trouxessem melhor eficácia nos exames aplicados para medir a aprendizagem dos alunos. Aos poucos, começou-se a perceber uma realidade diferente e alguns estudos centraram seu foco no professor. Isso resultou em um reconhecimento da profissão e num largo campo de pesquisa que passou a merecer destaque e tornou-se um campo de conhecimento científico; desmembrando-se do campo da didática (MONTERO, 2001).

A seguir apresento as principais abordagens que dão substância ao campo da FP nos dias atuais, para que eu possa fundamentar melhor minha escolha conceitual para fundamentação desta pesquisa.

Na primeira abordagem, intitulada com o rótulo de **processo-produto**, e definida como as relações entre a medida dos comportamentos dos professores em aula (o processo) e a aprendizagem dos alunos (os produtos) (MACHADO, 2004). Dentro desse paradigma, que foi referência para inúmeros trabalhos, alguns fatores podem ser considerados como avanços: 1- Contribuíram para o reconhecimento do ensino como objeto de estudo; 2- Constituíram um *corpus* de conhecimento com base em resultados sólidos e confiáveis; 3- Evidenciaram o papel da formação na obtenção dos comportamentos *desejáveis* dos professores.

Por outro lado uma série de críticas foi levantada e que hoje refletem no fundamento epistemológico dos estudos atuais (DURAND, 1996 *apud* SAUJAT, 2004). São elas: 1- Tais trabalhos possuem uma abordagem *a-teórica*; 2- não permitem uma modelização; 3- falham em estabelecer relações de causa e efeito; 4- permitiram a confusão entre frequência e desempenho, devido a sua perspectiva quantificadora; e por fim, 5- a aula foi pouco questionada, a complexidade temporal das ações dos professores era deixada de lado, visto que analisava apenas o presente da sala de aula deixando de lado o futuro dessas ações.

Com o avanço desses estudos baseados no “processo-produto” – os quais tinham como foco o aprendizado do aluno (digamos, em outras palavras, com o fim e não, necessariamente, com os meios) – surgiram novos estudos baseados na importância do pensamento do professor durante o processo de ensino - e não necessariamente como um executor de procedimentos que prometa sucesso a qualquer aluno. Esses estudos foram chamados de ***pensamento do professor***.

Em um sentido amplo, essa abordagem trata “sobre o modo como os professores pensam, conhecem, percebem, representam sua profissão, sua disciplina, sua atividade” (TOCHON, 2000) e, por extensão os modos de reflexão sobre suas ações e sua história pessoal. Para esse mesmo autor, o fato dessa abordagem contemplar uma vasta linha de vertentes justifica o uso de uma série de enfoques de pesquisa como por exemplo, cognitiva, fenomenológica, etnometodológica, narrativas, psicanalíticas, psicossociais, sociocognitivas ou sociocríticas de ensino. Saujat (2004) classifica os trabalhos em:

- Os Julgamentos do professor e o processo de decisão: essa “subabordagem” parte do pressuposto de que todo ato de ensino é resultado de uma decisão consciente ou inconsciente dos professores, tomada depois de eles realizarem um tratamento complexo da informação disponível. Tal pressuposto é alvo de crítica pelos estudiosos, pois deixa subentender de que a atividade do professor é realizada após algum acontecimento e que ele age a partir de um conjunto de ações disponíveis. Desse modo não se pode considerar a decisão racional como a base da atividade de ensino (SAUJAT, 2004). Similar ao processo-produto, esta atividade procura “atributos” pertinentes à conduta do professor em sala de aula, porém ganhou destaque pela preocupação com a modelização e pelo centramento na atividade cognitiva do professor.
- A maestria no ensino: Determinada como uma nova abordagem de pesquisa que permite a identificação e a descrição do tratamento da informação específica dos professores experientes, em oposição ao dos novatos para construir modelos a partir do pensamento dos experientes (idem, 2004). Ela tem como objeto de estudo a cognição dos sujeitos antes, durante e depois de sua prática. O sentido de *maestria* é atribuído em razão de uma reflexão baseada em imagens de casos interiorizados através da experiência. Críticas a esse modelo não demoraram a aparecer. Em 1996, Durand (*apud* SAUJAT, 2004) aponta que tal perspectiva de pesquisa não está longe da processo-produto, pois trata-se de uma ideia positivista que é intrínseca a ela. O fato da busca de identificações de critérios de eficácia, não ultrapassa uma visão comparativa, exploratória de caráter prático.
- Histórias pessoais da experiência: Preocupada mais com o professor do que com a melhoria da escola, no sentido de procurar entender os componentes da experiência profissional do professor. Apoiado em narrativas do professor, pesquisadores desta linha referem-se a Polanyi e Schön para

esclarecer que “os conhecimentos práticos dos professores vão além do que eles podem dizer sobre esses conhecimentos e que estes não são organizados de modo proposicional” (SAUJAT, 2004). É interessante dizer que há reconhecimento de que esse tipo de pensamento está limitado a casos individuais, não permitindo qualquer generalização, já que partem do pressuposto que o conhecimento pessoal antecede o pensamento lógico e as condutas são carregadas, em parte, pelos sentimentos pessoais.

- A reflexão-em-ação e o prático reflexivo: Baseado nas ideias de Donald Schön (1983; 2000) o ato de reflexão é a fonte da eficiência da atividade profissional. Entendida como uma forma de confrontação com o real produzindo-se no contínuo de um curso de ação situado. Entrarei em mais detalhes sobre essa perspectiva mais adiante.

Por fim, a **abordagem ecológica dos processos interativos** é uma perspectiva baseada na relação do professor com acontecimentos que possuem tais características: “são múltiplos e simultâneos, marcados por imediatismo e rapidez, comportam imprevisibilidade e são públicos, ou seja, desenvolvem-se numa trama temporal, remetendo a uma *historicidade* referente tanto às regras de funcionamento e de gestão do grupo como aos conteúdos ensinados (SAUJAT, 2004). O objetivo dessa perspectiva ecológica baseia-se em estudar as práticas dos professores em contexto, num sentido de que não se pode procurar entender o trabalho do professor fora desses “fatores”, intrínsecos dos acontecimentos, pois se encontram entrelaçados. Os trabalhos que costumam serem bem aceitos por essa abordagem de pesquisa são os trabalhos que procuram elaborar um modelo pessoa-processo-contexto-tempo<sup>8</sup>.

Dentro desta abordagem temos o modelo dos processos interativos contextualizados que define o ensino como “processo interativo, interpessoal, intencional, finalizado pela aprendizagem dos alunos”. Para

---

<sup>8</sup> BRONFENBRENNER, U. Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. In: CRAHAY, M.; LAFONTAINE, A. **L'art et la Science de l'enseignement**. Bruxelles, Labor, p. 283-301, 1986.

isso, tal processo necessita de uma *cultura profissional* baseada em seis critérios: 1- Base de conhecimentos ligados ao agir profissional; 2- prática adaptada em situação complexa; 3- capacidade de dar conta de suas próprias competências e atos; 4- autonomia e responsabilidade pessoal no exercício de suas competências; 5- adesão a normas coletivas constitutivas da identidade profissional; 6- pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e de valorização. A partir desses critérios é possível descrever estilos pedagógicos que estão atrelados a três dimensões interdependentes: estilo pessoal, estilo relacional interacional e o estilo didático. Essa abordagem sofre um destaque devido à constituição de uma cultura profissional compartilhada.

Antes de seguir o texto, é importante explicitar minha noção sobre o conceito de “competência”, uma vez que será recorrente o seu uso nesta pesquisa e também por apresentar má compreensão no âmbito acadêmico.

O **conceito de competência**, entendido por mim neste trabalho (para a função docente), exige domínio dos conteúdos disciplinares, a habilidade em utilizá-los em determinado contexto e promover a mobilização do saber dentro e fora desse contexto (MACHADO, 2002). Além disso, deve estar embasado, principalmente, na ideia de: [i] pessoalidade, pois não existe um objeto competente ou animal competente, ou seja, a competência pode ser desenvolvida somente pelo ser humano; [ii] de âmbito, visto que para ser competente em algo é preciso estar inserido em algum contexto; [iii] de mobilização, no sentido da capacidade por em ação aquilo que se sabe. Assim, tanto quem não possui o domínio de determinado conteúdo disciplinar como quem detém o conteúdo, mas não o utiliza para algo ou com alguém, podem ser considerados incompetentes.

Portanto, a noção de competência neste trabalho, em nenhum momento, deve ser confundida ou relacionada à noção de competição. Antes de tudo, a noção de competência é entendida aqui como um atributo exclusivo do ser humano que perpassa pela consideração do contexto para determinadas ações e/ou abstrações que se realiza, necessariamente, com outros indivíduos. Um exemplo poderia ser o tratamento de água para o consumo humano em determinada região. A partir de conceitos, provenientes de conteúdos disciplinares, e o contexto regional, põe-se em



prática aquilo que se sabe para alcançar determinado objetivo ou resolver situações que não possuem solução imediata.

Explicitadas as abordagens e suas importâncias, atento para considerarmos a primeira como impulsionadora das demais.

Quando nos remetemos à formação de profissionais no campo educacional, sabemos da dificuldade inerente durante o processo formativo – provenientes das peculiaridades dos espaços escolares - para atuar neste campo. Então, não podemos compreender a prática docente como um conjunto de técnicas e o professor como um mero executor dessas:

O docente que focaliza o seu ensino sobre dados e palavras a serem memorizados e decorados na prova não tem mais espaço na sociedade contemporânea: já perdeu o combate contra a internet e o Google, que providenciam informações, esquemas, fotografias, links, melhores do que o professor mais bem-formado pode oferecer (CHARLOT, SILVA, 2010, p.54).

Essa concepção de o professor ser um executor de práticas acabadas que argumentamos anteriormente denomina-se Racionalidade Técnica. Gomez (1997) destaca que existem duas razões que limitam o uso dessa racionalidade nos processos educativos. A primeira está atrelada a complexidade que o ambiente escolar proporciona, são de caráter único, variável e complexo. A segunda aos problemas derivados da prática educativa que não são passíveis de serem pré-determinados a ponto de estabelecer técnicas infalíveis.

Além de ser um ambiente complexo e não ser adequado aplicarmos um conjunto de técnicas pronto, a Racionalidade Técnica enfatiza a dicotomia entre teoria (vindas das Universidades) com a realidade escolar. Tal ideia leva a considerar esse pensamento positivista como uma atualização dos conhecimentos ofertados pelas pesquisas realizadas nas Universidades.

Nessa perspectiva, é que defendo que práxis do professor envolve diversos saberes ou conhecimentos que norteiam a sua profissão e que estão relacionados diretamente com a sua prática. Jamais estão prontos e

acabados. A exemplo de contribuição, para que o ensino fosse tomado como objeto de estudo em pesquisas posteriores (do processo-produto), temos os estudos de Lee S. Shulman (1986) que estudou os exames seletivos para professores em alguns estados dos Estados Unidos.

Shulman averiguou a natureza dos exames para professores realizados entre 1875 e 1980. A partir deles, observou que os mais antigos estavam baseados em conhecimentos conteudistas e os mais recentes (até 1980) em aspectos pedagógicos. Havia um extremismo entre a natureza desses exames que definiam os conhecimentos necessários para se ensinar. Intrigado com os fatos, Shulman tinha como dúvida “*O que aconteceu com o conteúdo da matéria?*” e denominou de paradigma perdido, “*miss paradigma*”.

Ao final de sua investigação elaborou uma categorização de **conhecimentos básicos necessários para iniciar a docência**. Tal categorização tinha como ênfase – devido sua análise por meio dos exames comentados anteriormente - o conhecimento pedagógico do conteúdo (*knowledge pedagogical content – KPC*), que trata-se do amálgama entre os conhecimentos pedagógicos e da matéria a ser ensinada, resultante em um repertório com várias maneiras de explicar determinado conteúdo.

Vários estudiosos propuseram “tipologias” de **Saberes Docentes** (SD) a partir de pesquisas sobre a FP (TARDIF, 2002; PÓRLAN 1998; FREIRE, 1996; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2005). Isso nos leva a entender que essas pesquisas englobam o foco para o pensamento do professor.

O Quadro 1 a seguir relaciona os tipologistas considerados nesta pesquisa. Procurei em cada linha do quadro relacionar os saberes de cada autor de modo a justificar melhor a escolha dos mesmos. Cada relação está justificada com sublinhado na descrição de cada saber. A fusão dessas linhas, no meu entender, permite a construção de uma tipologia adequada para o exercício da profissão docente. Nesta pesquisa, não me atentarei a fazer relações diretas com os SD, eles servirão para meu posicionamento enquanto pesquisador quando me referir aos saberes e conhecimentos necessários ao docente para suas atividades de Ensino.



**Quadro 1. Relação entre as Categorias de Saberes Docentes de 3 tipologias.**

CONHECIMENTOS/SABERES DOCEN		
o	SHULMAN (1987)	TARI
1.	<b>Conteúdo da matéria a ser ensinada:</b> Refere-se ao grau de organização do <u>conhecimento por si só</u> na mente do professor. É importante o professor estar ciente por que vale a pena conhecer e como se relaciona com outras disciplinas e sua relação teoria/prática.	<b>Disciplinares:</b> Saberes selecionados correspondem aos diversos campos do conhecimento: geografia etc. <u>Saberes que a sociedade dispõe</u> na universidade sob forma de disciplina.
2.	<b>Curricular:</b> Representado por toda a gama de <u>programas concebidos para o ensino</u> a partir de temas e tópicos específicos em um determinado nível. A variedade de materiais de instrução disponíveis em relação a esses programas e o conjunto de características que servem tanto como indicações e contra-indicações para o uso de determinados materiais curriculares ou de programa em circunstâncias especiais.	<b>Curriculares:</b> <u>Discursos, objetos selecionados</u> como modelo da cultura erudita e de se concretamente sob a forma de <u>programa</u> aprender a aplicar.
3.	<b>Pedagógico Geral:</b> Refere-se às <u>teorias de ensino e de aprendizagem</u> , gestão e organização de sala de aula que transcendem o conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada.	<b>Da Formação Profissional (das Pedagógicas):</b> Saberes transmitidos pelas instituições <u>saberes são produzidos pelas ciências da educação erudita dos professores.</u>
4.	<b>De finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica:</b> refere-se ao reconhecimento de aspectos históricos e filosóficos que foram sendo desenvolvidos ao longo da história e as <u>finalidades, os objetivos e os valores que foram definidos e adotados pelas instituições de ensino de acordo com o momento sociocultural.</u>	
5.	---	<b>Experienciais (ou práticos):</b> Saberes cotidianos. Brotam da experiência e são <u>produzidos individual e coletivamente, sob forma de hábitos e costumes.</u>
6.	---	
7.	---	
8.	<b>Pedagógico da matéria:</b> Relacionado à transposição desse conhecimento para o ato de ensinar. Nesse conhecimento incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Por não existir a forma mais poderosa, o professor deve ter em mãos um repertório grande dessas ferramentas, algumas originárias de pesquisa e outras provenientes da sabedoria na prática. Importante ressaltar que aqui é onde o conhecimento da processo-produto é aproveitado, pois através das experiências vividas em sala de aula o professor poderá ser capaz de aperfeiçoar o conhecimento pedagógico do conteúdo.	
9.	<b>Dos alunos e suas características:</b> refere-se às concepções e pré-concepções que estudantes trazem para a aprendizagem e às dificuldades específicas da aprendizagem dos alunos.	
10.	<b>Dos contextos educacionais:</b> envolve o conhecimento de grupos de trabalho ou de sala de aula, administração escolar, características das comunidades e das culturas e de gestão de classe.	

DOCENTES COM BASE EM SEUS AUTORES	
TARDIF (2002)	GAUTHIER (1998)
<p>eres selecionados pela instituição universitária que ampos do conhecimento. Ex.: matemática, história, cidade dispõe, tais como se encontram hoje integrados disciplina.</p> <p>ursos, objetivos, conteúdos e métodos que a escola ra erudita e de formação para essa cultura. Apresentam a de <u>programas escolares</u> que os professores devem</p>	<p><b>Disciplinares:</b> Correspondem às diversas áreas de conhecimento que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se chamam hoje e integrados na universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos Saber produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas a respeito do mundo.</p> <p><b>Curriculares :</b> A escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pela ciência e transforma em um corpus que será ensinado nos programas escolares (que serve de guia para planejar, avaliar). Eles são produzidos pelos professores e pelos funcionários do estado e especialistas em várias disciplinas.</p>
<p>issional (das Ciências da Educação a da Ideologia dos pelas instituições de formação de professores. Esses ências da educação destinados à formação científica ou</p>	<p><b>Das ciências da educação:</b> <u>Conhecimentos profissionais que embora não contribuam diretamente com o ensino</u>, informam-no acerca das facetas do seu ofício da área de pesquisa em educação de modo geral. Servem de <u>pano de fundo tanto para a ação pedagógica; eles permeiam a maneira do professor agir.</u></p>
<p>ráticos): Saberes específicos baseados no seu trabalho cia e são por ela validados. <u>Incorporam experiência e de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber.</u></p>	<p><b>Experienciais:</b> O saber experiencial é feito por pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos. <u>Aprender pela própria experiência significa um momento particular diferente de tudo que se encontra habitualmente sendo registrado como o repertório de saberes;</u> pois a experiência se torna uma regra e cria rotinas, permitindo que o espírito se liberte para cuidar de outros problemas.</p>
<p>----</p>	<p><b>Da tradição pedagógica:</b> Aquilo que chegou até nós não só por causa de nossas recordações de infância, mas uma boa parte do cotidiano das escolas. Cada um tem um conjunto de representações que se originam antes mesmo de termos feito um curso de formação de professores, por isso, elas podem conter muitos problemas e são, em geral, adaptadas e modificadas pelo saber experiencial e validado (ou não) pelo saber da ação pedagógica.</p>
<p>----</p>	<p><b>Da ação pedagógica (jurisprudência do professor)</b> - É o saber experiencial do professor que se tornou público e que é testado em pesquisas que envolvam a sala de aula. Muitas vezes o saber do professor é privado e não passa por comprovação sistemática como em outras profissões. São os saberes menos desenvolvidos e os mais necessários para a profissionalização do ensino (constituem a identidade do professor). Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes.</p>
<p>----</p>	<p>----</p>
<p>----</p>	<p>----</p>
<p>----</p>	<p>----</p>

Os SD acabaram por ganhar atenção da literatura especializada e um número considerável de trabalhos foi utilizando-os como aportes teórico-conceituais. Inclusive, é possível perceber esses aportes, mesmo que de modo implícito em alguns documentos oficiais.

Com base nos dispositivos legais, mais precisamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.9.394/96), encontrei no artigo 61 uma menção de alguns elementos que indicam exigência para a profissão docente:

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

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, art.61).

Podemos perceber a preocupação que se tem com o aspecto do conteúdo, assim como a valorização da prática através dos estágios supervisionados. A associação de teoria e prática se dá por intermédio desses estágios. Hoje sabemos que o estágio destinado à prática docente não sustenta a demanda existente nas escolas. No entanto, isso não quer dizer que tal seja desnecessário, pois como afirma Ludke (1994) o estágio serve como um espaço de criação, investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade, e não uma mera reprodução do que já é sabido.

No artigo 67, em relação à experiência docente, como pré-requisito para o exercício profissional de outras funções do magistério (tais como direção de escola e coordenação pedagógica) é encontrado o seguinte:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções

de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

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

Podemos observar que tal artigo está interligado com os saberes/conhecimentos experienciais docentes. E é importante também, observarmos de que a profissão docente, segundo a Lei, não deve ficar, necessariamente, limitada à sala de aula.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2002)<sup>9</sup>, que institui Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, expõe sobre competências profissionais:

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

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

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

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

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação

---

<sup>9</sup> Apesar da instituição das novas DCN em 1 de julho de 2015, preferi citar as resoluções anteriores pelo fato dos CL ainda não estarem reestruturados de acordo com a nova DCN e o PIBID/CAPES, do qual é parte desta pesquisa, ser embasado de acordo com a DCN citada no texto.

com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

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

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

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

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

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

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

Podemos notar nesses artigos, 3º e 4º, que as últimas competências expressas no documento oficial (mobilização de conhecimentos e compreensão do processo de construção do conhecimento) assemelham-se aos saberes/conhecimentos de algumas categorias elencadas pelos autores da literatura apresentados anteriormente.

Como forma de incorporar os SD a ideia do **profissional reflexivo** – proposto inicialmente por Donald Schon (1983) e elaborada, em um primeiro momento, para arquitetos - ganhou atenção na área educacional em virtude da atividade do professor estar inserida em diversos contextos e de estar sempre buscando um equilíbrio entre as situações que enfrenta na prática, daquela que estudou durante sua formação<sup>10</sup>. No entanto, a

---

<sup>10</sup> Cabe salientar de que a ideia do profissional reflexivo não foi criada apenas para a “incorporação” dos saberes docentes, ela transcende e sua utilização como forma de “incorporar” os saberes docentes é apenas uma delas.



utilização do termo “reflexão” como slogan causa muitas distorções do que realmente está ideia se propõe.

A ideia de professor-reflexivo é, de modo geral, em oposição aos modelos completos, acabados e absolutos para uma diversidade e particularidades substanciais das escolas e de que as produções acadêmicas acerca da formação de professores não têm-se mostrado satisfatórias perante os resultados observados (GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998).

Um estudo realizado por Zeichner (1993) categoriza uso do termo reflexão em trabalhos acadêmicos. Divididos em cinco versões: [i] **versão acadêmica**, baseada na reflexão sobre as disciplinas e as transposições do conhecimento da matéria a ser ensinada para os estudantes; [ii] **versão de eficiência social** baseada na aplicação minuciosa (talvez daí entende-se a reflexão) de um conjunto de estratégias provenientes da pesquisa sobre ensino; [iii] **versão evolutiva**, baseada numa atenção especial ao pensamento dos estudantes e seu desenvolvimento evolutivo, assim como do próprio professor como profissional e pessoa; [iv] **versão de reconstrução social** focada na reflexão dos contextos institucionais, sociais, políticos e também no compromisso do professor em sala de aula para contribuição da igualdade, justiça e melhores condições humanas; e por fim uma [v] **versão genérica**, sem aprofundamento ou especificação sobre o que se deseja com a reflexão e seu conteúdo.

Como visto, é possível identificarmos algumas distorções que, inclusive, caem no contexto que o conceito de professor-reflexivo se opõe: o da racionalidade técnica. Ou em um segundo momento, temos a confusão de que a reflexão na prática docente remete a dedicação. Portanto o uso do termo reflexão em alguns trabalhos, que propõem essa ideia, de modo vago sem devido aprofundamento ficam imprecisos.

Um artigo de Schön, intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”, do qual é integrante de um livro de Antonio Nóvoa (1992), atribui três ideias centrais para a prática reflexiva: (i) o conhecimento na ação; (ii) a reflexão na ação; e (iii) a reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro seria como uma mistura de saberes escolares, provenientes do processo educativo e a maneira de como o indivíduo encara situações. A segunda ideia, entende-se por um momento

que gera mudança, com base na reflexão podemos encontrar novas “pistas” para soluções de problemas da aprendizagem naquele momento. Por fim a terceira ideia, seria uma nova reflexão de uma ação refletida e que já passou, possibilitando uma mudança futura. Essas ideias salientam a percepção de que o profissional está “pensando no que faz”, ou seja, não está aplicando um conhecimento acabado e limitado em sua prática, permite a ele criar um conhecimento prático que leve-o a soluções durante determinado ato, fugindo de uma concepção positivista que assola, muitas vezes, o mundo acadêmico.

Algumas limitações são identificadas no pensamento de Schön levantadas por Liston e Zeichner (1992), por exemplo: (i) a prática reflexiva é vista do modo solitário, onde um único professor percebe, reflete e aplica sua reflexão sem qualquer diálogo com outros colegas de profissão e conseqüentemente a exclusão de condições sociais da escolarização; e (ii) os defeitos e sucessos que vem do trabalho pedagógico na escola é inteiramente do professor.

A reflexão nos sugere, em meio as suas formas de uso, conceituação e limitações, uma **autonomia do professor para realizar sua prática**. Isso pode gerar uma série de distorções (como vimos anteriormente) que acaba por gerar um desconforto no campo da FP sobre o intuito de fortalecer um conhecimento profissional e científico da docência. Por exemplo, como garantir que essas reflexões surtam em conhecimentos educativos mais igualitários, justos e libertadores em vez de um aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que podem ser injustas e alienantes?

Não estou negando aqui a subjetividade do ensino e suas várias formas de fazê-lo (não há uma fórmula mágica), mas sim chamo atenção para o equívoco de que diferentes propósitos da educação tornem-se pluralidade. Pelo contrário, existem vários modos (plurais) de se chegar a um mesmo propósito (CONTRERAS, 2002). Nesse sentido, o conceito de **emancipação** me parece mais adequado, pois a ideia de autonomia por si só, leva a crer (ou tendenciar) para tomadas de decisões e práticas que não são de interesse e compromisso social e/ou universal e limitadas a sala de aula (idem, 2002). A autonomia sob ótica emancipatória:

(...) suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Num contínuo processo de compreensão dos fatores que dificultam a transformação das condições sociais e da nossa própria consciência (CONTRERAS, 2002)

É nesse sentido que entendo florescer o pensamento do professor como profissional com um compromisso ético e não como um pressuposto num sentido corporativista, como instrumento para aquisição de maior *status*.

Todo o intuito de mostrar, nesta seção de capítulo, a trajetória do conhecimento profissional docente, levando em conta a historicidade do processo, é para que na próxima seção a ideia da docência como profissão e os modos de se fazer ela dessa maneira fiquem mais claros.

Portanto, após esclarecimento da historicidade da docência e suas investigações, consequências e efeitos em outros campos da pesquisa educativa, penso, a partir da definição de Lourdes Montero (2001), de que a docência tornou-se um conhecimento científico, pois segundo ela:

(...) o conhecimento científico [é entendido] como uma comunidade de discurso, assumida por uma comunidade profissional como resposta a desafios e compromissos sociais e culturais, a partir de um compromisso permanente com a relação entre a teoria e a prática. (MONTERO, 2001, p. 16)

De modo a exemplificar o conhecimento profissional docente como conhecimento científico, Terrazzan (2007) aponta que a pesquisa em FP, no contexto brasileiro, ainda carece de uma consensualização de aportes teóricos e metodológicos entre os pesquisadores que a investigam. Não se trata assumir uma única parcela desses aportes, mas sim de definir quais são adequados para o próprio campo dentro de uma pluralidade e diversidade, desde que, esses não dificultem a criação de novos conhecimentos.

As primeiras iniciativas de Formação Continuada (FC), em 1950, estavam embasadas na “capacitação” desses profissionais e posteriormente estavam implícitas em mecanismos e práticas de FP. A Formação Inicial (FI), que herdou o formato “3+1” dos antepassados, que perdurou durante a ditadura e que ainda não superou o modelo de racionalidade técnica e seu vínculo demasiado e prejudicial com os Cursos de Bacharelado (TERRAZZAN, 2007). Embora isso seja verdade, atualmente vemos uma mudança nas estruturas dos Cursos de Licenciaturas decorrentes das Resoluções do CNE 001 e 002 que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a FP que são de 2002 e só depois de aproximadamente 10 anos é que vemos resultados de fato em pesquisas educacionais.

Além da dificuldade ainda existente na formação de futuros professores em nosso país (por exemplo, decorrentes também das condições de trabalho e a maioria dos professores formadores descenderem dos cursos de outra disciplina qualquer sem se preocupar ou dar-se conta com aportes pedagógicos) temos ainda alguns **empecilhos que dificultam uma estruturação de uma carreira de professor de Educação Básica**. A começar pelo chamado professor horista que tem de correr muitas escolas para cumprir sua carga horária ou ainda o professor que, devido ao baixo salário, trata a docência como segunda profissão (TERRAZZAN, 2007), ou ainda o professor que não tem plano de carreira devido à condição de temporariamente contratado. O que tenho observado<sup>11</sup>, mais precisamente em meu estado, é a aparente falta de conhecimento dos governantes – e seus indicados – sobre a natureza, cotidiano e principalmente o papel<sup>12</sup> que o docente tem para sociedade.

Esses problemas oriundos da formação e do quadro profissional necessitam de apoio urgente. Para isso a pesquisa em FP deve-se

---

<sup>11</sup> A partir de greves estaduais, em especial a do primeiro semestre de 2015; a maior greve de professores que Santa Catarina já teve.

<sup>12</sup> Não me refiro à natureza, cotidiano e papel do professor que é de conhecimento do senso comum, mas sim aquele em que o estado e os responsáveis pelo setor educacional devem estar minimamente cientes para investir em seus profissionais.

organizar e discutir quais os temas são pertinentes para norteamento das pesquisas no campo, pois segundo o autor:

Basta um rápido olhar sobre as produções dos últimos anos em eventos importantes e de maior abrangência da área de Educação no Brasil, como é o caso das Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), dos ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), ou dos ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), ou dos eventos das subáreas da Educação em Ciências, por exemplo, os EPEF (Encontro de Pesquisa em Ensino de Física), para percebermos a diversidade de pesquisas que têm sido apresentadas como pertinentes à temática “Formação de Professores”, por vezes causando dúvidas e questionamentos a esse respeito.” (TERRAZZAN, 2007, p. 152)

Essa diversidade enquadrada nas pesquisas em FP são, como dito anteriormente, fruto da falta de consenso dos pesquisadores sobre os aportes teóricos e metodológicos que devem gerir a pesquisa no campo. Alguns trabalhos que se intitulam com esse rótulo utilizam o professor apenas como sujeito participante, ou utiliza para levantamento de concepções sobre assuntos diversos relacionados à Educação<sup>13</sup>, por exemplo.

A seguir, será comentado alguns avanços no campo da FP que ajudaram a fomentar a discussão sobre os requisitos necessários para se pensar a docência como profissão e a entendê-lo como campo de pesquisa com uma bagagem de conhecimentos teóricos possibilitando inclusive subdivisões do campo que possibilitam ações e pesquisas mais focadas em determinado estágio dessa profissão, por exemplo.

---

<sup>13</sup> Nesse caso o autor comenta que pesquisas desse tipo deveriam se inserir no campo das Representações Sociais ao invés da FP. Para mais informações sobre a diversidade de trabalhos que possuem o rótulo de FP, consultar (TERRAZZAN, 2007).

## 1.2. Profissão Docente

A ideia de que hoje não seria adequado (para a profissão e para a sociedade) um sujeito lecionar, sem possuir nenhuma formação para a docência, é aceita. Pois, do contrário, o não cumprimento disso pode resultar em condutas que não possuem compromisso nenhum com: [i] os alunos, apenas passa o conteúdo sob formas descontextualizadas e desinteressantes; e [ii] com a profissão, uma vez que, não procura elaborar novos materiais didáticos, formas de possibilitem melhores condições de trabalho entre professores, entre outros. Nesse sentido, esses exemplos são considerados como antiéticos e desfavoráveis para uma cultura profissional.

Para entender a profissão docente – e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) - é necessário o esclarecimento de alguns termos que são ambíguos na literatura especializada, são eles: **profissão**, **profissionalismo** e **profissionalização** (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005).

A começar pelo termo **profissão**, que acaba por constituir-se como uma palavra de construção social (do qual está vinculada as mudanças sociais e econômicas por sofrer alterações ao longo da história) – e, por isso, não se torna uma palavra que se relacione à neutralidade. Em um sentido amplo, a profissão estabelece, de maneira qualitativa, um conjunto de conhecimentos que são intrínsecos a determinado profissional, fazendo desta bagagem de conhecimento um emprego, ofício ou ocupação. Trata-se da identificação de um grupo especializado, dedicado e competente em determinado objeto que responde adequadamente à confiança pública (POPKEWITZ, 1992). Nesse sentido a profissão não é estática, mas sim dinâmica e seus valores estão sempre submetidos à validação e remodelação conforme a sociedade avança. Isso implica, conseqüentemente, em critérios – para que qualquer conjunto de conhecimento dominado por um grupo de especialistas vire profissão - que permitam uma profissão ser chamada de profissão.

Savard (1999, *apud* VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005) apresenta alguns elementos que constituem uma profissão. Em um sentido geral a profissão: (i) implica numa atividade intelectual complexa,

de modo que não seria adequado pessoas incapacitadas realizar determinado ofício; (ii) é fundada em conhecimentos especializados, em nível universitário, para formação de profissionais; (iii) é um exercício autônomo e responsável; (iv) há coesão de um grupo regidos por uma ética e uma identidade comum de profissionais. Já para a profissão docente, alguns elementos intrínsecos à profissão são “adicionados”: (v) um campo de conhecimentos docentes; (vi) mecanismos de controle da profissão, como por exemplo, exames para exercer a profissão; (vii) compromisso ético ante os alunos, família e sociedade.

É possível observar que nos critérios necessários a qualquer profissão e nas metas do PNE (comentadas na introdução dessa pesquisa) que há coerência para formar professores em nível de Ensino Superior para que a docência seja reconhecida, por todos, como profissão.

O quarto critério exposto no parágrafo anterior talvez seja um dos que merecem mais atenção, visto que há inúmeras realidades escolares, circunstanciadas por diversos fatores, que dificultam a criação de uma identidade comum de profissionais. Importante mencionar que os três últimos critérios específicos para a profissão docente são os que mais sofrem no cenário brasileiro atual. Em princípio, pela falta de consenso no campo (como discutido na seção anterior) para se chegar num conjunto de conhecimentos que são reconhecidos por todos (e não excludentes dos demais).

Quanto à falta de controle para o exercício da profissão, isso é um assunto que gera polêmica pelo fato de se alegar que o licenciado já é capacitado para lecionar quando conclui seu CL. Porém, se formos refletir um pouco mais, a situação não me parece tão trivial. Por exemplo, por mais que um indivíduo se forme em Direito não lhe é garantido o direito de advogar. É necessário passar por um exame do qual tem que demonstrar habilidades mínimas para o exercício da profissão. O indivíduo formado (tanto em Direito quanto em Licenciatura) detém o conhecimento, pode realizar e aprofundar estudos no âmbito acadêmico, porém exercer a profissão é uma questão diferente disso. Penso similar para a profissão de professor, por mais que o indivíduo detenha o conhecimento sobre ensinar Química, Física, História, Filosofia..., a permissão perante conselho profissional é de natureza diferente. É válido

pensar que este tipo de estratégia funcionaria para a valorização da profissão e reconhecimento social, no entanto, é necessário observar: (i) a baixa oferta de licenciados que se formam; (ii) a qualidade do nível de formação que se tem para passar em exames desse calibre; e (iii) a resistência dos PEB para esse tipo de iniciativa não se concretize. Não é justo ficarmos amarrados aos órgãos externos à profissão e que não possamos reagir, de maneira efetiva, contra pressões externas.

Desse modo, penso que o professor que luta pela valorização da sua profissão, mas é contra um sistema de avaliação – elaborado por um conselho profissional (de professores) - que o permita exercê-la é semelhante a um cidadão que é contra o aborto e a favor da pena de morte. Ou seja, não me parece fazer sentido assumir o risco de permitir maus profissionais para exercer a docência sendo que há grande possibilidade deste não exercer a profissão de acordo com um compromisso ético da profissão. Isso contribui para o reflexo do desprestígio social que o exercício docente ficou submetido ao longo dos tempos. A falta de controle sobre a qualidade dos indivíduos que exercem, participam e constituem essa profissão enfraquece a ideia de uma cultura profissional e freia, sobretudo, os estudos na perspectiva da abordagem ecológica.

O **profissionalismo** é entendido como características e capacidades para desempenhar o trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade. Neste trabalho o profissionalismo docente é compreendido como parâmetro para a organização do trabalho escolar e ao dinamismo do mercado de trabalho (IMBERNÓN, 2001).

O conceito de profissionalismo que enfatizo aqui é aquele que permita a formação de profissionais competentes, com compromisso ético-político, capazes de desempenhar seu trabalho pedagógico com autonomia, responsabilidade e espírito criativo e colaborativo. No entanto, percebemos uma estagnação e inércia considerável para o docente possa desempenhar seu profissionalismo. Tardif (2002) estabelece alguns pontos que contribuem para crise do profissionalismo docente: (i) a crise da perícia profissional, que está sendo percebida no âmbito da racionalidade instrumental e improvisada; (ii) essa crise provoca impacto na formação profissional e provoca uma insatisfação contra a formação universitária; (iii) aponta para a crise do poder



profissional e na confiança que o povo deposita nele; (iv) acarreta em uma crise da ética profissional, ou seja, dos valores que devem guiar os profissionais.

Há também na literatura o emprego do termo **profissionalidade docente** para este conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade da profissão docente (SACRISTÁN, 1991). Nesse sentido, entendo haver uma diferença sobre esses termos (profissionalismo e profissionalidade docente). O primeiro remete a uma característica da qual o profissional docente já deve ter ao iniciar seu ofício, carregado mais com princípios éticos da profissão. Já a profissionalidade docente remete a atribuição progressiva e contínua de competências (no sentido de habilidades) e da identidade profissional que tem seu início na profissionalização (MORGADO, 2011). É um processo que está intimamente ligado com o DPD, que nesse caso, o DPD torna-se o “como” atribuir essas competências e construção de uma identidade profissional. São esses dois termos, elementos nucleares para aperfeiçoamento da estrutura da profissão e que estão a todo momento nos discursos políticos e da literatura e, conseqüentemente, espremidos pelo mundo do trabalho e suas mudanças, e pela extensão dos precários desempenhos escolares.

A **profissionalização** é entendida como o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão (profissionalismo e profissionalidade). O movimento de profissionalização é um projeto sociológico voltado para a dignidade e para o *status* social da profissão, em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração, valores, atitudes e a consideração social de seus membros. Destaca-se aqui a participação ativa das entidades sindicais e as associações científicas e estudantis no movimento de resistência à proposta neoliberal de formação de professores. Estudiosos (MONTERO, 2001; VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005) elencaram uma série de condicionantes da desprofissionalização da docência, por exemplo: feminização, baixa origem social, o personalismo, individualismo com que os docentes entendem a autonomia, burocratização, proletarização; carreira plana e riscos psicológicos. Inclusive até o processo de formação inicial e continuada

tem sofrido o impacto da desprofissionalização, “*a fragmentação do processo de trabalho pedagógico repercute na formação do profissional da educação, contribuindo para a sua desqualificação*” (VEIGA, 1997, p.87). Agora, explicitado o meu entendimento por profissão docente, é possível colocar meu entendimento sobre DPD.

### **1.3. Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)**

É notório que as mudanças ocasionadas pelo avanço da sociedade moderna vieram por mudar significativamente as ações desenvolvidas dentro do contexto escolar. O professor, sendo um dos elementos fundamentais desse espaço de interação social, também acaba por sentir tais mudanças:

[...] ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos [...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer esforço redobrado para continuar a aprender. (MARCELO GARCIA, 2009)

Assim, é exigido da profissão docente mais atenção e dedicação para sua a tarefa principal: ensinarem os alunos a aprender. Como consequência disso, ao analisar as produções científicas sobre o tema, o estudo de André (2006, p.21) aponta o aumento considerável na pesquisa na área educacional, referente ao campo da FP, mais precisamente, a profissionalização docente:

Se em 1992 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e profissionalização docente, em 2002 esse quadro se altera substantivamente. Apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6 investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada. A mudança foi, sobretudo, de foco: os

cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional. (ANDRE, 2006, p. 21)

Nesse sentido, o professor passa a ganhar ênfase nas pesquisas e ser apontado como desafio e solução em educação. A função docente passa a ser reavaliada cada vez mais, em um período menor de tempo, e a necessidade desta ser revista e estudada também. A docência, nos últimos anos parece ser uma das tônicas da área educacional. Logo, a função docente passa a exibir perspectivas diferentes, que, de acordo com Contreras (2002) e Leite (2012), apontam, de modo geral, três principais:

[i] Docência como ocupação laboral e definida com base em competências: para um local de trabalho definido pelo Estado (geralmente tendo o Estado como empregador). O professor é visto como técnico e executor de orientações que lhe são transmitidas com baixo poder de decisão em relação às Políticas nacionais.

[ii] Docência como profissão: O que implica em um conjunto de conhecimentos e saberes idiossincráticos ao profissional que lhe garanta o poder e controle da profissão. Influencia a formação, tem autonomia e responsabilidade para intervir na orientação de sua atividade profissional.

[iii] Docência como arte: Baseada num saber prático que não passível de teorização, já que parte do desempenho examinado pelas investigações não é captado. A docência é um ofício que se aprende através da observação e da experiência.

Posiciono-me teoricamente mais próximo da segunda perspectiva, tendo em conta os autores e discussões que já fiz anteriormente (MACHADO, 2004; MARCELO, 1999; VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005; SHULMAN, 1987; GAUTHIER, 1998; IMBERNÓN, 2001; MONTERO, 2001; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

A partir disso, entendo a ideia de DPD como a maneira mais adequada para se pensar a carreira docente frente às mudanças sociais e educacionais já sofridas e que futuramente irão acontecer. Adotei o termo DPD, pois pressupõe a ideia de ultrapassar alguns modelos de formação

continuada baseada em cursos de capacitação<sup>14</sup> e atribuir um caráter profissional à docência entrelaçado pelas instâncias pessoal e institucional. Além de fazer referência, nesta pesquisa, aos demais termos encontrados na literatura – formação permanente, formação contínua e formação em serviço. Também, a escolha se justifica pelo fato do termo “desenvolvimento” apontar uma noção de continuidade e evolução.

Além dessa perspectiva, o termo DPD concebe uma visão mais próxima do que o PNE atribui como formação continuada: “garantir a todos os profissionais da Educação Básica (EB) Formação Continuada de acordo com sua área de atuação, **respeitando as necessidades, demandas e contextualizações do sistemas de ensino.**” Como afirma Heideman:

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa, implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as **necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.** (HEIDEMAN, 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999, **grifo meu**)

Entendendo o DPD como uma maneira contextualizada, ativa e contínua do professor aperfeiçoar sua prática, proporcionar melhores condições para sua categoria e de aprendizagem para seus alunos, a partir de qualquer atividade ou processo que tente melhorar suas competências (no sentido de habilidades), atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros. Ou como salienta Day (2001, p. 17):

O conceito de desenvolvimento profissional [...] representa aquilo que outros denominaram “visão alargada da aprendizagem profissional” (Lieberman, 1996). Inclui, por isso, quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência

---

<sup>14</sup> Muitas vezes, fora do contexto escolar e com recursos não presentes na maioria dos cotidianos escolares.

(através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidade de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividade de treino e de formação contínua, interna e extremamente organizadas (DAY, 2001, p. 17).

Como meio para esse aconteça, Day (2001, p. 16) aponta **dez condições para que o DPD** aconteça em seus contextos: [i] Os professores são elementos fundamentais da escola, por isso é fundamental que a mesma promova o seu bem-estar e apoie o seu desenvolvimento profissional, caso queira melhorar padrões do ensino e da aprendizagem; [ii] o professor deve ser capaz de proporcionar ao aluno a disposição em aprender coisas novas ao longo de toda a vida; [iii] A necessidade de promover o DPD ao longo de toda a carreira; [iv] Os professores aprendem naturalmente ao longo da carreira, porém irá, baseada apenas na experiência limitar seu DPD; [v] O pensamento e ação dos professores estão relacionados com sua história de vida, contexto em que trabalham e os contextos sócias políticos nos quais está inserido; [vi] As salas de aula estão cheios de alunos com diferentes motivações e disposições de aprendizagem, fazendo da atividade docente um equilíbrio entre cabeça e coração; [vii] O modo como o currículo é interpretado depende das construções identidades pessoais e profissionais dos professores; [viii] os professores devem ser formados ativamente, participando das tomadas de decisões sobre sua própria aprendizagem; [iv] o êxito da escola depende do êxito de desenvolvimento do professor; e [x] O planejamento e apoio do DPD dos professores ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade dos professores da escola (coletivamente) e do Governo.

Já Howey (1985) categoriza o DPD, de modo geral, em seis dimensões: (i) **desenvolvimento pedagógico**, melhoria de seu ensino através de atividades centradas em determinada área do conhecimento; (ii) **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que a partir de seu cotidiano ele consiga fazer uma análise de sua situação e ser capaz de

buscar sua auto-realização; (iii) **desenvolvimento cognitivo**, relacionado ao aperfeiçoamento e aquisição de novas capacidades de raciocínio por parte dos professores; (iv) **desenvolvimento teórico** baseado na reflexão sobre sua própria prática docente; (v) **desenvolvimento profissional**, busca evoluir profissionalmente através de pesquisas; e (vi) **desenvolvimento na carreira**, através de novos papéis como docente.

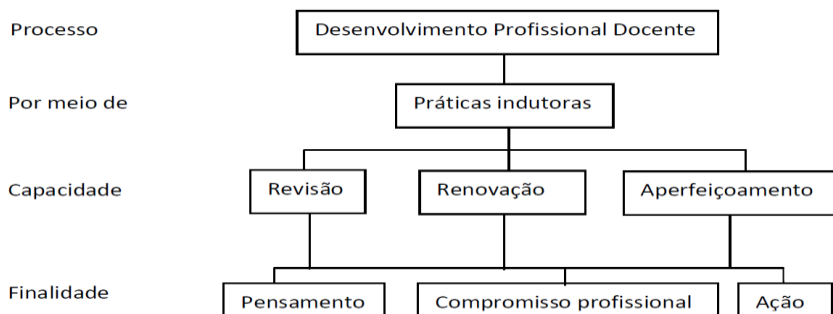
No entanto, por mais que o DPD garanta essa amplitude da aprendizagem docente, é possível que o mesmo caia numa “inflação retórica do conceito”, como aponta Nóvoa (2002). Nesse sentido, há a necessidade de qualquer iniciativa de DPD investir em: [i] na pessoa do professor; [ii] no contexto da escola; e [iii] na dimensão coletiva da classe profissional.

Liberman (1996 *apud* DAY, 2001) cria a lógica de “práticas indutoras” de DPD que permitem ao professor autonomia nas decisões e processos organizacionais da escola essenciais para aprendizagem dos alunos e da própria. Essas práticas podem acontecer em cenários diferentes que dão condições ao DPD: [i] em Eventos Acadêmicos-Científicos ou Cursos de formação, cenário denotado pelo meio da instrução direta; [ii] na própria escola, por meio do trabalho colaborativo; [iii] fora da escola, por meio de projetos de extensão e parceria entre IES e EEB; e [iv] por fim na sala de aula.

Chamo a atenção: são cenários que podem possibilitar um DPD e não que dão garantias para que o mesmo ocorra de maneira satisfatória. Até porque, esses cenários estão dispostos dentro e fora do local de trabalho do professor, o que potencializa o processo de DPD e a qualidade da ação desenvolvida nesses cenários e a preocupação com os âmbitos pessoal, institucional e do coletivo profissional. Ou seja, considero as aprendizagens fora da escola também podem ser consideradas como ações em potencial para o DPD.

Como forma de DPD, entendo que, operacionalmente, esse processo deve estar embasado na capacidade de revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento, ação e/ou compromisso profissional (DAY, 2001). A Figura 1 abaixo ilustra as ideias apresentadas até o momento:

Figura 1 Esquema para o processo de DPD, com base em Day (2001)



A partir das ideias de DPD discutidas neste trabalho, procurarei me embasar neste esquema como aporte principal para os resultados apresentados nesta pesquisa. O esquema da Figura 1 permite que o DPD apresente uma dimensão, ou seja, à medida que as oportunidades de DPD “surtem” na carreira docente, o PEB pode desenvolver-se profissionalmente de maneira limitada (apenas na capacidade de revisar seu pensamento, suas ideias) ou de modo que tende ao desenvolvimento profissional pleno (renovação e/ou aperfeiçoamento de seu compromisso social e/ou de sua ação).

Nesse sentido, é que percebo e compreendo a grande variedade encontrada nas “práticas indutoras” de DPD, pois apresentando uma grande dimensão no modo como o DPD pode acontecer, determinadas práticas podem ser balizadoras desse processo, no sentido de que, para determinada prática indutora, não há potencialidade para um DPD de modo pleno, por exemplo.

A escola, o currículo e sua inovação, o ensino e os professores são quatro áreas da Didática que estão intimamente ligadas com a FP. Nesse sentido o DPD pode ser entendido como instrumento de articulação entre os dois campos. O DPD seria como um amálgama interessante entre a Didática e a FP, permitindo ambas evoluírem em suas investigações e proporcionar espaços escolares mais interativos e inovadores. A seguir veremos a relação do DPD com as quatro áreas da didática.

O DPD passa pela **escola** quando ela é reconhecida como **unidade básica de mudança e formação**, que garanta aos professores uma **liderança institucional** para mudanças em suas práticas e no currículo

por meio de uma cultura de colaboração objetivada por interesses em comum entre os professores. Para correlacionar de maneira adequada o desenvolvimento organizacional da escola com o desenvolvimento profissional docente é necessário uma gestão democrática e participativa, pois dessa maneira o professor estará apto a opinar e decidir condutas educacionais originárias de seus estudos e vivência escolar e não de maneira vertical e impositiva (MARCELO GARCIA, 1999; GRIGOLI *et al*, 2010).

A **relação entre DPD e Currículo e inovação** é muito próxima e dependentes entre si, visto que o DPD é delimitado pelo currículo escolar adotado; e a avaliação e inovação do currículo é dependente da prática docente. A margem de autonomia que os professores possuem no exercício da docência permite a invenção de novas práticas, novos materiais, ocasionando em uma possível mudança curricular. Um processo que permite seu desenvolvimento como profissional, assim como uma melhora na escola e no ensino, tornando-se um agente de desenvolvimento curricular. Desse modo, sua propensão de desenvolver-se profissionalmente é consideravelmente aumentada.

O desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional à medida que o primeiro contribui para a melhoria do conhecimento e da profissionalidade dos professores em seus âmbitos e influência: escolas, currículos e ensino.

No entanto, principalmente no contexto brasileiro, sabemos que essa competência ainda é um pouco distante de nossos espaços escolares. Muitas vezes por imposição governamental (função docente como ocupação laboral), institucional ou por própria imposição familiar, na perspectiva de tratar o ensino da EB de forma propedêutica.

A **relação entre Ensino e DPD** se dá desde o início da FP, do tempo que tinha-se a ideia do ensino como ciência aplicada, ou seja, na época do paradigma processo-produto, onde todo o espaço investigativo voltava-se para dentro da sala de aula apenas. O DPD, naquela época, estava embasado na facilidade de possuir o domínio de técnicas de ensino



que proporcionem melhor desempenho para os alunos em exames seletivos<sup>15</sup>.

Com o passar do tempo novas perspectivas surgiram e ganharam prestígio. Deste modo, e conseqüentemente, o DPD foi reformulado. Uma das mudanças mais importantes (por permitir grande avanço ao DPD) foi a substituição da ideia como ciência aplicada pela de ensino como atividade prática e deliberativa, sob aspecto ético<sup>16</sup>. Nesta perspectiva:

O Desenvolvimento Profissional Docente é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribuem para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico, e sejam capazes de aprender com sua experiência. (MARCELO GARCIA, 1999)

Notamos que o DPD é algo pertencente, em parte, pelo sujeito (pensamento do professor) para que seja realizado dentro das condições organizacionais e estruturais. Nessa linha de pensamento é que evidencio e entendo a relação Ensino e DPD, pois à medida que desenvolve melhor suas práticas de ensino, suas estratégias e suas reflexões colaboram para ambas as áreas e seus respectivos campos.

A **relação entre DPD e** Desenvolvimento do profissionalismo dos **professores** está na importância de profundidade profissional, ou seja no cuidado constante na elaboração de modelos de DPD que não precarizem a profissão. Como por exemplo, que favoreçam a burocratização, proletarização, e os demais comentados em parágrafos anteriores<sup>17</sup>.

Portanto é interessante que se tenha em mente essas barreiras enfrentadas pela profissão para que ao longo do desenvolvimento profissional articulem-se métodos que permitam a luta pelo

---

<sup>15</sup> Como visto na seção 1.1 deste capítulo.

<sup>16</sup> Para maior conhecimento das mudanças a cerca do termo Desenvolvimento Profissional Docente consultar também o trabalho de Carlos Marcelo (2009) “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”. Sísifo, v. 08, p. 7-22.

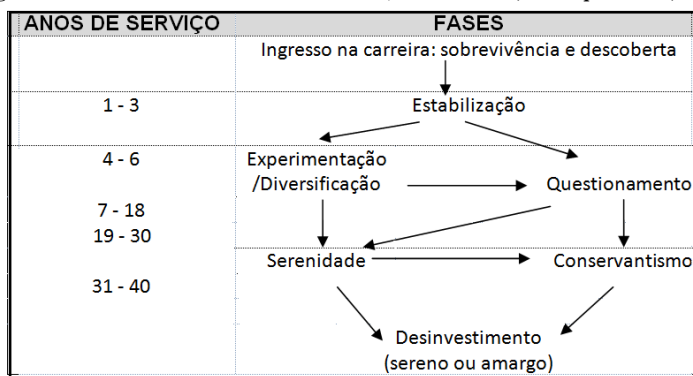
<sup>17</sup> Ler parágrafo sobre profissionalização, em específico sobre os fatores da desprofissionalização.

reconhecimento dos direitos dos professores para que possam ter melhores condições de trabalho para que todos cidadãos envolvidos com/pelo nosso trabalho saia beneficiado da melhor maneira possível e que futuros professores colegas gozem de seus direitos e tenham reconhecimento social.

Pelo fato do DPD se dar ao longo da carreira profissional do professor, Day (2001), com base nos estudos de Huberman (1989, 1995) em colaboração com demais professores, apresenta **fases pertencentes ao desenvolvimento dos professores**. Essas fases não obedecem uma sequência linear, necessariamente, e servem apenas como noção de base para os níveis de aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio que os acompanham. O esquema, adaptado de Huberman, 1995; *apud* Day, 2001) é expresso na Figura 2.

A partir do esquema, a fase “**Ingresso na carreira: sobrevivência e descoberta**” está relacionada aos problemas de gestão em sala de aula, o conhecimento pedagógico e as culturas de sala de aula e da salas dos professores, esta por se constituir em uma fase fácil ou difícil. Diante da situação o professor escolhe viver com a situação ou lutar para muda-la. Será sua capacidade de lidar com a crise que determinará sua capacidade para mudanças.

Figura 2. Fases do ciclo da carreira docente. (HUBERMAN, 1995 *apud* DAY, 2001)



A **Estabilização** é marcada por novos desafios e preocupações. Agora estão mais à vontade na sala dos professores, sentem-se

relativamente seguros quanto sua prática docente e sua identidade como membro da Instituição escolar. Junto a essa maturidade a necessidade de aperfeiçoamento e extensão no seu repertório de ensino torna-se necessária a medida que sua visão do que é ser um profissional evolui (Day, 2001). Trata-se também de uma fase cautelosa, pois o professor pode: [i] constituir/aperfeiçoar novas competências e desenvolver sua profissionalidade (Experimentação e diversificação de suas práticas); ou [ii] desanimar, estagnar e entrar em declínio.

O período compreendido entre 7 e 18 anos de carreira ocorrem as mais diversas situações, pelo fato de estar relacionada à progressão na carreira, com a cultura da escola, com o modo como os professores reagem ao ciclo de alunos e os anos que se repetem. Isso gera segurança, porém ao mesmo tempo pode engessar a busca de novos desafios e estratégias de ensino. O professor encontra-se entre a tensão de sua vida pessoal (a medida que relacionamentos ficam mais sérios e constituição de família, por exemplo), o meio organizacional (sindicatos, regras, confiança pública) e ciclo de carreira (Indução, estabilidade, frustração). Em suma, fica entre a diversificação de suas aulas e estratégias de ensino aliadas à experimentação, porém “ameaçado” à estagnação em meio a tantas tensões.

A fase final, os últimos 10 – 15 anos de carreira, são categorizados, teoricamente, pela experiência considerável do saber-fazer, mas, no entanto aliada a preocupações potencialmente crescentes em relação à saúde pessoal à família. Podem cair no desinvestimento da profissão por estarem cansados do mesmo contexto escolar e desanimados por, geralmente, não “acompanharem” mais os alunos, exibindo conservadorismo notável. É preciso tomar cuidado para que esses não se sintam marginalizados dentro a instituição.

Penso que esses professores, ao demonstrar, teoricamente, um grau considerável de saber-fazer e estarem “cansados” de sua rotina seriam desafiados/estimulados ao receber professores iniciantes ou futuros professores. Por haver um conhecimento com a maioria dos membros da instituição ele poderia fazer uma boa ponte com os demais profissionais da escola e professores na relação com o novo/futuro professor. Este seria

estimulado, teoricamente, para criar estratégias e planos de supervisão para seu contexto escolar, por exemplo.

Em suma, dentro dos aportes teóricos trazidos até o momento é que me embaso minha pesquisa e defendo minha visão sobre docência. Buscarei indícios de DPD para o PEB, na condição de BS, nas ações dos Subprojetos PIBID/CAPES da área das Ciências da Natureza tomando por base os princípios, dimensões, e meios (pessoal, institucional e profissional) em que o DPD ocorre para, enfim identificar tais possibilidades.

Para pensar o aspecto profissional com enfoque no DPD, utilizarei pressupostos da abordagem da **ergonomia do trabalho** (MACHADO, 2004). A Ergonomia do trabalho é entendida aqui como ciência do trabalho. Está embasada na ideia de que, no trabalho, um conjunto de conhecimentos podem ser estudados, a todo momento, com o intuito de relacionar o ser humano e as condições existentes a fim de compreender o próprio trabalho e suas transformações.

O profissional é pertencente a um coletivo, a uma categoria, que é regida por prescrições e normas, das quais são passíveis de transformação à medida que o coletivo passa a investigá-las com base na análise do que é prescrito e a tentativa do ser humano cumprir tais tarefas, na condição de profissional, a partir da análise de sua atividade (SOUZA-E-SILVA, 2004). Portanto há o reconhecimento de uma dimensão entre o que se faz e o que deveria ser feito; entre a atividade e a tarefa.

O livro “O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva” de Anna Rachel Machado (2004) munido da noção de ergonomia do trabalho de origem francófona (mais precisamente a ergonomia situada ou ergonomia da atividade), o gênero de discurso de Michael Bakhtin e a utilização de gênero no campo da análise do trabalho (CLOT; FAITA, 2000) ajudam na construção dessa abordagem.

A ergonomia do trabalho procura meios que adaptem o trabalho ao homem. Para isso ela toma como alicerce a **análise da atividade do trabalho**, pois é entendida como uma espécie de respaldo das prescrições determinantes da profissão e serve também como ferramenta para transformações da profissão decorrentes, por exemplo, do acelerado grau de mudança vigente hoje na sociedade moderna.

“O coletivo é a profissão como história comum, do gesto partilhado a ser transmitido por herança como história coletiva do pensar sobre o trabalho” (CLOT, 2006, p. 104). No caso do ensino, são os professores os protagonistas para a busca de melhores condições profissionais. Regidos por um conjunto de prescrições comuns a todos e a atividade como espécie da personificação dessas prescrições no real; o modo de cumprimento dessas prescrições é característico de cada sujeito profissional. Pode-se dizer então, que a análise da atividade resulta também no que se deixa de fazer, seja conscientemente ou inconscientemente, ou naquilo que poderia ter sido feito, mas não foi feito devido a um empecilho que não depende do profissional em si. Isso dá margem ao modo de “como se faz” e o grau de efetividade com a prescrição adotada, possibilitando uma análise da natureza/validação de determinada prescrição e sugerindo novos meios mediante aprovação de um coletivo.

Para entendermos o limiar entre as prescrições e o real podemos entender sob a forma de **gênero profissional** que nada mais é que um conjunto de prescrições de determinada categoria que é comum a todos os membros. Por exemplo, há tarefas comuns aos professores de Química; de Geografia; de Matemática; de Ciências Biológicas; de Física; entre outros. Como há também tarefas comuns aos professores: de uma mesma escola apenas; de uma rede de escolas; do estado de Santa Catarina; dos demais estados; da rede de Educação Básica do Brasil; ou até mesmo na condição de BS em Subprojetos PIBID/CAPEs. Essas prescrições que remetem às tarefas são de caráter geral e todos os indivíduos inseridos em determinada categoria tem a obrigação de cumprir.

A tentativa de cumprir essas tarefas pelo sujeito profissional no real transcende do gênero profissional para o **estilo profissional**. Considerado como o modo de agir do indivíduo e um leque de possibilidades do agir que ultrapassa a maneira de expressar através do gênero, dá origem ao estilo profissional de cada ser. Nesse sentido o gênero profissional é parametrizável, pois obedece a noção de gênero; constitui, reelabora as prescrições e tarefas; constitui-se um conjunto de conhecimentos de ordem profissional que independe da subjetividade do sujeito na condição de profissional. Já o estilo profissional remete a

atividade (a tentativa, modo) de realizar/cumprir as prescrições que perpassa pelo sujeito e seus valores. A análise dessa atividade, por parte de um coletivo, é a maneira de reforçar, aperfeiçoar e/ou otimizar determinadas prescrições e tarefas que regem determinada profissão.

Considero o trabalho do professor um ofício contínuo em um ambiente social cheio de individualidades que exigem que ele esteja em um eterno processo de desenvolvimento e socialização junto com seus colegas (tanto no âmbito institucional quanto profissional). Sendo a análise da atividade do trabalho um processo de reflexão sobre as prescrições e sua tentativa de cumpri-las (sua atividade) - que pode gerar contribuições para um coletivo profissional e que o professor é visto como protagonista - vejo nela um bom modo de DPD em nível individual e coletivo.

O trabalho do professor, assim como nas demais profissões, está condicionado de prescrições concebidas por outros, numa hierarquia no sentido nacional-escola. Como exemplo, seguimos LDB, DCN, PCN que são repensados em cada ambiente escolar. Combinado com um espaço organizado (salas de aula, tempo de aula, adoção ou não de determinados livros didáticos) do qual são impostos por organizações (oficial, projeto do estabelecimento escolar ou oficiosa a partir dos conselhos de classe). O obstáculo no qual o professor se encontra está tanto na natureza dessas prescrições quanto na realização destas nas múltiplas instituições. Isso gera uma série de efeitos do qual a explicação do porquê e suas consequências se esvaem. É nesse propósito que uma análise da atividade docente pode auxiliar.

Embora tenha-se falado muito no sujeito professor, na análise da atividade do trabalho, está inserido também os **coletivos de trabalho**. Esses coletivos não devem apenas ter um “espírito de equipe”, mas sim também uma tendência à mobilização para gerar uma resposta comum às prescrições. É justo que tal coletivo produza *regras de funcionamento* (operacionalização dos objetivos esperados, discussão conteúdo das aulas, avaliações de competências e etc). Assim “a organização do trabalho efetuado junto com os professores é uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida, sobretudo aos alunos, mas extensiva também as suas famílias e à sociedade” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91).

Compreendo o coletivo de trabalho estendível às ações desenvolvidas pelo BS em Subprojetos PIBID/CAPES, salvo devidas adaptações, como por exemplo, a interação não mais entre professor e aluno, mas sim entre BS e BID. Além das reorganizações do trabalho docente ao participar do Programa, o professor da EEB deve inserir o BID nesse coletivo para que ele se inteire dessa prática (ainda na FI) e, posteriormente, possa realizá-la a fim de fortalecer o coletivo profissional.

Juntos, BS e BID podem tender à mobilização para gerar uma resposta comum às prescrições daquele Subprojeto, ou quem sabe, do Projeto Institucional (PI). E os BS podem, na condição de profissionais, determinar prescrições favoráveis ao cumprimento de uma política de Estado que visa à valorização do magistério. Pois devido às inúmeras incumbências e condições precárias de trabalho (em grande parte) enfrentadas pelo PEB, é viável que este tenha poder de decisão para estabelecer um gênero profissional para a condição de bolsista de supervisão daquele Programa.

Pensando também no planejamento das ações dos Subprojetos; encaminhamentos metodológicos para o cumprimento delas; e outros fatores relevantes para o sucesso dos objetivos do Programa e Subprojeto, é interessante o estabelecimento de um gênero profissional baseado na criação de prescrições e tarefas relacionadas ao PIBID/CAPES, relacionados ao DPD, e que seja interessante aos demais BS. Assim respeitam-se os estilos profissionais e há uma organização profissional frente a um Programa de nível nacional do qual é investido um valor considerável e um reconhecimento por parte dos BID de seu futuro profissional.

Então, penso ser adaptável a ideia de gênero profissional discutida anteriormente, no que condiz às prescrições do profissional professor de EEB em serviço participar das ações no âmbito do Programa PIBID/CAPES, na condição de BS de modo que, os BS sejam os protagonistas dessa ideia, e os BID participantes desse processo para que se inteirem desse processo enquanto organização de um coletivo profissional.

Esse protagonismo remete a um espécime de DPD, onde o BS: (i) é coformador de futuros professores (desenvolvimento pessoal); (ii) tem a possibilidade de discutir com a universidade novos conhecimentos num fluxo dinâmico entre EEB e IES favorecendo a incorporação de novas práticas em seus currículos (aspectos organizacionais); e (iii) reconhecimento por parte dos governantes e ES de um *corpus* profissional docente (coletivo profissional).

Esses três aspectos desencadeiam uma série de outras tarefas e pontos pertinentes ao DPD e FI que podem ser executados de diferentes modos através de um estilo profissional e, em encontros regionais do PIBID/CAPES, por exemplo, estabelecer um gênero profissional (conjunto de prescrições) para os BS que permita, conseqüentemente, um bom rendimento do Programa para a valorização do magistério; tanto no âmbito da FI quanto no âmbito da FC.

Entendo também que, o PIBID/CAPES demonstra-se favorável à FC para os BS, mais precisamente ao DPD, uma vez que está inserido no cotidiano escolar – garantindo a possibilidade de inteiração das quatro áreas de Didática com o DPD - e ligado diretamente a FI de novos profissionais que irão trabalhar futuramente nessas instituições. Assim estarão, provavelmente, aptos a participar desse tipo de conduta profissional. Além de servir como estímulo para as EEB que não estão habituadas com esse tipo de organização e perspectiva escolar mediante troca de conhecimentos entre IES e EEB, por meio de seus participantes.



## **2. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Neste capítulo, apresento uma breve caracterização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES, diante de sua última configuração, e apresento uma discussão sobre as principais mudanças que os documentos (editais e portarias) deste Programa sofreram ao longo do tempo (2007 a 2013), trazendo uma discussão sobre a origem e natureza de tais mudanças. Em particular, em alguns momentos da discussão sobre as principais mudanças observadas nesses documentos, discuto a responsabilidade do BS, as ações de Supervisão Docente e seu papel no processo de coformação de futuros professores no Programa.

### **2.1. Caracterização do PIBID/CAPES**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) foi instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na época, o Programa era nomeado como “Programa de Bolsa de Iniciação à Docência” e somente em 11 de dezembro de 2008, através da Portaria do MEC nº 1.504, foi alterado para o nome atual (BRASIL, 2007).

Essa Política Educacional procura aperfeiçoar e valorizar a Formação de Professores para a Educação Básica. Para isso, concede bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura, bolsas de supervisão a professores das Escolas Educação Básica (EEB) e bolsas de coordenação à docentes da Instituição de Educação Superior (IES) responsável pelo Subprojeto. O programa se organiza na tentativa de criar um vínculo entre a IES e EEB cultivando uma relação estreita, principalmente, entre seus bolsistas participantes (coordenadores, supervisores e alunos de CL).

Desde seu início os objetivos explicitados em edital de seleção tinham como foco a valorização do magistério por meio do incentivo e elevação da qualidade na Formação Inicial de Professores. Atualmente, devido ao reconhecimento de sua importância, tornou-se presente na LDB (discutido mais adiante) e era (até início de 2015) o segundo maior Programa de bolsas da CAPES, ficando atrás apenas do Programa de bolsas de Demanda Social (PUIATI, 2014, p. 76-79).

O PIBID/CAPES vem se consolidando como uma política de FP. Tal fato pode ser evidenciado com o número de bolsas concedidas, de IES cadastradas e de escolas de EB atendidas ao longo desses anos de existência do programa. Em 2009, ano em que atividades do PIBID tiveram início efetivo nas escolas, foram oferecidas 3.088 bolsas, 43 IES foram credenciadas e 266 EEB foram atendidas. Em 2012, esses números saltaram para 49.231 bolsas concedidas, 196 IES participantes e 4.160 EEB atendidas (BRASIL, 2012). A partir de março de 2014 – referente ao Edital nº61/2013 - e segundo o site do PIBID/CAPES<sup>18</sup>, o número total de bolsas concedidas alcança o número de 87.060, 283 IES e 5.801 EEB participantes previstas.

No entanto, ressalto que, apesar do elevado crescimento de bolsas e EEB, esse número é significativo apenas para estudo evolutivo interno do Programa, uma vez que não atinge o país relativamente por inteiro. O Brasil possui, de acordo com o Censo Escolar (2013)<sup>19</sup>, 19.400 EEB públicas. Considerando que há mais escolas participantes do PIBID/CAPES em um mesmo município (por exemplo, Florianópolis que possui mais de 10 EEB), o Programa acaba por não tentar atingir nosso país por igual.

O que quero ressaltar é que devemos ficar atentos aos possíveis equívocos que podemos (nós brasileiros) cometer ao dizer (ou acreditar) que o PIBID/CAPES vem atingindo/contribuindo, a nível nacional, para

---

<sup>18</sup> Site: [<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/30102014-Projetos-Pibid-2013-a-partir-de-marco-de-2014.xlsx>]. Acesso em: 29.jul.15.

<sup>19</sup> Fonte INEP:

[[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)]. Acesso em: 27.jul.16

a FI de professores. Infelizmente, ele acaba tornando-se em um Programa a mais que “chega” em algumas SED e EEB.

Na tentativa de consolidar o Programa na qualidade de uma Política de Formação de Professores, em 2013, passou a integrar o texto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96. A Lei nº 12.796 de abril de 2013 inclui, entre outros pontos, no artigo 62, §4 e §5 o texto:

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

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

Conseguimos observar, a partir da LDB, a importância atribuída a essa Política Educacional que atualmente vem trazendo resultados regulares. Tais resultados, a nível de exemplo, serão apontados posteriormente.

Atualmente, os objetivos do PIBID/CAPES, de acordo o Artigo 4º do documento de Regulamentação do PIBID, são:

Art. 4º São objetivos do Pibid:

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

problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; 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).

Podemos considerar tal Política como uma iniciativa para enfrentar alguns obstáculos educacionais vivenciados, (in)diretamente por todos, na educação brasileira. Embora tal Política seja, a princípio, para alunos de Cursos de Licenciatura (CL), ela abrange desde o nível básico de ensino permeando em várias questões educacionais (elevada taxa de evasão dos CL, alto índice de desistência no Ensino Médio, baixas notas das EEB, baixa qualidade de professores, interação entre universidade e escola, entre outros).

Operacionalmente o PIBID/CAPES conta, na atualidade, com a articulação entre a Instituição de Educação Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica da rede pública (EEB)<sup>20</sup> através de bolsistas em diferentes modalidades, assim denominados pela CAPES<sup>21</sup>: (i) Coordenador Institucional (BCoI), que coordena o Programa, em âmbito Institucional, com base em um Projeto Institucional (PI); (ii) Coordenador de Área (BCA), que coordena um Subprojeto de determinada área do conhecimento; (iii) Bolsista Supervisor (BS), professor de Escola de Educação Básica responsável em supervisionar e atuar como coformador do aluno de iniciação à Docência em determinado Subprojeto; (iv)

---

<sup>20</sup> Estaduais ou municipais dependendo da área do conhecimento que o PIBID/CAPES contempla em determinada IES.

<sup>21</sup> As siglas utilizadas para abreviação dos bolsistas são de responsabilidade do grupo de estudos, pesquisas e intervenções – INOVAEDUC, da qual o autor deste trabalho faz parte.

Bolsista de Iniciação à Docência (BID), que é o aluno de CL privilegiado com a bolsa.

Anteriormente aos cortes de gastos no Programa (entre 2015 e 2016), havia a concessão de bolsa para Professores de IES para a função de Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (BCoGePE), que auxiliava o BCoI em tarefas burocráticas e de avaliação do Projeto Institucional.

Como toda Política Pública surte em efeitos (bons ou ruins), o PIBID/CAPES foi aperfeiçoado durante os anos e, com mudanças em seus documentos, acabou por atingir não só a Formação Inicial – principal objetivo - como também as outras instâncias dos Processos Formativos de Professores. No entanto, ainda carece de esclarecimentos sobre a conduta do BS nas EEB em ações do Programa e Subprojeto (GATTI *et al.*, 2014).

Uma boa percepção sobre seus efeitos, com base em documentos oficiais, pode ser vista no Apêndice A desta pesquisa. Lá consta uma análise, realizada por mim, através dos Editais e Portarias do Programa sobre vários itens que eram comuns a todos os documentos, como por exemplo: (i) Condições/Distribuição das Bolsas; (ii) valores das bolsas; (iii) valores globais; (iv) verba de custeio; (v) objetivos do programa, (vi) características obrigatórias das IES proponentes; (vii) atribuições obrigatórias das IES proponentes; (viii) características obrigatórias dos Projetos Institucionais; (iv) Requisitos do bolsista, conforme modalidade; (x) deveres do bolsista, conforme modalidade.

Desse modo, na seção seguinte, discuto sobre as principais mudanças que os documentos oficiais (Editais e Portarias) deste Programa sofreram ao longo do tempo (2007 a 2013), trazendo uma discussão sobre a origem e natureza de tais mudanças.

## **2.2. Evolução do PIBID/CAPES com base nos seus Documentos Oficiais**

A fim de discutir a evolução do Programa, exemplificar os efeitos e influência em outras instancias da FP além da FI, irei comentar os itens i, ii, iii, iv, mencionados no penúltimo parágrafo da seção anterior. Os

demais itens serão discutidos de maneira mais detalhada. Porém, procurarei dar ênfase para o BS nas discussões, visto que é a partir da atenção destinada a este sujeito pelo Programa que esta pesquisa se centra<sup>22</sup>.

Estabeleci como um parâmetro para as interpretações o Edital de 2007 por ser o primeiro documento do Programa, assim uma interpretação mais aprofundada no decorrer dos anos pode ser discutida com mais facilidade. Nos itens em que o Edital referido carece de informações, em sua totalidade, de pontos a serem tomados como parâmetro, o Edital de 2009 é o parâmetro preferido.

---

<sup>22</sup> Para efeito de melhor visualização, os quadros que não são muito extensos, ou que se resumem a ocupação de uma folha apenas, serão trazidos para o corpo do texto, os demais deverão ser consultados no Apêndice A.

- *Quanto às condições/distribuições das Bolsas*

**Quadro 2. Condições/Distribuição das Bolsas do PIBID/CAPES**

	Edital MEC/CAPES/FN DE 2007	Edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID	EDITAL N° 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL N°001/2011/CAPES	EDITAL CAPES N° 011 /2012	EDITAL N° 061/2013
BCoI	1 p/ IES	1 p/ IES	1 p/ IES	1 p/ IES	1 p/ IES	1 p/ IES
BCoGePE	---	---	---	1 p/ IES	1 p/ IES	Até 3(**)
BCA	1 p/ Subprojeto	Até 6 p/ IES (1 p/ Subprojeto)	Até 5 p/ IES (1 p/ Subprojeto)	1 p/ Subprojeto(*)	1 p/ Subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De 5 a 20 BID: 1;</li> <li>• De 21 a 40 BID: 2;</li> <li>• De 41 a 60 BID: 3 (***)</li> </ul>
BS	1 p/ EEB	Até 14 p/ IES (máx 10 BID p/ BS)	Até 20 p/ IES (de 5 a 10 BID p/ BS)	de 5 a 10 BID p/ BS	de 5 a 10 BID p/ BS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De 5 a 20 BID: de 1 a 4 BS;</li> <li>• De 21 a 40 BID: de 4 a 8; (***)</li> </ul>
BID	Até 30 p/ Subprojeto	Até 140 p/ IES (10 min e 24 máx. p/ Subprojeto)	Até 100 p/ IES (10 min e 20 máx. p/ Subprojeto)	---	---	---

\*- Para IES que já possui subprojeto na mesma licenciatura em editais anteriores do PIBID, será facultada a apresentação de novo Coordenador de Área;

\*\* - Para IES *multicampi* será concedido até 4 bolsas de CoGePE;

\*\*\* - E assim sucessivamente.

É possível identificar no Quadro 2 uma mudança em relação à(s) condições/distribuição das Bolsas a partir do surgimento do antigo BCoGePE, do qual fica limitado pelo número de BCoI existente no Subprojeto. Para os casos de IES que possuem dois campi (ou mais), em localidades diferentes, são considerados como Projetos Institucionais de IES diferentes. Assim fica permitido, a partir do Edital nº61/2013, a concessão de até 3 BCoGePE por IES ou até 4 BCoGePE para IES multicampi.

Para o BCA, apenas no Edital nº 61/2013 é que muda a restrição para a concessão deste tipo de bolsa. Agora passa a ser concedida com base no número de BID e não mais por Subprojeto. Também não há mais limite para esse tipo de bolsa por IES como havia em editais anteriores. Interessante considerar que pelo critério estabelecido pela CAPES, para a concessão de Bolsa ao BCA, é muito mais favorável um Subprojeto conceder bolsa a 21 alunos de CL, em vez de 20, e obter concessão para 2 BCA. Assim um número menor de BID/BCA é alcançado.

A concessão de bolsa ao Professor de Escola de Educação Básica (PEB), para tornar-se BS, em 2007 era limitada a uma EEB por Projeto Institucional (PI). No entanto nos próximos editais (Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID e Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID) o número de concessões fica limitado para cada IES, com restrição mínima de 5 BID/BS e máxima de 10 BID/BS). Apesar do Edital nº 61/2013 sugerir tais mudanças, isso foi pouco perceptível na prática, pois, segundo a lógica sugerida, ainda trabalha-se com a restrição mínima e máxima descrita anteriormente. A “mudança” realizada deve ser devido à correlação deste tipo de bolsa com a do BCA para facilitar o entendimento dos envolvidos com a elaboração do Subprojeto e, conseqüentemente, do PI.

O BID, no Edital MEC/CAPES/FNDE 2007, ficou limitado por Subprojeto. Em editais posteriores houve uma ligeira mudança nesse critério e foi incluído um limite máximo para cada PI. A partir do EDITAL Nº001/2011/CAPES a concessão para esse tipo de bolsa fica circunstanciada pelo número de BS participantes.



- *Quanto aos valores das bolsas*

**Quadro 3. Valores das bolsas PIBID/CAPES por modalidade com base nos Editais**

	Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID	EDITAL N° 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL N°001/2011/CAPES	EDITAL CAPES N° 011/2012	EDITAL N° 061/2013
	Valor (R\$)	Valor (R\$)	Valor (R\$)	Valor (R\$)	Valor (R\$)	Valor (R\$)
BCoI	1.200,00	1.200,00	1.200,00	1.500,00	1.500,00	1.500,00
BCoGePE	---	---	---	1.400,00	1.400,00	1.400,00
BCA	1.200,00	1.200,00	1.200,00	1.400,00	1.400,00	1.400,00
BS	600,00	600,00	600,00	765,00	765,00	765,00
BID	300,00	350,00	350,00	400,00	400,00	400,00

Conforme apresentados no Quadro 3, os valores das bolsas sofreram aumento. Porém, o que percebi é que esse não parece ser condizente com os objetivos do PIBID/CAPES. Se observarmos, o Programa procura valorizar o magistério e incentivar a FP para a EB, no entanto, quando há um aumento da bolsa esses são os que sofrem o menor aumento em relação à demanda de trabalho.

A partir do Edital N°001/2011/CAPES há um aumento de 300,00 reais para o BCoI (25%), de 200,00 reais para o BCA (17%), 165,00 reais para o BS (27,5%) e 50,00 reais para o BID (14%). Podemos, num primeiro momento, registrar um percentual maior para o BS seguido do BCoI, BCA, e BID, no entanto, a partir deste Edital (2011), o BCoI recebe o auxílio para realização de tarefas uma nova modalidade de bolsa, o BCoGePE, que passa a ganhar o mesmo que um BCA. Ou seja, uma modalidade de bolsa (que não é o centro principal do Programa) recebe o maior aumento e ajuda na realização de suas tarefas a partir de um novo membro que recebe o mesmo que um BCA. Assim o BS tem um aumento satisfatório em números, porém quanto ao reconhecimento e a demanda de seu trabalho, aliado às condições que enfrenta para isso, parecem serem desconsideradas neste reajuste. Já o BID, do qual muitas vezes depende daquele valor para custear sua ida à EEB e IES do qual estuda, sua alimentação, moradia e entre outras coisas quando opta em participar do PIBID/CAPES e aperfeiçoar sua formação, recebe um aumento do qual não é muito incentivador. Cabe ressaltar que essa dificuldade financeira já foi reportada em estudo recente e em relatórios do Programa (GATTI *et al.*, 2014).

Não estou defendendo um maior aumento nos valores de bolsas, porém se realizado, deve-se atentar bem para a relação entre: trabalho realizado, condições para isso e objetivos do Programa; para que seja justo o reconhecimento do papel que cada bolsista desempenha.

Penso que, acompanhado do pagamento de bolsa ao BID e meu posicionamento ao não pagamento de bolsas aos demais participantes, inclusive para o BS (desde que não gere maior demanda de trabalho para além da sua carga horária), poderia haver a contabilização das horas de participação desse Programa em outras ações relacionadas aos processos

seletivos (concursos públicos para professores) e aspectos profissionais (progressão da carreira, por exemplo) para todos os participantes.

No entanto, para que isso ocorra - buscando ao máximo de excelência profissional - penso ser pertinente o estabelecimento de condutas e formas de Supervisão Docente, por parte dos envolvidos com o PIBID/CAPES, uma vez que há a intenção, de modo aparente, em fortalecer a profissão docente por meio do reconhecimento de desenvolvimento profissional e progressão na carreira (e, por fim, financeiro). Por meio dessa estratégia descrita acima, o pagamento de bolsas, do modo como acontece atualmente, acaba deteriorando e/ou atrasando, aparentemente, tomadas de decisões mais efetivas (em teoria) para o fortalecimento da profissão docente.

- *Quanto aos valores globais*

**Quadro 4. Valores Globais PIBID/CAPES por Edital, PI e Subprojeto**

	Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID	EDITAL N° 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL N°001/2011/CAPES	EDITAL CAPES N° 011/2012	EDITAL N° 061/2013
Valor p/ Edital	R\$ 39.000.000,00 (ano)	R\$ 224.551.600,00	---	R\$ 160.000.000,00	19.000 bolsas	72.000 bolsas (10.000 ProUni)
Valor p/ Projeto Institucional	R\$ 1.000.000,00 (ano)	Relativ. a Proposta	Relativ. a Proposta	R\$ 2.000.000,00	---	---
Valor p/ Subprojeto (ano)	R\$ 15.000,00	R\$ 15.000,00(*) e R\$ 21.000,00 para Subproj. envolvendo comunidades indígenas e EJA	R\$ 15.000,00(*)	R\$ 30.000,00(*)	R\$ 30.000,00(*)	R\$ 30.000,00(*)

\* - base de cálculo: R\$ 750,00 por BID

O Quadro 4 resume os valores globais destinados aos Editais PIBID/CAPES. Há uma oscilação do valor entre os anos de 2007 a 2011. A partir do Edital nº 011/2012, passa a ser publicado em número de bolsas. Os valores para os PI, em 2007 possuíam um valor fixo, assim como o ano de 2011. Em 2009 e 2010 esses eram relativos à proposta submetida a CAPES para aceitação ou não. Nos últimos dois Editais analisados não foram encontrados os valores globais destinados para cada PI. Os valores globais para cada Subprojeto seguem uma homogeneidade ao longo dos Editais pelo fato de estarem baseados em um gasto feito para cada BID.

Parte considerável da verba utilizada em Subprojetos PIBID/CAPES foi destinada à participação dos BID em Eventos Acadêmico-Científicos (EAC) (GATTI *et al.*, 2014), muitos, longe de seu “*habitat*”. Considero fundamental o contato de alunos de CL nesses eventos, no entanto, penso ser coerente dar preferência aos eventos geograficamente próximos. Há inúmeros EAC por todo o país e a participação, em boa parte deles, pode ser utilizada como instrumento de aprendizagem. Mesmo que alguns destes recebendo o maior ou menor prestígio acadêmico. A partir desse raciocínio, talvez, muitos Subprojetos não estariam “falidos”, uma vez que, desde o final de 2014 não foi repassado o restante das verbas para os PI e Subprojetos. A partir dessa constatação, preocupo-me com o modo de valorização docente, dentro dos documentos e na prática, que temos no PIBID/CAPES.

Vale lembrar também a dificuldade em utilizar essa verba nos primeiros Editais do PIBID/CAPES por parte dos Subprojetos em função dos critérios estabelecidos pela CAPES.

- *Quanto às verbas de custeio*

Cada linha no Quadro 5 refere-se às correlações com demais editais. Vemos que no Edital MEC/CAPES/FNDE 2007 não há especificações quanto à forma de utilizar a verba de custeio destinada aos PI. Os Editais CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID e Nº 018/2010/CAPES – PIBID possuem os mesmos critérios entre si, porém, já no Edital

Nº001/2011/CAPES e Edital CAPES nº 011 /2012 maiores especificações são feitas.

Por exemplo, quanto à concessão de passagens, foram divididas em gastos com palestrantes para eventos Institucionais do PIBID/CAPES (1) e para gastos em taxas de inscrição, passagens e locomoção de Bolsistas para eventos (5) e (6). Isso pode ser devido ao fato de muitas confusões, por parte das IES, quanto à natureza dessas concessões e quem tem o direito a elas. O mesmo exemplo é evidenciado quanto ao serviço de terceiros; que do Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID (3) para Edital Nº001/2011/CAPES recebeu maiores especificações sobre (3) e (4). Isso deve-se, aparentemente, a problemas operacionais na hora da prestação desses serviços e que não foram explicitados adequadamente (por exemplo, a compra de matérias mediante comprovação de nota fiscal e qual procedimento adotar tanto para Pessoa Física quanto para Pessoa Jurídica). No Edital nº61/2013 o que chama a atenção – em relação ao Edital CAPES Nº 011 /2012 – são maiores especificações quanto aos materiais de consumo, que no último edital foram divididos em: materiais de consumo (2) e Equipamentos e material permanente (3).

**Quadro 5. Verba de Custeio PIBID/CAPES com base em cada Edital**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID	EDITAL N° 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL N°001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES N° 011 /2012(*)	EDITAL N° 061/2013(**)
<p align="center">• Não especificado</p>	<p align="center">1. Concessão de passagens e diárias no país, C</p>	<p align="center">1. Concessão de passagens e diárias no país,</p>	<p>1. Diárias de pessoal civil – calculada em conformidade com o disposto no Decreto N° 6.907, de 21/7/09, e totalizada por dia de afastamento, sendo devida pela metade quando não houver pernoite. Os valores contidos na tabela de diária cobrem despesas com pousada, alimentação e transporte urbano;</p>	<p>1. Diárias de pessoal civil – calculada em conformidade com o disposto no Decreto N° 6.907, de 21/7/09, e totalizada por dia de afastamento, sendo devida pela metade quando não houver pernoite. Os valores contidos na tabela de diária cobrem despesas com pousada, alimentação e transporte urbano;</p>	<p>1. Diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos n° 5.992/2006 e n° 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite;</p>
	<p align="center">2. Aquisição de material A</p>	<p align="center">2. Aquisição de material de consumo,</p>	<p>2. Material de consumo – destinado à compra de material necessário para o funcionamento do projeto,</p>	<p>2. Material de consumo – destinado à compra de material necessário para o funcionamento do projeto, em</p>	<p>2. Material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico;</p>

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID	EDITAL N° 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL N°001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES N° 011 /2012(*)	EDITAL N° 061/2013(**)
	de consumo,		em conformidade com a Portaria N° 448, de 13/9/02;	conformidade com a Portaria N° 448, de 13/9/02;	3. Equipamentos e material permanente: a) coleções e materiais bibliográficos para bibliotecas da IES e escolas de educação básica; b) equipamentos de processamento de dados; c) equipamentos para áudio, vídeo e foto; d) outros materiais permanentes definidos no Manual de Orientações para Execução de Despesas.
	3. Serviços de terceiros - pessoa física e jurídica, utilizados estritamente para execução e desenvolvimento	3. Serviços de terceiros - pessoa física e jurídica, utilizados estritamente para execução e desenvolvimento do projeto institucional	3. Serviço de terceiros – Pessoa Física – referente a pagamentos mediante recibo a pessoa sem vínculo com a Instituição, com a administração pública ou com o programa, para a realização de tarefa específica, em conformidade com a Portaria N° 448, de 13/9/02;	3. Serviço de terceiros – Pessoa Física – referente a pagamentos mediante recibo a pessoa sem vínculo com a Instituição, com a administração pública ou com o programa, para a realização de tarefa específica, em conformidade com a Portaria N° 448, de 13/9/02;	4. Serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição e o Pibid;



Edital MEC/CAPES/FNDES/2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
	vimento do projeto institucional		4. Serviço de terceiros – Pessoa Jurídica – relativo a pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada, em conformidade com a Portaria Nº 448, de 13/9/02;	4. Serviço de terceiros – Pessoa Jurídica – relativo a pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada, em conformidade com a Portaria Nº 448, de 13/9/02;	5. Serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada;
	----	----	5. Pagamento de taxas de inscrição e de diárias para participação em eventos, para licenciandos, Supervisores e Coordenadores, pelo período exato de duração do evento admitido o pagamento de um dia anterior e/ou posterior em razão da necessidade de deslocamento.	5. Pagamento de taxas de inscrição e de diárias para participação em eventos, para licenciandos, Supervisores e Coordenadores, pelo período exato de duração do evento admitido o pagamento de um dia anterior e/ou posterior em razão da necessidade de deslocamento.	6. Despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos serão limitadas aos bolsistas, preferencialmente BID, com autoria em trabalho acadêmico e aos palestrantes que vierem aos Eventos do Pibid realizados na respectiva IES;
	----	-----	6. Passagens e locomoção: esse elemento de despesa poderá ser utilizado nos deslocamentos cuja distância seja superior a 100 km da origem;	6. Passagens e locomoção: esse elemento de despesa poderá ser utilizado nos deslocamentos cuja distância seja superior a 100 km da origem;	7. Passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

- *Quanto aos objetivos*

Para o PIBID/CAPES, no Edital de 2007; incentivar a FP para a EB e promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, eram tidos como objetivos separados<sup>23</sup>. Situação diferente nos Editais dos anos 2009 e 2010, já que foram incorporados em um só. A partir de 2011, foi estabelecido como objetivo, apenas “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica”.

Nos primeiros documentos (até o Edital de 2010) almejava-se uma contribuição para a elevação da qualidade da escola pública por meio da inserção do aluno bolsista de iniciação à docência no meio escolar. Mas também, de um modo indireto, para aperfeiçoamento do BS enquanto profissional. Isso é possível, pois quando um BS recebe um BID na escola e torna-se responsável por inserí-lo no meio escolar, a troca de experiências entre ambos permite a possibilidade de DPD para esse.

Porém, a partir do Edital de 2011, essa ideia foi, aparentemente, desmerecida e apenas uma adaptação do primeiro objetivo do Edital 2007 – “*Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica*” - foi feita. Isso leva a entender que o PIBID/CAPES procurou enfatizar que destina uma atenção maior para a FI de professores.

Contribuir para a elevação da qualidade da escola pública e valorização do magistério, garantindo bolsas e a inserção de alunos de CL no meio escolar, parece uma medida, no mínimo, estranha. O que suponho ser razoavelmente adequado é uma reestruturação dos CL e, principalmente, articulação entre EEB e IES, no que diz respeito a FP. De nada adianta inserir o aluno de CL na escola e conceder bolsa ao PEB se ambos não possuem instrução para agir. Isso é válido à medida que, em nenhum momento, temos formação em como supervisionar futuros professores, seja em CL ou em cursos de FC ofertados pelas Redes de Ensino.

No quadro “Correspondência entre os objetivos do PIBID/CAPES”, contido no Apêndice A (p. 187), o objetivo número (3)

---

<sup>23</sup> Acompanhar no Apêndice A o quadro “Correspondência entre os objetivos do PIBID/CAPES.

na coluna do Edital MEC/CAPES/FNDE 2007 segue o mesmo nos próximos seguintes editais (evidenciado pelo número (2) em suas respectivas colunas) - Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID e Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID – que é a valorização do magistério, por meio do incentivo, e que depois da experiência, os BID optem pela docência. A partir do Edital Nº001/2011/CAPES esse objetivo é mudado em um sentido que presume a participação do BS no Programa como incentivadora para o próprio BS também, pois o objetivo é mudado para: “Contribuir para a valorização do magistério”.

A articulação entre IES e EEB expressa nos objetivos do Programa sofreu alterações no Edital de 2007 para o Edital de 2009. No Edital de 2007 entende-se como objetivos separados: (4) a articulação para uma sólida formação docente inicial; e (5) a integração da Educação Superior com a Educação Básica para estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas EEB. Em 2009, esses dois objetivos são sintetizados e expressados em um (3), onde a natureza da integração entre IES e EEB não é explícita como no documento anterior. Sendo assim, defendo a ideia de que o BCA, BS e o BID são os principais agentes nesse processo de integração entre IES e EEB. Então é de extrema relevância que o BS, na condição de um profissional em exercício, deva ser bem informado e estar consciente de seu papel nesse processo de integração, pois o sucesso dessa integração depende, em grande parte, dele.

Quanto à natureza de inserção dos Subprojetos PIBID/CAPES nas EEB, percebi uma evolução satisfatória, porém tardia. No edital de 2007, tinha-se como objetivo (7) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador. No Edital de 2009, se objetivava (5) proporcionar aos BID a participação nessas experiências e práticas. Já a partir do Edital de 2011, mediante a Portaria nº 260 de 30 de dezembro de 2010, tinha-se como objetivo a (5) inserção dos BID na criação e participação dessas experiências e atividades. Foram necessários 4 anos para que o próprio Programa percebesse que a inserção/participação do BID nessas experiências fossem potencialmente enriquecedoras para um dos seus principais focos; a FI.

Nesse processo de participação e, principalmente, na criação dessas experiências e práticas o BS pode, em um processo colaborativo,

desenvolver-se profissionalmente durante o processo de coformação como também aprender conhecimentos acadêmicos trazidos pelo BID e; paralelamente, o BS compartilhar seu conhecimento escolar com o BID. O papel do BS deve ser levado em consideração para a execução e cumprimento deste objetivo, que é comum em todos os documentos estudados desde o primeiro.

Classifiquei anteriormente a evolução da inserção dos Subprojetos na EEB como satisfatória pelo fato desta sofrer modificações, hipoteticamente, a partir da necessidade vivida na prática. Porém, como ressalta Gatti *et al.* (2014, p. 107), há “*problema de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa*” o que caracteriza uma situação preocupante. Uma vez que reconheço o fator “mudança” nessa inserção de Subprojetos na EEB e a considero satisfatória, ainda carece de maior clareza nesse processo de inserção.

No processo de valorização do espaço escolar, temos desde o Edital de 2007 (8) seu reconhecimento como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores. Mas a partir do Edital de 2009, temos pela primeira vez o termo coformação empregado nos documentos (6). Assim, é evidenciado o papel da escola e do BS (única categoria de bolsista PIBID/CAPES na EEB) pelo PIBID/CAPES na valorização do espaço escolar como lócus de formação. Cabe salientar que neste objetivo entende-se também a preocupação dos documentos do Programa em não hierarquizar as instituições de ensino no processo de formação docente em sua perspectiva prática, contudo, com apenas o vínculo do BS na EEB para as atividades do Subprojeto (frente a todas as outras demandas da EEB) isso parece uma tarefa consideravelmente, *a priori*, custosa.

Finalizando sobre os objetivos, no Edital de 2013 é criado um novo objetivo (8) – mediante Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013 – que diz: “Contribuir para que os estudantes de licenciatura insiram-se na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.” Nesse processo (de inserção, apropriação e reflexão) BS e BCA devem trabalhar em conjunto de modo a cumprir esse objetivo, porém o PEB, na condição de BS, deve desempenhar um papel mais influente, visto que boa parte do

tempo de realização desse processo se dá em parceria com o BS. E os saberes construídos e aperfeiçoados pelo BID são apresentados (diretamente ou indiretamente) para o BS e, possivelmente, depois pelo BCA.

- *Quanto aos requisitos do BS*

No Edital de 2007 havia apenas um requisito para o Professor de EEB se tornar bolsista: (1) “Ser Professor do magistério da EEB em efetivo serviço na rede pública com prática efetiva em sala de aula.” No edital de 2009 temos três requisitos, sendo dois convergentes com o único estipulado em 2007 (1) e (2) e um novo que concerne ao processo de coformação: (3) “Participar como coformador de bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.” Em 2011, no seu respectivo Edital, há, aparentemente, um retrocesso nos documentos, pois num dos requisitos (2) encontramos que podem ser BS, preferencialmente, professores com prática efetiva em sala de aula. Ou seja, a inserção do BID em sala de aula, sua reflexão sobre os saberes necessários à docência ficariam, de certo modo, prejudicados. Parte considerável do incentivo, da experiência, da formação, do cotidiano docente é dentro da sala de aula e o BID sendo supervisionado por um profissional que não está efetivamente nesse espaço irá ser prejudicado e correr um risco maior de abandonar a docência.

A partir da Portaria nº096 de 18 de julho de 2013, temos que podem ser BS aqueles professores de EEB que possuem licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto. Esse requisito acaba prejudicando mais uma vez a FI do BID e, em parte, o reconhecimento social do PIBID/CAPES, visto que não importa ser professor de determinada área do conhecimento para “supervisionar” um BID. Deixam-se de lado os saberes pedagógicos do conteúdo e aspectos peculiares de cada área, por exemplo. É importante deixar claro que isso seria interessante, talvez, para Subprojetos interdisciplinares e não em uma Portaria que serve como regras gerais para um Programa dessa magnitude.

Tenho ciência dos problemas enfrentados pela FP e pela categoria, por exemplo: a carência de professores com nível superior em algumas áreas do conhecimento; boas condições de trabalho quase inexistentes; falta de um plano de carreira justo; e entre outros. Mas isso não justifica o precário número de requisitos para tornar-se bolsista desse Programa, visto que não é obrigatoriedade de todos os docentes a participação no PIBID/CAPES. De acordo com os documentos e a realidade atual vivemos certo disparate. Buscamos a valorização da profissão, através de sua formação inicial, como propósito maior (e que acaba beirando o DPD), mas ao selecionarmos os profissionais supervisores responsáveis, em parte, pelo crescimento profissional de novos professores, provavelmente dá-se margem à possíveis situações de que não haverá profissionalismo nem desenvolvimento profissional de ambas as partes (BID e BS).

Contudo, é necessário elaborar um conjunto de requisitos que driblem os problemas docentes da Educação Básica e que deem conta de selecionar profissionais responsáveis. No entanto, é justo pensarmos que algumas “preferências” redigidas nos documentos oficiais do PIBID/CAPES veem a prejudicar o desenvolvimento do BS e BID e, sobretudo, o próprio Programa no âmbito escolar.

Alguns estudos (SANT’ANNA; MATTOS; COSTA, 2015; LEITE, 2012) - considerados bem sucedidos - demonstram que para a escolha de Professores, que irão desempenhar ações de supervisão em Programas de FP, esta é feita com base na experiência que o professor possui na docência ou sob formato de cursos preparatórios para desempenharem esta atividade.

- *Quanto aos deveres do BS*

Tais deveres só foram explicitados a partir do Edital de 2009 e a partir deste, uma atenção maior foi dada a esses bolsistas, pois no Edital de 2013, mediante a Portaria nº 096, um total de doze pontos foi estabelecido como deveres para o BS. Seus deveres como bolsista e profissional se aproximam, segundo o Quadro 6, em características de caráter: administrativo, supervisão, coformação e comunicação/divulgação (DEMOS, TERRAZZAN, 2015).

Como podemos observar a partir do Quadro 6, as atividades de coformação surgiram ao longo das ações do Programa nas EEB e por isso são incorporadas aos documentos a partir de 2010. Esse é um fato interessante, pois presume-se que, de acordo com a vivência nesses espaços e os relatos de PI enviados à CAPES, foram reelaborados os deveres desse profissional na condição de bolsista, no que concerne ao processo de formar o BID, junto com a IES.

Nota-se também a importância do conhecimento profissional do BS no último ponto do Quadro 6 na supervisão, onde ele deve elaborar e desenvolver, determinadas atividades que propiciem ao BID a aprendizagem de novas experiências metodológicas e práticas docentes.

Na característica de comunicação/divulgação, a relevância do coletivo está implícita, segundo os documentos, nos deveres do BS. A troca de boas práticas com seus colegas professores com o intuito de buscar uma melhora na qualidade da formação docente são necessárias para que o professor se sinta integrante e comprometido com os objetivos que a escola se propõe (GRIGOLI *et al.*, 2010). Compartilhar essas experiências e práticas com a direção é de fundamental importância para que problemas de ensino e aprendizagem, oriundos daquela realidade escolar, sejam compreendidos de maneira mais eficaz para a busca de soluções.

**Quadro 6. Deveres (tarefas profissionais) dos BS divididos por caracteres resultantes da análise dos Documentos Oficiais do PIBID/CAPES. (DEMOS, TERRAZZAN, 2015)**

<b>Características</b>	<b>A partir do Edital</b>	<b>Deveres</b>
Administrativo	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar ao BCA eventuais mudanças em seus dados que garantem bolsa;</li> </ul>
	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coletar e manter atualizados dados cadastrais do BID (abolido em 2011);</li> </ul>
	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar a frequência dos BID;</li> </ul>
	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;</li> </ul>
	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinar termo de desligamento, quando couber;</li> </ul>
Supervisão	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enviar relatórios e documentos de acompanhamento dos BID;</li> </ul>
	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar as atividades dos BID sob sua orientação (modificada em 2013);</li> </ul>
	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Elaborar, desenvolver</u> e acompanhar as atividades dos BID;</li> </ul>
Coformação	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID/CAPES;</li> </ul>
	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar e desenvolver projetos interdisciplinares;</li> </ul>
Comunicação / Divulgação	2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação de seminários do PIBID/CAPES da IES que participa;</li> </ul>
	2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas do PIBID/CAPES (modificado em 2013);</li> </ul>
	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atentar-se ao uso correto do português para comunicações formais;</li> </ul>
	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;</li> </ul>
	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar com a direção da escola e seus pares (professores) as boas práticas com o intuito de buscar excelência na FP;</li> </ul>

\*\*\*\*\*



Todas essas mudanças, evidenciadas no decorrer dos Editais, podem ser consideradas como evolução desse Programa que faz dele uma Política Educacional “viva”, no sentido de que, aparentemente: (i) houve participação das pessoas que estavam diretamente envolvidas com o PIBID/CAPES na prática; ou (ii) que ao menos essas, foram ouvidas e levadas em consideração para que tais obstáculos que impediam o Programa funcionar da melhor maneira possível - devido as circunstâncias encontradas ao longo do caminho - fossem contempladas em novos Editais.

No entanto, algumas evoluções observadas poderiam estar a mais tempo nesses documentos oficiais: (i) a noção de que a inserção e participação do BID em algumas atividades nos Subprojetos são, potencialmente, vantajosas para a sua formação; e (ii) os requisitos dos BS. Assim como há evidência de que há distorções na concepção de FI proposta nos documentos quando analisado os objetivos do Programa, por exemplo.

Mediante a análise dos efeitos do PIBID/CAPES que surtiram não somente na FI, proponho, nos próximos parágrafos, explicitar apontamentos, provenientes de pesquisas e estudos, que permitem pensar o PIBID/CAPES como proposta de FC e, em especial, como DPD.

Apesar do grande número de interpretações sobre os rótulos “educação continuada” e “formação continuada”, o que fica em consenso são ações estruturadas e formalizadas que visam a melhora no desempenho profissional, na maioria dos casos após a graduação. Há casos que, sob o mesmo rótulo, encontram-se ações de formação em nível Superior, ou nível Básico, para aqueles professores que não possuem tais níveis e estão em exercício, entendida então como uma “continuação”, já que exercem esta função.

Schnetzler (2002) ao expor algumas concepções sobre a FC expressa que é preciso haver um aprimoramento contínuo da profissão docente, partindo de reflexões de sua prática pedagógica, do ambiente coletivo de seu contexto de trabalho, pois esse profissional está submetido a condições sociais de produção seu trabalho docente.

Alguns alertas, em relação à FC, são colocados pela pesquisadora, como o descompromisso do professor com a pesquisa educacional -

decorrente da desconsideração da academia em tratar o professor como produtor de saberes - e pelo fato dos professores serem tratados como reprodutores de pesquisas educacionais. Em muitos casos, no processo de FC, os cursos oferecidos para a “atualização pedagógica” do docente, geralmente, são em prazos curtos, ou tratam-se de propostas que não têm relações com os problemas vivenciados pelo docente, ou ainda mais, as atualizações não exigem diálogos entre colegas de profissão, inibindo de discutir as dificuldades que eles encontram e de buscarem soluções de modo coletivo (idem, 2002).

Bernadete A. Gatti (2008) aponta que os cursos de FC, de maneira geral, são mais abundantes na região Sul e Sudeste e que boa parte desses estão no formato de Educação à Distância (EaD) que variam entre o totalmente virtual até o semipresencial. A necessidade desse tipo de formação está atrelada a, pelo menos, dois fatores: (i) pressões do mundo do trabalho, entendido como adaptação às novas condições decorrentes de mudanças sociais, econômicas e políticas; (ii) grau da dimensão assumida pelos precários desempenhos escolares.

Existe uma série de documentos internacionais (UNESCO e Banco Mundial, por exemplo), relacionados à educação, elaborados com base nessas “necessidades”. Tais documentos tem a premissa, equivocada, de que os professores “devem formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (Gatti, 2008).

Penso assim, no PIBID/CAPES como um instrumento pulsante e contínuo, para que essas mudanças, originadas pelo mundo exterior, não se concretizem em problemas educacionais e profissionais (no caso, para os professores), pois à medida que essas mudanças – que não são lentas, mas também não vem da noite para o dia – possam ser vivenciadas no cotidiano escolar com mais cientificidade e criticidade. Propor modos de contorná-las - inclusive utilizando-as para temas de estudo e formação do cidadão - com a ajuda do PIBID/CAPES, seria uma possibilidade interessante à medida que esse Programa, no âmbito do Subprojeto atuante na escola, proporcione a EEB o papel ativo na formação dos futuros professores. Assim como a escola – base central para solucionar problemas educacionais no campo da prática advindos dessas mudanças

– atue em conjunto com a IES colaborando com seus conhecimentos conceituais provenientes da prática.

Ao mesmo tempo em que essas mudanças são trazidas para dentro da escola, já estão sendo estudadas por profissionais e futuros profissionais do ramo. É claro, importante mencionar, que o PIBID/CAPES não pretende solucionar por inteiro esses problemas. Apenas enfatizo a contribuição desse Programa para enfrentar (não solitariamente) tais mudanças e extensões da precarização dos desempenhos escolares porém, parece não haver indícios de que o PIBID/CAPES esteja ciente disso.

No Brasil, o aumento desses programas de FC colocou em cheque critérios avaliativos para as mesmas. A partir de avaliações tanto internas quanto externas<sup>24</sup>, realizadas em IES reconhecidas (UFJF, UNIÚÍ, UFRN, UFMT, UFPE, USP, UNICAMP, UNESP, UFMG, UFC, UFRGS, UFSM, entre outras) observou-se, por parte dos cursistas, aspectos (GATTI, 2008):

- Positivos: (i) oferta gratuita; (ii) contato por videoconferências com especialistas de grandes Universidades; (iii) oportunidade de trocas com os pares dos momentos presenciais; (iv) Em outras condições o participante não se sentiria motivado para fazer essa formação.
- Negativos: (i) aspecto infra-estruturais; (ii) falhas no apoio alimentar; (iii) locomoção; (iv) não recebimento do material em dia; (v) difícil para os alunos-professores articular teoria e prática.

Dentre os aspectos destacados para os programas de FC no país, parece-me coerente correlacionar o PIBID/CAPES com os pontos positivos: (i) por garantir oferta gratuita, desde que submetido a um exame de admissão; (ii) contato com especialistas de modo presencial na IES do qual está vinculado o Subprojeto, e as vezes em idas à eventos

---

<sup>24</sup> Realizadas por Instituições de direitos privados;

custeados pelo Subprojeto ou realizados própria IES participante do Programa; (iii) oportunidade de troca com BS de outras escolas; (iv) A inserção de novas pessoas na escola pode proporcionar tal motivação.

Para os pontos negativos, a correlação é válida à medida que o PIBID/CAPES tende a superá-las, vejamos: (i) pelo fato de boa parte das ações de Subprojetos ocorrerem nas EEB, não é necessário a criação de um novo espaço e a infra-estrutura, quando tem que ser melhorada, acaba por beneficiar um grande número de pessoas para além do Curso de FC<sup>25</sup>; (ii) o fato do Programa ser realizado na EEB em que atua, permite que o PEB organize sua escala de trabalho de acordo com sua disponibilidade e ainda possui uma bolsa para auxiliá-lo, caso necessário, com alimentação; (iii) o problema de locomoção é eliminado em virtude de ocorrer em seu ambiente de trabalho e as ações que ocorrem na IES podem ser custeadas com o valor da bolsa; (v) essa dificuldade vai de encontro a um dos objetivos do Programa (o objetivo V, por exemplo).

A fim de correlacionar pressupostos da FC com o Programa PIBID/CAPES, mais uma vez, trago outro estudo realizado, dessa vez por Jorge Megid Neto, Daniela F. Carvalho Jacobucci e Giuliano Buzá Jacobucci (2007). Ao discorrer sobre a FC, para professores de Ciências, à vista de três concepções (positivista/racionalidade técnica; interpretativa/racionalidade prática; crítico-dialética/perspectiva sócio-histórica) propõe três modelos que serão brevemente comentados a seguir:

- Modelo Clássico: Dá-se ênfase a “capacitação” dos professores, seria um modo de atualizar seus conhecimentos provenientes de uma formação anterior. A participação se dá por congressos ou ida à Universidade para participar de cursos de FC.
- Modelo prático-reflexivo: Embasado a partir de conceitos que o professor gera conhecimentos a partir da reflexão sobre sua prática, durante o ato educativo. O

---

<sup>25</sup> Importante salientar que não é papel do PIBID/CAPES custear obras de infra-estrutura, porém não seria necessário o gasto com novos espaços;

curso é realizado por atividades onde o professor é estimulado a pesquisar sobre a própria prática pedagógica, e através da reflexão, construir conhecimentos que busquem uma melhora em na sua ação docente.

- Modelo emancipatório-político: Uma visão para a FC de que as teorias educacionais possibilitam o contato do professor com outras visões de mundo, permitindo uma reelaboração social e politicamente consciente da prática profissional.

Dentre os modelos citados acima, o PIBID/CAPES se aproxima, com bastante cautela, no limiar entre os modelos prático-reflexivo e emancipatório-político, no ponto de vista de que o primeiro modelo (prático-reflexivo) está embasado nas propostas de Schön, em que a prática reflexiva é de modo individual. Já na visão do modelo emancipatório-político, a prática reflexiva é vista como uma relação dialética entre teoria e realidade e que se passa em um ambiente colaborativo entre colegas professores e pesquisadores da universidade, as condições institucionais e político-sociais necessárias para se refletir sobre a prática numa visão mais ampla de mundo<sup>26</sup>.

Portanto os resultados do PIBID/CAPES apontados em parágrafos anteriores estão relativamente próximos de alguns aspectos desses modelos de Formação Continuada para professores. No sentido de compreender como o Programa vem contribuindo na FC e/ou contínua desses professores envolvidos com essa Política Educacional.

Estudos pertinentes ao PIBID e, mais precisamente aos BS, estão cada vez mais frequentes em DM e Teses de Doutorado (TD), porém os trabalhos submetidos em eventos aparecem com mais frequência. Nascimento e Barolli (2013) investigam algumas disposições para o desenvolvimento profissional do professor supervisor. Nele uma série de constatações é reportada, por exemplo: (i) O estímulo da prática reflexiva pelo convívio e pela troca de informações entre BID e BS acarreta num

---

<sup>26</sup> Para eventuais dúvidas consultar a Seção 1.1 do Capítulo 1.

olhar diferente (do BS) para o PIBID/CAPES; (ii) O BS valoriza a aproximação da Universidade e Escola; (iii) A busca de atividades interdisciplinaridades leva a um dialogo com os outros professores da escola; (iv) A convivência e interação com os BID faz com que os BS não caiam no isolamento de sua prática, podendo sempre inová-la com auxílio dos BID; (v) a notoriedade de que os professores da EB possuem papel importante na FI dos licenciandos é constatada pelos BS e pelos BID, ou seja, há um processo de auto-valorização.

Aires e Tobaldini (2013) expressam que a participação dos BS em determinado Subprojeto de Química permitiu-os apoiarem e incorporarem SD ao ser professor que não foram suficientemente desenvolvidos durante suas FI. A participação também levou a incorporação da contextualização nas aulas e a utilização de materiais didáticos diferentes do livro didático.

Nas investigações sobre o PIBID/CAPES feitas no âmbito do Gepi-INOVAEDUC (PUIATI, 2013; SILVA, 2012) constatou-se que as ações de Supervisão Docente realizadas pelo BS podem ser categorizadas em: (i) Orientação no planejamento e avaliação das atividades; (ii) Incentivo à docência; (iii) Auxílio na resolução de problemas; (iv) Estabelecimento de um bom clima afetivo-relacional; e (v) Estabelecimento de um trabalho de integração com o BID. Chama a atenção que os BS, apesar de realizarem boas práticas durante o período do Programa na EEB, após este não conseguem dar continuidade nas mesmas.

Gatti *et al.* (2014) realizaram um estudo avaliativo do PIBID/CAPES em âmbito nacional. Trata-se do estudo de maior abrangência referente a esse Programa. A partir das informações coletadas, uma série de “contribuições”, “apontamentos”, “questões críticas” e “sugestões” foram apresentadas. Começarei pelas **contribuições** relacionadas à participação de PEB na condição de BS em Subprojetos PIBID/CAPES apontadas nesse estudo:

- Contribui com uma FC qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos.

- Aproxima o BS do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.
- Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas.
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços.
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola (GATTI et al., 2014)

Essas contribuições são concordantes com um número significativo de outros trabalhos que estudam o PIBID/CAPES (MATSUOKA, SIGNORELLI, 2013; OLIVEIRA, 2012; NASCIMENTO, BAROLLI, 2013; AIRES, TOBALDINI, 2013). Penso que, esse estudo de grande abrangência e os demais que tem o Programa como foco de estudo chegam a um consenso e atingem uma “saturação” quanto aos resultados alcançados, mas ao mesmo tempo uma limitação quanto ao nível de detalhamento dos casos positivos e negativos. Essas contribuições do Programa para a FC dos BS, por mais que sejam significativas, não esclarecem suficientemente o que seria uma demanda gerada pelo PIBID/CAPES, de fato.

Nesse sentido, penso que esses estudos (os de caráter mais pontual e o mais abrangente, citados neste capítulo) levam a percepção de que novos estudos do PIBID/CAPES deveriam seguir na procura de um maior detalhamento dessas contribuições do Programa para a FC. Tanto é que, ao apontar as **questões críticas** do PIBID/CAPES o aspecto que mais sofre destaque é o de “como fazer”:

- Não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no Pibid;

- Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula);
- [...]
- Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.
- Problemas de **adaptação das escolas parceiras com a universidade** credenciada pelo programa.
- [...]
- Falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos;
- O modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático;
- Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho (GATTI et al., 2014, **grifo meu**).

Saliento para a expressão grifada no trecho anterior, uma vez que parece compreender de que a EEB tem que se adaptar as IES de modo a cumprir as ações dos Subprojetos. Isso torna-se problemático, pois a EEB e IES devem estabelecer uma parceria de modo que ambas instituições sejam responsáveis pelo processo de conformação. Assim, o esclarecimento do papel de cada instituição torna-se, possivelmente, mais claro para ambas.

Como **proposição de melhorias**, há “*Selecionar previamente os projetos de tal forma que sua implantação nas escolas seja feita de acordo com o calendário das escolas.*” (GATTI et al., 2014, p. 112). O que presume haver dificuldade no diálogo (e interação) entre IES e EEB na hora de elaboração das ações contidas nos Subprojetos. Essa proposição parece contrariar a ideia de “adaptação” da EEB grifada em citação anterior e comentada em parágrafo anterior. A citação deste parágrafo entendida como proposta de melhoria deixa a entender que a adaptação das EEB não se constitui como uma boa maneira de execução do PIBID/CAPES.



Mesmo a presente pesquisa estar relacionada com Projetos PIBID/CAPES, anteriormente à nova Resolução CNE/CP 02/2015, de 2 de julho de 2015, trago um trecho do capítulo VI deste documento, para mostrar minha ciência do mesmo e para finalizar minha correlação da FC com as ações do Programa PIBID/CAPES em um sentido geral:

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.

Parágrafo único. A formação continuada **decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:**

I - os sistemas e redes de ensino, o Projeto Pedagógico das Instituições de Educação Básica, bem como **os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;**

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - **o respeito ao protagonismo do professor** e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. **(grifo meu)**

A partir do trecho mencionado acima, o PIBID/CAPES trata-se também de uma **dimensão coletiva**, que contempla mudanças ao próprio Programa e que dá condições para o desenvolvimento de **ações que vão além da formação inicial exigida** (protagonista no processo de

conformação de novos profissionais). A FC deriva de uma concepção de DPD que contempla **os problemas e desafios da escola e o contexto que está inserida**, assim como o PIBID/CAPES, possivelmente. Respeita o protagonismo do professor, aspecto que o Programa também permite contemplar, visto que não é o papel da IES ditar atividades ao PEB na condição de BS, e sim o BID aprender e trabalhar com as circunstâncias que estão dispostas no espaço escolar.

Importante deixar claro de que o PIBID/CAPES não garante uma FC de qualidade, mas sim permite operacionalizá-la. A qualidade dessa formação depende dos Subprojetos. Entende-se qualidade no sentido de detalhamento das ações desenvolvidas. Estas devem estar muito claras sobre os papéis que cada bolsista deve desempenhar, da concepção de Supervisão Docente adotada, do tipo de formação que se propõe e das avaliações realizadas durante o desenvolvimento do Subprojeto, por exemplo.

Em suma, a partir das ideias e estudos discutidos neste capítulo a respeito do PIBID/CAPES, esta pesquisa destinou seu foco, para a determinação de indícios da ocorrência de processos de DPD, nas: [i] ações previstas e desenvolvidas pelos Subprojetos, que tenham a participação do BS; [ii] ações de Supervisão Docente; [iii] relações do BS com os demais participantes do Programa; e [iv] participação da EEB para o desenvolvimento do Subprojeto; para enfim, determinar possibilidades e limitações para o DPD do PEB durante a participação em Subprojetos PIBID/CAPES.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE DPD RELACIONADO À SUPERVISÃO DOCENTE

Neste capítulo, descrevo a Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre DPD relacionado à Supervisão Docente.

Esse tipo de estudo torna-se importante para: [i] esclarecer alguns aspectos, decorrentes da temática em questão; [ii] conhecer as vertentes mais destacadas; [iii] tomar conhecimento dos equívocos; e [v] evitar investigações ociosas ou que já foram realizadas, por exemplo.

Considerando os veículos de divulgação da Produção Acadêmico-Científica – Periódicos Acadêmicos-Ciêntíficos, Monografias, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, Atas de Eventos Acadêmico-Científicos e Livros e Capítulos de Livros (usualmente, coletâneas) – realizei o estudo de Caracterização em função dos Periódicos Acadêmicos Científicos, apenas.

Para a Caracterização da Produção Acadêmico-Científica Brasileira sobre DPD relacionado à Supervisão Docente, em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC), adotei o Banco de Dados Portal de Periódicos da CAPES/MEC, as áreas de Educação e Ensino e o estrato A1<sup>27</sup>. Procurei dar ênfase na escolha de PAC nacionais<sup>28</sup> que publicam pesquisas e estudos na área de Educação em Ciências, em virtude do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, do qual faço parte e minha formação acadêmica (Professor de Química). A lista de PAC selecionados para a caracterização pode ser vista com mais detalhes no Apêndice B desta pesquisa. No entanto, para simples conferência, no Quadro 7 apresento a relação dos Periódicos acadêmicos escolhidos:

O período de recorte foi de 2007 até 2016, baseado no tempo de existência do PIBID/CAPES e a data de entrega desta pesquisa.

---

<sup>27</sup> Suficiente o estrato A1 em apenas uma das áreas.

<sup>28</sup> Pela escolha em 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.

Após a escolha dos PAC e ano de recorte, selecionei os Termos de Busca que iriam nortear a pesquisa. são eles: [i] PIBID; [ii] Formação Continuada; [iii] Professor Supervisor; [iv] Bolsista Supervisor; [v] Formação Contínua; [vi] Desenvolvimento Profissional; [vii] Desenvolvimento Profissional Docente; [viii] Supervisor; e [iv] Supervisão Docente.

**Quadro 7. PAC selecionados para a Caracterização da Produção Acadêmico-Científico Brasileira sobre DPD relacionado à Supervisão Docente**

Nº	TÍTULO	ESTRATO	
		Educação	Ensino
1	Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior (UNICAMP/Unisinos)	A1	---
2	Cadernos de Pesquisa (UFMA)	A1	---
3	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1	B1
4	Ciência e Educação (UNESP-Bauru)	A2	A1
5	Educação em Revista (UFMG)	A1	---
6	Educação e Pesquisa (FE-USP)	A1	B1
7	Educação e Realidade (UFRGS)	A1	---
8	Educação & Sociedade (UNICAMP)	A1	B1
9	Educar em Revista (UFPR)	A1	A2
10	Ensaio (Fundação Cesgranrio)	A1	B4
11	ETD. Educação Temática Digital (FE-UNICAMP)	A1	B1
12	Pró-Posições (FE-UNICAMP)	A1	B1
13	Revista Brasileira de Educação (ANPEd)	A1	A2
14	Revista Brasileira de Ensino de Física (SBF)	B2	A1
15	Caderno CEDES (UNICAMP)	A1	A1

Para a escolha dos termos de busca considerei a preocupação de constituir um levantamento exaustivo dos artigos que continham alguma referência aos elementos principais definidores do foco de investigação adotado e do objetivo de pesquisa pretendido.

Deve-se tomar o cuidado de não confundir estes Termos de Busca, que são próprios de cada Revisão de Literatura, com as Palavras-Chave de cada artigo dos PAC em questão. Realizei a seleção dos artigos utilizando os Termos de Busca, a partir dos websites dos respectivos periódicos (indexados no sistema *Scielo*), e a partir do sistema de busca do site *Scielo (iAH powered by WWWISIS)*. Os artigos selecionados foram aqueles que continham os Termos de Busca em algum dos seguintes Elementos Constituintes: (i) Título; (ii) Palavras-chave; e (iii) Resumo. O resultado obtido encontra-se no Quadro 8.

Sendo assim, encontrei um número de 62 artigos da primeira seleção. A relação desses artigos foi dividida por PAC, seus respectivos volumes, números, links e estão contidos no Apêndice C.

Como próximo passo, fiz a releitura cuidadosa dos Elementos Constituintes de cada artigo, de modo a: [i] reafirmá-lo como parte do conjunto final de artigos que serão efetivamente analisados, tendo vista a meta de Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre DPD relacionado à Supervisão Docente; [ii] descartá-lo dessa possibilidade de amostra.

**Quadro 8. Relação do número de artigos encontrados em cada Periódicos Acadêmico-Científico, com base nos Termos de Busca utilizados**

	PAC	TERMOS DE BUSCA (de acordo com o 3º parágrafo desta seção)									TOTAL
		[i]	[ii]	[iii]	[iv]	[v]	[vi]	[vii]	[viii]	[i v]	
	Título										
1	Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior	---	01	---	---	---	01	02	01	---	05
2	Cadernos de Pesquisa (UFMA)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
3	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)	01	---	---	---	01	01	---	---	---	03
4	Ciência e Educação (Bauru-SP)	---	02	---	---	---	06	---	---	---	08
5	Educação em Revista (UFMG. Impresso)	02	05	---	---	---	02	01	02	---	12
6	Educação e Pesquisa (FEUSP)	01	01	---	---	---	01	01	---	---	04
7	Educação e Realidade (FE-UFRGS)	03	01	---	---	---	02	---	---	---	06
8	Educação & Sociedade (Impresso)	---	01	---	---	---	---	---	---	---	01
9	Educar em Revista (Impresso)	01	04	---	---	---	02	---	---	---	07
10	Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)	---	02	---	---	---	03	---	---	---	05
11	ETD. Educação Temática Digital	01	02	---	---	01	01	01	---	---	05
12	Pró-Posições	---	01	---	---	---	01	---	---	---	02
13	Revista Brasileira de Educação	---	---	---	---	---	02	---	---	---	02
14	Revista Brasileira de Ensino de Física	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
15	Caderno CEDES	---	01	---	---	---	---	---	01	---	02
<b>TOTAL</b>											<b>62</b>

A partir da releitura dos Elementos Constituintes (Título, Resumo e Palavra-chave) efetuei a exclusão de 55 artigos. Cabe salientar que, quando a leitura dos Elementos não tornava-se suficiente, realizei a leitura do artigo de modo à inserí-lo na amostra final ou descarta-lo. O Quadro 9 expõe a intenção principal dessas pesquisas e, conseqüentemente, sua justificativa para não incorporarem na amostra. A quantidade de artigos caracterizados como de mesma natureza também aparecem no respectivo quadro.

Todas as intenções expressas no Quadro 9 acima estão incluídas dentro dos Termos de Busca utilizados, porém não dizem respeito à temática desta Caracterização – DPD relacionado à Supervisão Docente.

Sendo assim, a amostra de artigos a serem estudados em profundidade foi reduzida a 07 artigos. Para a análise dos artigos selecionados embasei-me em um Roteiro de Análise Textual (RAT) de autoria do Gepi-INOVAEDUC, comumente utilizado como instrumento de coleta de informações pelo Grupo, para Estudos de Revisão de Literatura. O instrumento procura sistematizar as informações presentes nos documentos analisados de modo que uma caracterização seja feita de maneira mais homogênea possível.

**Quadro 9. Intenção das pesquisas encontradas na primeira seleção de artigos com base nos Termos de Busca e nos Periódicos Acadêmicos-Científicos selecionados**

Nº	Intenção das pesquisas (A temática, objetivo, foco e/ou conclusão dos ArtgPAC estavam relacionados às seguintes Intenções:)	Quantidade de ArtgPAC
1.	<i>Processos Formativos para Docentes atuantes no Ensino Superior</i>	4
2.	<i>Cursos e estudos baseados com foco na Gestão Escolar</i>	4
3.	<i>Avaliações e concepções de Políticas Educacionais (sem referência aos sujeitos participantes)</i>	5
4.	<i>Aspectos relacionados à Educação Matemática</i>	4

Nº	Intenção das pesquisas (A temática, objetivo, foco e/ou conclusão dos ArtgPAC estavam relacionados às seguintes Intenções:)	Quantidade de ArtgPAC
5.	<i>Programas ou Cursos de capacitação para FC (não realizados na EEB)</i>	3
6.	<i>FC e interação por meio de novas tecnologias virtuais (Cursos de treinamento)</i>	3
7.	<i>Comparativos de aprendizagem entre FI e FC</i>	1
8.	<i>Aspectos do DPD fora do contexto de Supervisão (Ligados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos de EEB; sem interação com alunos de CL, prática reflexiva, qualidade profissional, avaliação)</i>	12
9.	<i>Educação Infantil e FC</i>	4
10.	<i>FC para Educação Inclusiva</i>	2
11.	<i>FC nos moldes da EaD</i>	2
12.	<i>Práticas em sala de aula e materiais didáticos destinados à FI</i>	2
13.	<i>Estudos amplos (caráter retrospectivo) da FC ou DPD</i>	5
14.	<i>PIBID e Relatos de Experiência no âmbito da FI</i>	4
<b>TOTAL</b>		<b>55</b>

Alguns elementos textuais, digamos de caráter geral para o meio acadêmico, que o RAT procura sistematizar são:

- Temática central e Foco de Pesquisa;
- Pressupostos e Relevância;
- Aportes Prático-Conceituais e Aportes Teórico-Conceituais referenciados;
- Objetivo da Pesquisa, Questões de Pesquisa, Problema de Pesquisa



- Aportes Teórico-Metodológicas e Aportes Prático-Metodológicos referenciados;
- Fontes de informação e Instrumentos de coleta de informação;
- Recortes e Amostras;
- Processo de Coleta e Tratamento das Informações;
- Evidências Constatações e Resultados; e
- Conclusões.

A nível de exemplo o RAT encontra-se no Apêndice D.

Com exceção de 02/07 artigos da amostra final, todos os demais (05/07) tem como foco o professor iniciante em Programas e parcerias estabelecidas e, eventualmente, discutem a importância do Professor que desempenha o papel de supervisor.

Esses Programas e parcerias encontrados nos estudos pertencentes à amostra final desta caracterização, de um modo geral, remetem a professores iniciantes (professores recém formados) em contato com o meio escolar por meio de um professor supervisor (professor de escolas ou IES que possuem certa experiência com supervisão ou que foram treinados para devido fim). Tratam-se, portanto, de um contexto de supervisão diferente do PIBID/CAPES, uma vez que, a supervisão é feita sobre o aluno de CL em formação, e não de um profissional já formado. Tanto que, nos artigos encontrados os nomes dos Programas se correlacionam com os termos regência; estágio probatório; e período probatório, por exemplo.

Boa parte dos artigos encontrados (04/07) são de outros países, uma vez que a ideia de Supervisão Docente no Brasil é pouco difundida para além dos Estágios Supervisionados.

Como a amostra dessa caracterização resultou em poucos artigos, irei descrever alguns aspectos relevantes de cada estudo, separadamente, e, por fim, farei algumas ponderações para todos.

Alliaud (2014) apresenta experiências com professores incitantes com base no Programa de Acompanhamento de Docentes Inexperientes em Argentina. Esse programa se constitui em uma linha de desenvolvimento profissional no país que começou em 2007, a partir do

acordo entre institutos e províncias que começaram a participar voluntariamente e assim ensinar mais necessidades pedagógicas, normativas e organizacionais.

Este Programa contava com o apoio das Universidades e Escolas, onde os supervisores eram os próprios professores dos CL. No entanto, o estudo deixa claro que, apesar dos participantes entrarem no Programa logo após sua FI e a supervisão ser feita pelos professores da FI, o Programa não se constitui em um ano a mais da formação universitária, visto que os professores iniciantes já eram tratados como profissionais.

A autora destaca três aspectos positivos do Programa: [i] partindo de uma experiência delimitada e pontual foi possível criar uma política nacional e que se fortalece e que vem se aperfeiçoando com o passar dos anos; [ii] o aspecto homogeneizador, de caráter não compulsivo e não obrigatório em que este continua seguindo; e [iii] o funcionamento em rede à medida que o Programa foi se expandindo.

O estudo apresenta uma série de aspectos, apontados pelos professores iniciantes que, segundo eles, não podem faltar em programas destinados aos professores novatos (e que incumbem a Supervisão Docente): [i] capacitação, assessoramento e acompanhamento; [ii] Técnicas/estratégias de ensino/planejamento; [iii] capacitação em questões administrativas; [iv] Prática/Tratamento de casos e contextos particulares; [v] Refletir sobre a prática; [vi] compartilhar experiências; e [vii] formação e capacitação em escolas rurais.

Apesar do foco do estudo ser o professor iniciante, o compartilhamento de ideias e informação parece ter proporcionado ao professor formador oportunidade de desenvolvimento profissional.

Roldão, Reis e Costa (2012) fazem uma análise de um Programa de Supervisão, Apoio, Acompanhamento e Avaliação ao Período Probatório em Portugal (PSAAPPP). Este é embasado em três eixos: Supervisão, formação; e colaboração; funciona como um estágio probatório onde o professor iniciante é inserido na profissão e no contexto escolar por meio de um professor mentor, em regime colaborativo.

No estudo, é ressaltada a ideia de que, fora os períodos de estágio, a Supervisão Docente é praticamente inexistente. Fato esse relacionado à cultura individualista que se instaurou no meio escolar. No entanto

algumas iniciativas de supervisão no contexto português começam a aparecer.

Nos momentos em que o artigo discute a formação dos Professores Mentores (professores que realizam a Supervisão Docente), eles afirmam que a parceria estabelecida com o Professor em Período probatório durante o Programa trouxe novos conhecimentos para suas práticas. No entanto, essa constatação dá corpo para uma tensão dialética entre uma visão focada na experiência (conhecimentos vindos da prática) *versus* uma visão mais técnico-aplicacionista (a IES traz novas técnicas que são implantadas no meio escolar).

Uma das dificuldades encontradas no começo do Programa estava no seu fraco efeito, atuando apenas em casos pontuais, ou seja, o Programa por mais que potencializava a Supervisão Docente, pouco surtia em efeitos substanciais no sistema educacional como um todo. Outra dificuldade foi no âmbito das escolas; pouca influência teve o Programa para uma mudança organizacional para que essas proporcionassem lógicas de desenvolvimento profissional e esta de formal global, não ocorreu.

Por fim, a análise desse Programa pelo referido artigo consegue, em nível individual (restrito ao sujeito) ter apontamentos para seu desenvolvimento profissional, no entanto, não há evidências de que esse desenvolvimento profissional perdure.

Leite (2012) dá continuidade aos estudos relacionados ao PSAAPPP, porém busca fundamentar teoricamente as principais atribuições e orientações metodológicas de uma oficina de preparação de professores para tornarem-se mentores no PSAAPPP. Apesar de constituir-se em uma Oficina de formação, essas atribuições e orientações estão embasadas em três dimensões necessárias para o desenvolvimento profissional: [i] na pessoa professor; [ii] no contexto da escola; e na [iii] dimensão coletiva da profissão (NÓVOA, 2002).

Dentre as atribuições encontra-se a supervisão, que tem por objetivo o desenvolvimento profissional deste Professor Mentor. Sendo assim, durante a oficina, a supervisão é planejada, genericamente, da seguinte maneira: [i] construção de diagnósticos e planos individuais de trabalho que permitam desenvolvimento profissional; [ii] Apoio à

concessão e planejamento estratégico da ação de ensinar; [iii] observação e análise das situações de docência; [iv] relato e análise de episódios significativos; e [v] avaliação da ação docente: critérios, instrumentos, elaboração de registros e relatórios.

Para esse planejamento, o professor conta com o apoio de investigadores e/ou formadores dos quais – além da coletividade na formação e na centralização das análises reflexivas sobre a prática – tem resultado em processos bem sucedidos de DPD, como apontam Alarcão e Roldão (2008). Revogando a distorcida ideia de senso comum que o DPD se dá automaticamente ao longo do exercício da profissão.

Como conclusão, os fundamentos teóricos utilizados e as orientações metodológicas elaboradas permitiram aos mentores uma participação ativa e envolvimento nas atividades de formação e ainda, permitiu que esses pensassem possíveis adequações durante a prática de supervisão.

Roldão e Leite (2012) discutem a análise de 74 reflexões (em forma de relatório) realizadas pelos professores mentores durante a oficina de formação para a participação no PSAAPPP. Para análise destes documentos utilizaram os seguintes itens de análise: [i] Contribuições para o DPD dos mentores, suas dimensões conceitual e operativa; [ii] contribuição para DPD dos professores em período probatório; [iii] contribuição para desenvolvimento organizacional das escolas; e [iv] qualidade e utilidades do processo formativo, de modo geral.

Concluiu-se que os professores mentores consideraram uma contribuição para seu DPD, relacionados aos aspectos de natureza conceitual e operativa. Porém, foi constatado que esses consideram gerar efeitos, em menor proporção, para o desenvolvimento organizacional da escola.

Sarti (2009) investiga o potencial formativo na parceria entre FI e FC. Com base nos pressupostos de uma cultura profissional docente, o papel dos professores como produtores de saberes sobre o ensino e a importância da escola como eixo para a formação docente. São apresentados dados sobre um trabalho formativo alunos de CL e professores em exercícios atuantes na EB. Apesar da pouca atenção destinada ao professor da escola, esses são considerados no estudo como

“formadores de campo”, visto que se aproximam de algumas tarefas e responsabilidades de professores tutores, mas não assumem a responsabilidade na condução e avaliação formal desses alunos. Essas parcerias, de caráter socializador, tem proporcionado um desenvolvimento profissional para os estudantes e uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério.

Papi e Martins (2010) procuraram analisar as pesquisas que se dedicam ao estudo do professor iniciante no contexto brasileiro, utilizando como amostra as reuniões da ANPEd (2005 a 2007), pesquisas de Mestrado e Doutorado no banco de teses da CAPES (2000 a 2007) e o estudo de Brzezinski (2006)<sup>29</sup>. A partir da interpretação dos autores é demonstrado a quase inexistência de ações de formação para os professores iniciantes (0,5% dos estudos realizados na área da Educação<sup>30</sup>) e, conseqüentemente, a necessidade das pesquisas brasileiras dedicarem-se mais ao tema.

Desses escassos estudos relacionados ao Professor Iniciante esses tem procurado dar ênfase nas práticas pedagógicas, construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas. Ou seja, pouco ou quase nada, com base nesse estudo e no contexto brasileiro, está relacionado ao professor que acompanha esse professor iniciante.

Sant’Anna, Costa e Mattos (2015) relatam sobre o Programa de Residência para professores iniciantes com base em uma EEB federal de referência no Rio de Janeiro. Utiliza-se a ideia de residência docente com o fundamento teórico de “Terceiro espaço” proposto por Zeichner, (2010). Esse fundamento teórico tem como intuito diminuir a lacuna existente entre teoria e prática, e coloca os profissionais da educação, gestores e pesquisadores mais próximos para que essa lacuna seja diminuída. A iniciativa tem também a pretensão de reduzir a visão

---

<sup>29</sup> BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

<sup>30</sup> Evidenciado por MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPEd. 2005. <Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt0872int.rtf> ; acessado em 26.mar.16>.

aplicacionista de conhecimentos vindos da Academia para a Escola (*“University-Based Teacher Education”*). O contato com professores Supervisores traz oportunidades de reflexão e de discussão de problemas, conflitos e vivências de todas as naturezas, que serve de espaço para compreensão de conflitos provenientes do início da carreira.

Na construção do Programa de Regência Docente (PRD), nos objetivos não se almejava, explicitamente, aspectos de desenvolvimento profissional para o Professor Supervisor, porém, este era peça fundamental para o “bom” funcionamento do Programa. A seleção dos professores que iriam fazer a residência foi feita por intermédio da Secretaria de Educação do Estado e do Município. Já para os professores supervisores foi avaliado a experiência profissional de qualidade em diversas facetas, pelos departamentos da escola referência e a partir de critérios internos.

Toda a estrutura do Programa parte de “dentro da escola” com a elaboração das linhas gerais do Programa (incluindo a seleção dos docentes Supervisores). O Programa assemelha-se muito ao PIBID/CAPES<sup>31</sup> porém com planejamento e preponderância do meio escolar. O planejamento anual foi realizado pelos Coordenadores do Programa e Professores Supervisores, dos quais são todos pertencentes ao meio escolar.

Apesar do Programa apresentar resultados fortuitos, não é discutido nenhum aspecto sobre DPD dos professores supervisores participantes do Programa.

\*\*\*\*\*

A partir dos estudos, me parece válida a ideia de haver oficinas preparatórias para a Supervisão Docente, uma vez que isso não é abordado em CL, no sentido de como o professor deve se portar nesse processo e o papel que deve desempenhar. É também por haver evidências de que os exemplos bem sucedidos de DPD acontecem sob um regime colaborativo, centralização na análise reflexiva sobre as práticas e o apoio

---

<sup>31</sup> Apesar do PRD ser oferecido a professores e não para alunos de CL.

de formadores ou investigadores. (ALARCÃO, ROLDÃO, 2008). Por isso, penso que, essas oficinas possuem um potencial favorável em preparar melhor os professores para serem supervisores e, conseqüentemente, para que a possibilidade de DPD bem sucedido seja atingida sem maiores desvios.

Mesmo a amostra se constituindo em um número pequeno, a maioria dos estudos (04/07) encontrados não toma como foco ou não dá devida atenção aos professores que realizam a Supervisão Docente (SARTI, 2009; PAPI; MARTINS, 2010; SANT'ANNA; COSTA; MATTOS, 2015; ALLIAUD, 2014).

E, por fim, dos estudos analisados percebi, de um modo geral, que esses apontam não garantir de que as experiências vividas durante o período de regência, período probatório, supervisão... acabaram por influir nos aspectos organizacionais da escola de modo que perdurem.





## **4. CONTEXTO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Neste capítulo, descrevo o contexto que envolveu a pesquisa. Para isso, adotei como estratégia uma descrição de informações – na primeira seção - que vão do sentido do macro (nacional) ao micro (município em que foi realizado a coleta de informações) e, por fim o PIBID/CAPES/UFSC.

Na segunda seção desse capítulo apresento aspectos e características que dão corpo ao Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC. Também é importante frisar que o levantamento feito neste capítulo auxiliou na escolha dos instrumentos e procedimentos para a coleta e tratamento das informações.

### **4.1. Panorama das IES e EEB em SC e Florianópolis**

Dentre os 27 estados brasileiros e um Distrito Federal, Santa Catarina é um estado contemplado pelas ações do Programa PIBID/CAPES. Segundo dados do Censo IBGE de 2010, o estado conta com 6.428.436 habitantes e possui um IDH de 0,774, esse, considerado alto em relação aos demais estados brasileiros. A maioria da população encontra-se entre 14 e 34 anos, tanto para homens quanto mulheres e a maioria vive em zonas urbanas.

Sua economia é forte. No setor agropecuário conta com a maior produção de carne suína do país, já no setor industrial, destaca-se a produção de tecidos, motores, refrigeradores, cerâmica e porcelanato. Nos últimos anos houve crescimento acelerado de cervejarias artesanais e da indústria de softwares, principalmente em Florianópolis.

A educação é uma das melhores do país, porém muito aquém do desejado. Em 2012, o estado possui: 155.539 crianças matriculadas no Ensino Pré-escolar (82% em escolas públicas municipais); 851.180 crianças matriculadas no Ensino Fundamental (51% em escolas públicas

municipais); 254.636 habitantes no Ensino Médio (83% em escolas públicas estaduais)<sup>32</sup>.

Quanto ao quadro de docentes temos: 12.937 no Ensino Pré-escolar (81% em escolas públicas municipais); 46.531 no Ensino Fundamental (48% em escolas públicas municipais); e 17.678 no Ensino Médio (76% em escolas públicas estaduais).

O número de escolas é de: 3.379 para o Ensino Pré-escolar (80% escolas públicas municipais); 3.376 para Ensino Fundamental (60% escolas públicas municipais); e 970 para o Ensino Médio (75% escolas públicas estaduais).

As principais instituições de Ensino Superior de Santa Catarina são: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); a Universidade Federal da Fronteira Sul; o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); o Instituto Federal Catarinense (IFC); a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB); a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNIOESC); a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP); a Universidade Municipal de São José (USJ); a Universidade do Contestado (UnC); a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); a Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ); a Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECO) e a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Florianópolis é a capital desse estado e, de acordo com o Censo 2010 do IBGE, em 2014 possui população estimada em 461.524 habitantes<sup>33</sup>. Fica localizada a leste do estado e grande parte de seu território fica na ilha de Santa Catarina. Florianópolis conta com um grande número de servidores públicos, pelo fato de ser a capital do estado,

---

<sup>32</sup> Fonte:

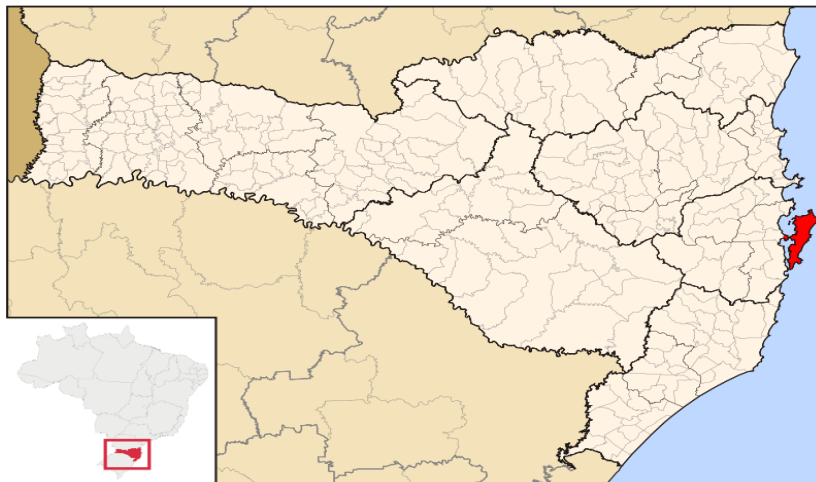
[<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sc&tema=educacao2012>], acessado em 04.ago.15.

<sup>33</sup> Fonte:

[<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420540&search=santa-catarina>], acessado em: 04.ago.2015;

e o turismo é uma das atividades econômicas principais. A Figura 3 explicita melhor a localização geográfica da capital catarinense:

**Figura 3. Mapa geopolítico do Estado de Santa Catarina com a capital em destaque**



Na área educacional, o município conta com o seguinte número de escolas (públicas e privadas) de acordo com o Quadro 10.

Em relação às IES públicas em Florianópolis (UFSC, UDESC e IFSC), escolhi a UFSC, que está localizada entre os bairros Trindade, Carvoeira, Pantanal e Córrego Grande. Foi fundada 18 de Dezembro de 1960 e é considerada a quinta maior do país, a sexta da América Latina e a 205ª do Mundo, segundo o Webometrics Ranking of World Universities de 2013 . Possui 5 campi (Florianópolis, Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville). Em Florianópolis possui 11 Centros de Ensino e 68 cursos de graduação sendo 11 de Educação a Distância (EaD).

**Quadro 10. Escolas sediadas em Florianópolis/SC por etapas de escolaridade**

<b>ETAPAS DE ESCOLARIDADE</b>	<b>QUANTIDADE DE ESCOLAS</b>
<b>Educação Infantil</b>	<b>171</b>
Federal	1
Estadual	2
Municipal	80
Privada	88
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>121</b>
Federal	1
Estadual	34
Municipal	36
Privada	50
<b>Ensino Médio</b>	<b>53</b>
Federal	2
Estadual	26
Municipal	0
Privada	25

Fonte: Adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012)<sup>34</sup>

Em relação ao PIBID/CAPES, a UFSC tem participado desde 2009. Aos poucos foram incorporados mais Subprojetos e o número de EEB participantes também aumentou consideravelmente de lá pra cá. Durante a Semana de Pesquisa, Ensino e Extensão (SEPEX) – evento anual da UFSC que recebe a comunidade para expor os conhecimentos acadêmicos produzidos durante o ano – é notória a participação de Subprojetos PIBID/CAPES nos estandes desse evento. A UFSC também já foi sede do 1º Encontro Catarinense do PIBI/CAPES, realizado em 29 de outubro de 2012.

Além do Programa PIBID/CAPES a UFSC também participa de alguns outros Programas, a saber: Novos Talentos; Observatório da

<sup>34</sup> Fonte:

[<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=420540&idtema=117&search=santa-catarina|florianopolis|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>], acessado em: 04.ago.15.

Educação (OBEDUC); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); e Universidade Aberta do Brasil (UAB). A participação nesses Programas pode ser um facilitador na identificação das EEB que poderiam participar do Programa PIBID/CAPES.

O PI, referente ao Edital N° 61/2013, conta com 14 Subprojetos: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia Português, Psicologia, Química. O número de BCA são 19 docentes acompanhados de mais 2 BCoGePE e um BCoI, totalizando 22 docentes da UFSC. O número de alunos de CL contemplados com a bolsa de ID somam 231. O número de EEB participantes são 16, das RE municipal, estadual e federal. Essas escolas atendem, aproximadamente, um número de 16.865 estudantes, sendo que destes, 9.261 são atendidos pelos Subprojetos. O número de BS atinge o número de 40 PEB. E por fim, há a participação de 13 voluntários: professores, estudantes e profissionais de outras áreas.

O Programa PIBID/CAPES/UFSC envolve 293 bolsistas, sendo 3 institucionais (1 BCoI e 2 BCoGePE), sendo os demais participantes de Subprojetos. A distribuição do número de bolsas em questão é expressa no Quadro 11, abaixo:

**Quadro 11. Distribuição de bolsas PIBID/CAPES/UFSC por Subprojeto**

N	SUBPROJETO	Níveis de atuação	NÚMEROS DE BOLSAS			
			BCA	BS	BID	TOTAL (p/ Subprojeto)
1.	Ciências Biológicas	EF / EM	2	3	21	26
2.	Ciências Sociais	EM	1	2	10	13
3.	Educação Física	EI / EF.	2	4	21	27
4.	Filosofia	EM	1	2	10	13
5.	Física	EM	1	2	12	15
6.	Geografia	EF	1	1	5	7
7.	História	EF	1	2	10	13
8.	Letras - Espanhol	EM	1	2	10	13
9.	Letras - Inglês	EF / EM	1	1	10	12
10.	Letras - Português	EF / EM	1	1	10	12
11.	Matemática	EF / EM	2	8	40	50
12.	Pedagogia	EF	1	2	20	23
13.	Psicologia	EF / EM	1	2	10	13
14.	Química	EM	3	8	42	53
<b>TOTAL INSTITUCIONAL</b>		EI (1) / EF (9) / EM (10)	19	40	231	290 (+3 Inst.) = 293

O Subprojeto de Ciências Biológicas possui um total de 26 bolsistas (2 BCA, 3 BS e 21 BID). O Subprojeto de Física conta com 15 bolsistas ao todo (1 BCA, 2 BS e 12 BID). E por fim, o Subprojeto de Química possui um total de 53 bolsistas (3 BCA, 8 BS e 42 BID).

Das 16 EEB participantes do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC: [i] 09 EEB são estaduais; [ii] 06 municipais; e [iii] 01 federal; todas da Grande Florianópolis, atingindo da Educação Infantil ao Ensino Médio. A média dos IDEB entre as escolas variam 3,2 e 6,4. Esse indicador, em editais anteriores, foi critério para seleção das EEB que poderiam participar do Programa. A escolha de escolas com IDEB baixos deveriam ser contempladas pelo PIBID/CAPES, de acordo com o objetivo nº 2 “Promover a melhoria da qualidade da Educação Básica” (Edital MEC/CAPES/FNDE 2007). No entanto, após os efeitos que o Programa gerou, viu-se a necessidade de propor melhores condições de

formação para BID, então este critério deixou de existir (assim como o objetivo nº 2) tornando-se apenas uma recomendação (conforme o Art. 8º, Inciso I, da Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013).

A localização dessas escolas concentra-se em região de perímetro urbano, porém com 03 EEB são localizadas em bairros de comunidade pesqueira e 01 se localiza na parte continental de Florianópolis. Segundo o Projeto Institucional, a condição social da população que frequenta as EEB contempladas com PIBID/CAPES/UFSC é, predominantemente, de baixo poder aquisitivo, caracterizada por trabalhadores de baixa renda.

Cabe salientar que esses dados são referentes ao Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC submetido ao Edital Nº61/2013. O prazo de vigência desse Edital era de dois anos, podendo ser prorrogado para mais dois anos (final de 2017). Em virtude de o Programa sofrer alguns cortes (como, por exemplo, a extinção dos BCoGePE) e de uma nova Portaria ser criada e, em seguida, revogada (Portaria Nº 046/2016), os dados obtidos por esse Projeto Institucional, referente ao Edital Nº 61/2013, podem ter sofrido alterações. No entanto, essas não descaracterizam o conjunto de informações e evidências obtidas nesta pesquisa.

#### **4.2. Aspectos e características do PIBID/CAPES/UFSC**

As informações sobre PIBID/CAPES/UFSC serão apresentadas e discutidas, pois a compreensão das estratégias adotadas pelo PI e agentes envolvidos permitirão um melhor entendimento do perfil do PIBID/CAPES/UFSC.

Para esta seção, algumas informações desta pesquisa foram antecipadas, porém os procedimentos para a realização da coleta dessas informações estão descritas no capítulo seguinte. Antes de dar sequência, alguns esclarecimentos em relação às informações e os dados apresentados são necessários:

- Para os trechos que são pertencentes às entrevistas, boa parte das respostas dos sujeitos faz menção aos editais anteriores do PIBID/CAPES, visto que os sujeitos envolvidos na

pesquisa já faziam parte do Programa. Em relação ao Edital nº61/2013, os entrevistados revelam que alguns ajustes foram feitos em relação aos editais anteriores, mas que, segundo os entrevistados, não descaracterizam as respostas contidas aqui.

- As informações quantitativas expressas no texto, referentes às respostas obtidas por meio de questionário, em alguns momentos, o total indicado (em texto corrido e quadros apresentados) não corresponde ao total de 07 (sete), dado que nem todas as questões foram respondidas por todos os sujeitos. Os números contidos nos quadros são referentes à frequência de respostas dos BS para uma determinada alternativa.
- No início de cada subseção desta seção de capítulo, será apresentado um quadro com os itens de análise contidos e os instrumentos de coleta de informações utilizados, a fim de orientar melhor a leitura.



**Quadro 12. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados para identificar aspectos determinantes da participação da UFSC no PIBID/CAPES**

Nº	ITENS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS UTILIZADOS				
		Entrev. BCoI	Entrev. BCA	Questn. BS	RAT- PI	RAT- ReltAnParc
1.	Modo como a UFSC ingressou no PIBID/CAPES	X	X			
2.	Interesse dos CL em participar do PIBID/CAPES/UFSC	X	X			
3.	Processo de elaboração do PI PIBID/CAPES/UFSC	X	X			
4.	Modo de seleção do BID e BS no PIBID/CAPES/UFSC		X	X	X	X
5.	Modo de inserção do BID e BS no PIBID/CAPES/UFSC		X	X	X	X
6.	Dificuldades e Impactos do PIBID/CAPES/UFSC	X	X	X	X	X

Para que o PIBID/CAPES/UFSC tivesse seu início (em 2009), foi realizada uma convocação do diretor de Ensino da UFSC (na época) para uma reunião com os professores dos CL e os diretores das EEB de Florianópolis. Alguns diretores que não puderam comparecer enviaram seus representantes, que eram muitas vezes, PEB nas respectivas EEB. Infelizmente, não houve participação ativa dos profissionais da EEB durante a reunião, pois se aproximou de um caráter informativo, ou seja, de divulgação do Programa, dos critérios adotados pela CAPES, para então, identificar o interesse de participação das EEB:

Qual foi a participação das escolas no ensino médio? Naquela reunião elas meramente tomaram conhecimento do programa institucional e foram convidadas a manifestar interesse na participação, mas **não houve uma colaboração da escola de ensino médio na elaboração do projeto**. O projeto ficou a cargo de cada um dos professores que compareceram àquela reunião e se manifestaram interessados em participar do programa (BCA-5, grifo meu).

A não participação das EEB no processo de elaboração do PI pode ser prejudicial para uma interação entre IES e EEB que beneficie ambas, pois a partir da fala, parece que a IES oferece um Programa com um caráter mais “assistencialista”, descaracterizando potencialmente a ideia de que tanto as IES e as EEB têm contribuições a fazer sobre a FP:

Pelas circunstâncias em que o programa foi lançado, porque ele não foi uma iniciativa de cooperação. Ele basicamente veio de cima para baixo. Ele caiu dentro das instituições. Tanto é que na fase inicial de implementação do programa, sobre minha ótica, **houve quase que uma invasão das universidades nas escolas de ensino médio para implementação do PIBID**. Então foi um processo que [...] veio meio que de solavanco, digamos. Porque nós estamos diante de um apagão no ensino médio, na velocidade de formação de professores para educação básica é muito menor do

que aquela que é necessária para que a gente supra a demanda (BCA-5, grifo meu).

Mediante a fala acima é possível identificar alguns apontamentos do **modo como a UFSC ingressou no PIBID/CAPES** - mais por uma questão impositiva do que contingencial – e reforçara ideia de prepotência das IES para os processos formativos de professores. É problemático o pensamento, por parte da IES, de que o Programa pode “salvar” os CL quanto à FP, tendo em vista o balanço entre os níveis de evasão e os egressos dos CL (discutidos mais adiante). Pensamento que não deixa de ser uma preocupação válida, no entanto, essa noção - desaliada a outros valores mais importantes para FP como cooperação entre IES e EEB para junção entre FI e FC e promoção da qualidade no processo de formação, por exemplo - prejudicam muito o campo da FP (CANÁRIO; PIRES; HADJI, 2002).

Parece haver um “efeito cascata”, pois à medida que o número de egressos é pequeno, ativa-se uma política educacional onde IES e EEB trabalhem em prol deste propósito sem que haja mecanismos prévios que prezem pela qualidade desta formação (MATEUS, 2014). Um possível efeito dessa tomada de decisão parece reverter em falta de cooperatividade entre as Instituições formadoras (no caso, IES e EEB) e carência de estratégias que visem à qualidade da FP (MONTERO, 2001).

Segundo entrevistas com os 06 BCA entrevistados, **o interesse dos Cursos de Licenciatura em participar do PIBID/CAPES** se deu, de um modo geral, pela melhoria da FP aliado ao incentivo à carreira docente. Cabe salientar, nesse aspecto, que havia também recomendação da CAPES para que os CL em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia e Química participassem, visto que o número de professores formados era demasiadamente pequeno em relação ao ingresso de estudantes no Ensino Médio. A seguir, são apresentados alguns trechos que corroboram com a ideia contida neste parágrafo:

Então o interesse inicial da participação do [Nome do curso] era exatamente em função da proposta do PIBID/CAPES de trabalhar com Formação de Professores, a melhoria das condições e Formação de Professores foi o que basicamente levou a

participação do [Nome do curso] no PIBID/CAPES (BCA-1).

[...] os próprios objetivos do programa, que estão relacionados à inserção dos licenciandos nas escolas, a melhoria na formação dos nossos licenciandos, uma maior união entre a teoria que é discutida aqui nas diversas disciplinas e a prática no dia a dia, a necessidade do conhecimento do cotidiano escolar, eu acredito que esses motivos tenham contribuído para a inserção do [Nome do curso] já desde a primeira edição do projeto. E também, que eu me lembre, a primeira edição do projeto, havia a exigência da participação das licenciaturas em Física, Química, Matemática, Biologia e Pedagogia também (BCA-3).

[...] **além da baixa procura tinha alta evasão**, então esse programa que o MEC criou, que é o PIBID, que é a bolsa de iniciação à docência vinha justamente a **amparar esses problemas que a gente tava enxergando dentro das licenciaturas**, pelo jeito está fazendo com que alunos desde o começo, desde as primeiras fases se inserir no seu campo de atuação, né? E no tempo de ganhar uma bolsa, então ele se sentia mais valorizado... (BCA-4, grifo meu).

Em suma, pelas falas presume-se que a participação dos CL no PIBID/CAPES era de enfrentar os desafios provenientes da Educação brasileira; tanto na esfera da formação de profissionais<sup>35</sup> quanto na demanda gerada nas escolas (aumento no número de matrícula no Ensino Médio, por exemplo). No entanto, parece que a decisão em participar do PIBID/CAPES, em 2009, está mais próxima dos problemas provenientes dos próprios CL do que, necessariamente, com a possível parceria com as EEB e a procura de um vínculo que proporcione o fortalecimento considerável no processo de formativo de futuros professores em sua dimensão prática. Ou seja, parece-me que a participação dos CL presume um caráter mais imediatista e paliativo (remediar os problemas dos CL)

---

<sup>35</sup> Alta taxa de evasão, baixo número de egressos, articulação da teoria com a prática, interação IES e EEB e necessidade do conhecimento do contexto escolar, por exemplo.

do que contribuir para a construção de respostas aos problemas da FP nos âmbitos acadêmico e escolar.

No Edital N° 61/2013, a escolha dos BCA continuou seguindo os requisitos estabelecidos da CAPES, mas não houve um processo de seleção a partir de uma discussão com os (e nos) CL, novamente<sup>36</sup>. Uma parte significativa dos BCA de Projetos anteriores continuaram e outros professores foram convidados a participar do PIBID/CAPES/UFSC, a saber:

O que ocorreu foi o chamamento daqueles que já estavam envolvidos para saber se gostariam de continuar, ou não. Esses, em função das propostas apresentadas, **convidaram outros colegas, também envolvidos com as licenciaturas para participar**. [...] Então eles fizeram os subprojetos, montaram as atividades relativas a cada subprojeto apresentado, **nós juntamos todo o material, e então preenchemos o documento solicitado pela CAPES para o projeto Institucional** (BCoI, grifo meu).

[...] se formou um grupo de professores dentro da instituição e traçou quais seriam os parâmetros ou as diretrizes que o projeto ia ter, então, a partir, daquelas diretrizes que o próprio grupo de professores se juntou e fez (BCA-4, grifo meu).

Pela fala do BCoI e BCA o **Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC foi elaborado com base em diretrizes comuns criadas por um grupo de professores que demonstraram interesse em reunião**. A partir desse um grupo interessado em participar do Programa, foram elaborados critérios – além dos estabelecidos pela CAPES - para que direcionassem a confecção das ações dos Subprojetos e, posteriormente, essas ações pensadas pelos Subprojetos fossem constituir as do PIBID/CAPES/UFSC.

---

<sup>36</sup> Cabe ressaltar que para a submissão do PI referente a esse Edital, segundo BCoI, o prazo que a UFSC e envolvidos possuíam era muito pequeno (menos de 4 dias);

Esses critérios, presumem estar relacionados com as estratégias que poderiam ser utilizadas para se fazer cumprir também os critérios propostos pela CAPES. Cabe salientar que houve um caso em que a elaboração de determinado Subprojeto da área de Ciências da Natureza contou com a participação de professores do Centro de Ciências da Educação da UFSC (CED-UFSC).

Por mais que a elaboração do PI, referente ao Edital nº 61/2013, tenha ocorrido em um curto espaço de tempo, o BCoI faz uma crítica à isso:

...nós também gostaríamos que o processo de escolha dos outros membros do PIBID [BCA e BCoGePE] **fosse feito a partir de uma discussão com todos os envolvidos nas licenciaturas**. Só que é um processo extremamente difícil de ser feito. Primeiro que o tempo dado para a elaboração dos projetos é sempre um tempo exíguo. Segundo que é muito difícil você reunir um grupo tão grande para definir isso internamente. Então, a gente ainda está trabalhando com a questão de a pessoa se voluntariar para assumir o projeto (BCoI, grifo meu).

Em relação aos **principais desafios para a elaboração do PI**, o BCoI diz que o maior desafio foi responder às exigências feitas pela CAPES. Tanto no sentido de cumprir um número significativo de detalhes, quanto no entendimento de algumas dessas exigências. Esse desafio se justifica, parece-me, pelo pouco tempo que a UFSC possuía para encaminhar o PI para a CAPES. Porém, apesar do pouco tempo e dessa dificuldade, o Projeto foi aprovado na íntegra, praticamente. Apenas 4% do valor solicitado pelo PIBID/CAPES/UFSC foi cortado.

Analisando esse “sucesso” financeiro e o tempo curto, parece que o PI, elaborado no final de 2013, foi construído com base em PI aprovados em editais anteriores. Hipótese essa que corrobora com o modo de seleção dos novos BCA para o PIBID/CAPES/UFSC, já que o convite para demais colegas se deu, na maioria dos casos, para a expansão de determinados Subprojetos e não, necessariamente, para criação de novos Subprojetos.

- Quanto ao modo de seleção do BID e BS nas ações dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC

**A seleção do BID e BS é feita de acordo com os critérios estabelecidos pela CAPES<sup>37</sup> em seus respectivos Editais e Portarias**, por meio de chamada pública. A diferença no processo de seleção desses bolsistas está regida por algumas consequências provenientes de outras participações da IES em Editais anteriores.

Como a UFSC já havia participado de outros editais PIBID/CAPES, as parcerias com as EEB que já participavam foram mantidas. Desse modo, a *estratégia para seleção dos BS foi realizada em cada EEB*, por meio de: [i] inscrição de formulário próprio; [ii] disponibilidade (tempo) para dedicação ao Subprojeto; [iii] proposta de trabalho e justificativa para participar do Programa; e [iv] entrevista realizada pelo(s) BCA. O que difere entre uma EEB e outra (ou entre um Subprojeto e outro, para o caso de uma mesma EEB) é o modo que a informação foi disponibilizada para a possibilidade de participar do PIBID/CAPES/UFSC. A partir desses critérios, foi divulgado o Edital na EEB e realizada entrevista com os BCA para os PEB que tinham interesse. Em alguns casos, onde havia um único professor para participar do Subprojeto, as entrevistas eram feitas diretamente.

De acordo com as informações coletadas é possível considerar esse tipo de **seleção** como “**condicionada**”, pelo motivo da seleção ser realizada entre os PEB interessados de uma EEB já selecionada, e não por meio de Edital aberto para todas as EEB que tivessem professores interessados em participar do Programa.

Essa escolha pode comprometer o alcance do Programa em alguns aspectos: [i] no alcance da diversidade de realidades escolares; [ii] na oportunidade de trabalhar em contextos diferentes para os BID conhecerem diferentes ambientes escolares; e [iii] possibilidade para demais PEB igualmente interessados no Subprojeto participarem, ou seja, uma seleção “aberta”.

---

<sup>37</sup> Esses critérios estão contidos no Apêndice A no quadro “Características Obrigatórias dos Bolsistas – Requisitos para o BS”;

Porém, ao mesmo tempo, pode: [a] induzir um maior comprometimento da equipe diretiva da EEB participante em atuar na coformação de futuros professores e na FC de seus profissionais; [b] proporcionar condições para o aperfeiçoamento de atividades e ações que determinado Subprojeto já desenvolve; [c] servir de suporte para a troca de experiências e saberes entre os ex-BS e BS atuantes, evitando casos pontuais (isolados) de supervisão, semelhante aos apresentados no estudo de Roldão; Reis e Costa (2012). Penso que ambas as perspectivas (seleção aberta ou condicionada) possibilitam caminhos e interpretações diferentes e podem possibilitar ao alcance dos objetivos que o PIBID/CAPES almeja.

A estratégia adotada para seleção dos BID foi feita por meio da divulgação da chamada pública nos sites oficiais da UFSC, da PROGRAD, do PIBID/CAPES, e nas Coordenações dos CL, mais precisamente, as 14 que compõe o número total de Subprojetos do PI. Posteriormente, os interessados inscreveram-se por meio de um formulário próprio, carta de motivação e entrevista feita com o(s) BCA, semelhante ao processo descrito anteriormente para o BS.

Segundo o Projeto PIBID/CAPES/UFSC, **fica a critério de cada BCA o modo de acompanhamento dos dois bolsistas em questão.** Sendo que no âmbito escolar - além do acompanhamento feito pelo BS e BCA para o BID, e do BCA para o BS - está prevista a realização de visitas por parte do BCoI e BCoGePE, pelo menos uma vez por semestre. Nada consta no Projeto Institucional a natureza desse acompanhamento, quais critérios estão envolvidos e a periodicidade do acompanhamento do BCA, por exemplo. As visitas desses bolsistas na EEB, até o momento da coleta de informações, não pôde ser realizada.

- Quanto ao modo de inserção do BID e BS nas ações dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC

**O modo de inserção do BID nas EEB** - para realização das ações de determinado Subprojeto - está apoiado numa ideia de que este é feito durante todo o desenvolvimento do Programa. Estrategicamente, está



embasado no reconhecimento da realidade escolar e da comunidade onde as EEB estão inseridas.

Para isso, segundo o PI, isso se dá com o conhecimento do PPP da EEB participante (presume-se a leitura deste documento). No entanto, a principal estratégia de inserção é a “vivência do contexto escolar”, ancorados nas proposições políticas e pedagógicas da escola. Essa vivência se dará por meio da: [i] participação em reuniões pedagógicas; [ii] realização e atividades contra turno; [iii] realização de comemorações; [iv] observação em sala de aula; [v] acompanhamento pedagógico dos estudantes das escolas envolvidas; e, notoriamente, [vi] realização reuniões com BS.

A participação do BID e BS devem estar estritamente ligadas às ações do Subprojeto que participam. O ambiente escolar deve servir de base para novas ações e atividades do Subprojeto, que dentro de suas condições, poderá auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, por exemplo pelo desenvolvimento do PPP e organização dos espaços escolares. É destacado que essas **ações de Subprojetos devem estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com os referenciais teóricos utilizados na área educacional**. A partir disso, há implicação na necessidade de realizar reuniões e grupos de estudos para essa finalidade (entre os participantes do Subprojeto e, possivelmente, da EEB). O Projeto Institucional deixa claro também, que, no caso de apenas um Subprojeto atuar em determinada EEB, este é aconselhado a desenvolver ações de caráter interdisciplinar.

A partir desta análise é importante que nos documentos oficiais do Programa conste uma descrição acerca do modo/estratégia de inserção do BID no ambiente escolar, conforme evidenciado no PI PIBID/CAPES/UFSC. Essa etapa pode ser um momento delicado em potencial, no sentido de poder, possivelmente: [i] causar frustração ao aluno de ID, e como consequência, causar a desistência e má compreensão do que é ser professor; [ii] proporcionar desconforto para os demais profissionais da EEB, em virtude da maneira como o BID chega neste ambiente; e [iii] conturbar atividades e demais Programas existentes na escola, devido à falta de conhecimento do PPP da escola e suas

estratégias de gestão; [iv] entre outros... (SANT'ANNA; MATTOS; COSTA, 2015).

Contraditoriamente, percebi que **não é explicitado um modo/estratégia de inserção do BS** no ambiente acadêmico e Subprojeto - para além da participação em Eventos Acadêmico-Científicos - de maneira que ele possa coformar futuros professores, ou ainda modos/estratégias para que ele possa usufruir ao máximo de uma possível FC (inclusive no modelo de PI e Relatório proposto pela CAPES). É válido deixar essa crítica desde que, tenha-se em mente, a ideia não é acusar pejorativamente o Programa ou o PI, mas sim refletir a importância dessa crítica e o quanto ela poderia, possivelmente, colaborar com ações dos Subprojetos e EEB, uma vez que, raramente, a competência de supervisão é ensinada em CL e/ou cursos de FC. Pelo fato do modo inserção do BS ser uma das questões de pesquisa, será dado mais atenção a esse ponto mais adiante (seção 6.4.)

- Quanto à avaliação do PIBID/CAPES: Dificuldades e Impactos

O PIBID/CAPES/UFSC apresenta algumas dificuldades (comprometimento de alguns bolsistas, por exemplo), mas não de maneira que comprometa o desenvolvimento do Projeto:

**...eu acho que é muito complicado você fazer a avaliação do desempenho em um projeto onde, de certa forma, a autonomia é pequena.** Então, a CAPES, para facilitar, e eu acho que foi um trabalho muito bom feito por eles, já elaborou um manual com todas as atividades sugeridas, com tudo que poderia ser utilizado em cada uma dessas atividades, o material de consumo, para orientar melhor o projeto. Só que, de certa forma, há uma resistência em relação a esta amarração. Então, o projeto proíbe determinadas coisas que os coordenadores entendem que seriam fundamentais para o desenvolvimento. E quando não pode, é o coordenador institucional que tem que dizer não pode. Isso, de certa forma, acaba causando é um desgaste das pessoas em relação ao projeto. Acho

que, em termos gerais, esse seria o maior problema (BCoI, grifo meu).

A autonomia na elaboração e implementação do PIBID/CAPES nas IES é colocada em questão, pois parece engessar, de algum modo, o desenvolvimento do Programa. No entanto, entendo que essa amarração feita pela CAPES é fundamental para que os objetivos do Programa sejam cumpridos. Presumo que as exigências da CAPES faz, em relação aos PI, são feitas para que elas possam ser cobradas, estruturadas e para que facilitem a constituição do Relatório de Atividades. Porém, um Programa de magnitude considerável, como o PIBID/CAPES, coloca em cheque essas exigências que, por vezes, não são condizentes com a realidade de determinada IES e contexto escolar. Nesse sentido, penso que as exigências da CAPES devem ser criticadas e revistas sistematicamente para que elas não prejudiquem os modos e as estratégias que são elaborados, pelas IES e EEB, com o intuito de atendê-las.

Existem também as exigências em relação à verba de custeio, por exemplo. Na análise dos editais e portarias do Programa (capítulo 2) a verba de custeio foi um dos itens que mais sofreu mudanças ao longo dos anos. Nos primeiros editais não era possível a compra de livros pelos Subprojetos. No entanto, esse é um material fundamental para o desenvolvimento dos Subprojetos, na medida em que é útil para as atividades e ações elaboradas. É nesse aspecto que entendo a “amarração” contestada pelo BCoI, em fala anterior.

Portanto, existem exigências que são fundamentais para que o Programa atinja os objetivos, porém há algumas exigências que acabam dificultando o andamento dos Subprojetos e, por vezes, a tentativa de cumprir os próprios objetivos do Programa. Para essa última, penso ser é fundamental a discussão e as experiências vividas pelos envolvidos do PIBID/CAPES para que elas possam ser incorporadas e relevadas à medida com que este Programa se estabelece na prática.

Apesar das dificuldades decorrentes do corte e chegada tardia dos recursos financeiros, os **objetivos e as atividades previstos foram cumpridos pela maioria dos envolvidos**. Por exemplo, a inserção dos bolsistas no meio escolar pode ser considerada um objetivo atingido e que pode ser verificado nas atividades desenvolvidas por cada Subprojeto. De

um modo geral, foi dada atenção especial para a produção de objetos e materiais didáticos. Esses podem ser utilizados não somente para os alunos das turmas envolvidas com o projeto, mas sim por todos os alunos das EEB e ser multiplicados e aperfeiçoados pelos BS em conversa com seus pares à medida que esses vão percebendo necessidades de melhoria.

Há um **crescimento na produção bibliográfica dos envolvidos** em relação à publicação em eventos acadêmicos, capítulos de livro, organização de eventos e Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), sobre a temática PIBID/CAPES, também foi representativa. Houve também a criação de blogs para que as atividades desenvolvidas em cada escola pudessem ser compartilhadas e, conseqüentemente, também servir de interação entre IES e EEB por meio virtual. A produção gerada pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza é apresentada no Quadro 13, a seguir:

**Quadro 13. Produção Educacional gerada pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza em 2014**

Subprojeto	Produções Didático-pedagógicas*	Produções Bibliográficas	Outras Produções Estabelecidas pelo Relatório da CAPES
Subprojeto-1	• 04	• 08 (1 em PAC; 2 TCC; e 5 EAC)	---
Subprojeto-2	• 18	• 5 (1 TCC; 4 EAC;)	---
Subprojeto-3	• 62	• 23 (1 TCC; 1 EAC; 21 Resumo em Anais EAC)	---

\*Não foi contabilizado apenas a participação em EAC;

A disparidade entre os números dos Subprojetos parece evidenciar uma dificuldade de interpretação do que possa ser considerado como “produção didático pedagógica” ou ainda que, determinados Subprojetos tenham colocado as produções de PI anteriores, embora o Relatório analisado seja referente somente as atividades de 2014.

Esses números acabam se esvaindo na falta de clareza no preenchimento. Cabe salientar que não estou fazendo críticas para os Subprojetos, pois houve discordância em todos os estudados e isso, hipoteticamente, presume a evidência de que é preciso aperfeiçoar isso nos Relatórios. Trata-se de uma crítica construtiva para o bom funcionamento do Programa, já que, possivelmente, estudos podem apontar o êxito do PIBID/CAPES de acordo com o número de produções, e quando esses estudos são realizados e embasados nos dados de Relatórios acabam perdendo credibilidade. Penso ser coerente, por parte da CAPES ou do BCoI, estabelecerem a natureza de cada tipo de produção a fim de orientar o preenchimento.

Em relação à produção bibliográfica, também há disparidade nos números, porém esses são mais plausíveis, visto que a média das produções de TCC e para EAC não apresentam tanto desvio do número de produção para cada Subprojeto em questão.

O processo de avaliação aconteceu por meio de: [i] reuniões com BCoI, BCoGePE e BCA; [ii] dois seminários com a participação das escolas. Há consenso, por parte dos participantes do PIBID/CAPES/UFSC, que o PI e sua implementação trouxeram benefícios para cada sujeito envolvido e também para o fortalecimento do CL. Esse último aspecto é verificado pelos Simpósios e Mostras vinculados ao PIBID/CAPES/UFSC organizados pelos Subprojetos, com a participação, predominantemente, de BID.

As dificuldades encontradas foram semelhantes entre os Subprojetos (Quadro 14). Estes tiveram, em síntese, as seguintes dificuldades, segundo Relatório Parcial de Atividades:

**Quadro 14. Dificuldades encontradas pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área Ciências da Natureza**

Nº	DIFICULDADES
1.	• A demora na definição dos BS, ora por mudança de EEB por parte do PEB, ora por mudança de cargo;
2.	• A falta de BS efetivos para supervisionar os BID;
3.	• O valor da bolsa para BID não são motivadores, visto que estes gastam com alimentação e transporte até as EEB;
4.	• No cadastro de novos BID e, principalmente, na alta rotatividade de BID, o que dificulta o andamento dos Subprojetos;
5.	• No valor orçamentário recebido pela metade e o atraso na entrega desta verba foi constada pelos Subprojetos;
6.	• A frequente alteração na grade horária dos BS, motivada pelas mudanças no quadro de docentes das escolas, constituiu em sério problema para o acompanhamento das turmas pelos bolsistas ID;
7.	• A relação entre IES e EEB: necessita ser revista no sentido de estabelecer com clareza os direitos e deveres de ambas as partes no âmbito deste pacto pedagógico;
8.	• O horário em comum para realização de reuniões que incluam o BS;
9.	• Os momentos de tensão provocados por situação de violência no perímetro escolar;
10.	• As dificuldades no relacionamento e no diálogo com os BS, por parte dos BID;
11.	• A falta de condições de infraestrutura da EEB.

Algumas das dificuldades elencadas acima puderam ser superadas ao longo do andamento dos Subprojetos, como por exemplo: a rotatividade de BID e a demora na definição dos BS nas EEB participantes. Os Subprojetos, apesar das dificuldades, se sentem motivados para os trabalhos futuros e já consolidaram a ideia de primeira reunião com o intuito principal de organizar o calendário e prever ações.

Além do problema das condições que a EEB possui (independentemente da existência do PIBID/CAPES), parece, segundo o item 7 (expresso na seção de dificuldades), que a EEB e IES não tem claro o seu papel dentro do Programa. E de fato, ao analisar os Editais e Portarias do PIBID/CAPES as características que determinada EEB deve

possuir para participar do Programa são inexistentes (diferentemente das IES). Não há também a presença de trechos norteadores do papel da EEB durante sua participação no PI e da IES para a inserção do BS em processos de Supervisão Docente. Sendo assim, é de se esperar que grande parte das EEB e IES estejam desamparadas. Fato esse que corrobora com o modo que o PIBID/CAPES apareceu nas IES “de cima para baixo”, como citado anteriormente. Portanto, há evidências nesta pesquisa, de que é necessário melhor esclarecimento, em documentos oficiais, para as ações que BS e EEB devem desempenhar, durante a participação do Programa (GATTI *et al.*, 2014).

Os alunos de CL enfatizam o baixo valor da bolsa, em virtude de não cobrir as despesas de transporte e alimentação. Em relação às EEB, não foram encontrados dificuldades significativas, salvo em algumas situações de saída ou troca de BS.

O principal aspecto que o PIBID/CAPES/UFSC chama a atenção é que o Programa servindo como espécie de incentivo e valorização da docência esbarra, muitas vezes, na realidade do cotidiano escolar, colocando em cheque a permanência desses alunos na docência e possibilidade de valorização do magistério. Atento que esse tipo de situação é recorrente na etapa inicial da docência, ou seja, após a etapa da FI (SANT’ANNA; MATTOS; COSTA, 2015). No entanto, o PIBID/CAPES “proporcionar” indiretamente essa situação já no período de FI, acaba contrariando, justamente, o seu principal objetivo.

No capítulo a seguir, descrevo os aspectos metodológicos da pesquisa.





## **5. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO**

A partir do foco e objetivo já expostos, neste capítulo irei explicitar meu problema de pesquisa e questões de pesquisa. Em seguida, apresento, de forma breve, as abordagens teóricas e estratégias de pesquisa mais recorrentes na literatura de pesquisa em Educação e em Ensino para, então, descrever e justificar a natureza deste estudo.

A partir da escolha feita, apresento as fontes e instrumentos selecionados para coleta de informações, aspectos relacionados ao perfil do BS (que influenciaram na escolha/caminho metodológico adotado), procedimentos adotados para a coleta e tratamento dessas. Por fim, explico os procedimentos analíticos realizados.

### **5.1. Problema e Questões de Pesquisa**

O problema de pesquisa é elaborado, em um sentido amplo, com a junção desta ideia inicial e o conhecimento advindo de estudos anteriores.

Como consequência, durante realização desta investigação, tanto o problema quanto as questões de pesquisa foram constantemente reformuladas por motivos de aperfeiçoamento conceitual e também à medida que informações provenientes das informações coletadas apareceram. Fato esse, vale enfatizar, considerado recorrente entre os pesquisadores neste meio de pesquisa.

#### **5.1.1. Problema de Pesquisa**

- Como os Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza possibilitam um Desenvolvimento Profissional Docente para os Professores em serviço na Educação Básica na condição de Bolsista Supervisor?

#### **5.1.2. Questões de Pesquisa**

Com o intuito de auxiliar a busca de elementos que possam contribuir para a resposta do problema acima exposto, foram elaboradas questões de pesquisa; que são entendidas como desdobramentos do primeiro. São elas:

1. Como as ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente dos Professores em serviço na Educação Básica que neles atuam, na condição de BS?
2. Como tem ocorrido a inserção de Professores em serviço na Educação Básica para atuarem como Bolsista Supervisor, em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?
3. Em que medida as EEB da Grande Florianópolis/SC possibilitam condições para a coformação de futuros professores?
4. Como e onde ocorrem as ações de Supervisão Docente no desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?
5. Como ocorre o relacionamento entre o BS e os demais participantes de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?

A partir da determinação do problema e das questões evidenciados, descrevo, na sequência, os aportes teóricos metodológicos usados para fundamentar a escolha da estratégia e dos procedimentos desta pesquisa.

## **5.2. Natureza da Pesquisa**

Parto do pressuposto de que não há preponderância entre as abordagens quantitativa e qualitativa (GIBBS, 2009; FLICK, 2009; SAMPIERI, COLLADO, LÚCIO, 2013). Esses tipos de pesquisas expressam - cada uma com características específicas, - formas diferentes de análise de informações. O “*fio de Ariadne*” está na maneira de

trabalhar, seja com uma delas ou com ambas, reconhecendo suas potencialidades e limitações.

Considerando o dinamismo entre as etapas desta pesquisa, conforme o foco, objetivo e problema da pesquisa explicitados anteriormente, assim como as informações coletadas, falas dos sujeitos, documentos analisados, união entre a coleta e análise das informações, uma ampliação do volume de informações em vez de redução (GIBBS, 2009), interpretação da realidade pelo pesquisador e admissão de um caráter subjetivo, classifico o estudo como *pesquisa do tipo qualitativa*. Ancoro-me neste tipo para dar ênfase em aspectos que me permitam caracterizar, em termos de qualidades, determinados pontos (relação entre sujeitos, interação entre instituições de ensino, por exemplo) de um fenômeno social.

Desta maneira, apresento a seguir as principais posturas teóricas para as pesquisas qualitativas, de modo a justificar minha escolha. Elas divergem, principalmente, em relação à compreensão do objeto de estudo e foco metodológico pretendido (FLICK, 2009). As principais são:

Interacionismo simbólico: Busca a compreensão da realidade objetiva (vida real) através da interação com sujeitos ativos com o contexto. Essa interação não ocorre, necessariamente, no contexto e por meio dele. A partir de informações dos sujeitos o pesquisador cria uma realidade subjetiva a fim de influir em determinado objeto de estudo. Daí o nome dessa postura, uma interação simbólica; pois acontece fora do contexto e as informações são coletadas através do sujeito ativo. Esse termo foi cunhado por Blumer em 1938, no entanto em seu trabalho de 1969 “postura metodológica do interacionismo simbólico” (FLICK, 2009, p. 69) teve grande repercussão nas discussões metodológicas da época. Neste trabalho, Blumer (apud FLICK, 2009) assume três premissas para esta abordagem.

A primeira premissa é a de que os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm pra eles (...). A segunda premissa é a de que o significado destas coisas origina-se na, ou resulta da, interação social que uma pessoa tem com as demais. A terceira premissa é a de que esses significados são

controlados em um processo interpretativo e modificados através desse processo, que é utilizado pela pessoa para lidar com as coisas com as quais se depara. (Blumer, 1969, p. 2 apud FLICK, 2009, p. 69)

Partindo da necessidade do pesquisador compreender, relativamente, o mundo pelo ângulo dos sujeitos da pesquisa, temos como possíveis limitações as diferentes maneiras de como esses sujeitos revestem de significados seu objeto, pois não há necessariamente contato com o contexto, por parte do pesquisador e nem mesmo um “estímulo” na resposta do sujeito por estar no contexto.

Etnometodologia: A construção das realidades sociais a partir da superação das limitações do interacionismo simbólico, em relação aos pontos de vista dos sujeitos e aos aspectos teóricos e metodológicos. Diferente da anterior, esta busca a compreensão da realidade nos processos interativos e por meio deles. O cotidiano é analisado e interpretado como atividades explicáveis enquanto atividades triviais. Informações relevantes são tomadas durante a interação e por meio dela. As decisões do que é ou não relevante ficam circunstanciadas por meio da interação e contexto.

Modelos estruturalistas: Este terceiro tipo de postura é constituído por um sistema de significado cultural por meio da percepção da relação realidade subjetiva e social. Como base pode-se fazer uma distinção crua entre: (i) superfície da experiência e atividade, e (ii) estruturas profundas da atividade. “A superfície está associada às intenções e ao significado subjetivo relacionado às ações, ao passo que estruturas profundas são vistas como geradoras de atividades” (FLICK, 2009, p. 73). Há alguns impasses (comum a toda abordagem teórica) nesta postura; como por exemplo: (i) a pouca nitidez na relação dos sujeitos ativos com as estruturas a serem exploradas; (ii) a relação direta do texto sobre o mundo. Para essa última, é bom estar ciente se caso fossem usados outros recursos para a coleta de informações, ou mesmo da profundidade da análise, que conduziriam a outras estruturas do caso em estudo.

Apesar dessas posturas serem diferentes entre si, há aspectos consonantes. Por exemplo: (i) tentam compreender o fenômeno a partir

de uma análise interior (a maneira como esta compreensão da realidade tem de ser expressa está ancorada na abordagem teórica que a sustenta); (ii) é remontada a realidade através do pesquisador - realidade subjetiva; (iii) buscam a compreensão da realidade como base – realidade objetiva; e (iv) tratam o texto como material empírico.

Os pressupostos de Berger e Luckman (2004), sobre a análise da construção social da realidade, são interessantes para o entendimento dessas realidades anteriormente expostas; a realidade objetiva e a subjetiva.

A sociedade não pode ser pensada em uma sequência temporal, mas sim em três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização. O homem, em sua natureza plena, naquela que o difere dos outros animais, está habituado a sistematizar, voluntariamente, suas ações; seja de modo individual (por exemplo, numa ilha deserta) ou de modo coletivo (BERGER; LUCKMAN, 2004, p.65). Sem julgar se as sistematizações são mais adequadas ou não, entendemos que, em algum momento, uma institucionalização é estabelecida – no sentido do entrelaçamento dessas ações particulares.

As ações, por ora sistematizadas, cabíveis de institucionalização são aquelas que são mais relevantes para um número maior de pessoas (salve suas peculiaridades) dentro de uma situação comum. Aqui entendo a realidade objetiva, que embora tenha sua relatividade, está expressa em uma dimensão de totalidade.

A realidade subjetiva está atrelada com o grau da interiorização do indivíduo em relação ao que já é de caráter geral. Esse grau de interiorização está relacionado, possivelmente, partir de sua vivência e convívio social. Para minha pesquisa, a realidade subjetiva é tida como uma reconstrução da realidade objetiva, onde há ciência do que já é institucionalizado. Defendo a ideia de que tanto a realidade objetiva quanto a realidade subjetiva são fundamentais para o entendimento de interações sociais.

Utilizo como base teórica a postura do interacionismo simbólico, devido à questão do prazo em que a pesquisa tem que ser realizada; a não necessidade de estar coletando informações dentro do contexto e através dele; a construção de uma realidade subjetiva para entender como o papel

de determinado sujeito vem sendo compreendido, executado e seus efeitos e não necessariamente propor estruturas de ordem e magnitude cultural.

Como estratégia de pesquisa utilizo alguns pressupostos do estudo de caso descritivo. Pelo motivo de procurar entender eventos interpessoais de um grupo que poucas vezes foi tópico de estudos anteriores, para, então, tentar perceber contribuições para o campo de Formação de Professores. Para utilização de alguns desses pressupostos, me embasei nos estudos de Robert K. Yin (2004).

**Quadro 15. Condições que auxiliam a caracterizar uma estratégia de Pesquisa Científica (Adaptado de Yin, (2004))**

<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>FORMA DA QUESTÃO DE PESQUISA</b>	<b>EXIGE CONTROLE SOBRE EVENTOS COMPORTAMENTAIS?</b>	<b>FOCALIZA ACONTECIMENTOS CONTEMPORÂNEOS?</b>
EXPERIMENTO	<u>COMO, POR QUE</u>	SIM	SIM
LEVANTAMENTO	QUEM, O QUE, ONDE, QUANTOS, QUANTO	NÃO	SIM
ANÁLISE DE ARQUIVOS	QUEM, O QUE, ONDE, QUANTOS, QUANTO	NÃO	SIM/NÃO
PESQUISA HISTÓRICA	<u>COMO, POR QUE</u>	NÃO	NÃO
ESTUDO DE CASO	<u>COMO, POR QUE</u>	NÃO	SIM

Conforme o Quadro 15, perguntas do tipo “como” “por que” (como as desse trabalho) são condicionadas as estratégias do tipo “experimento”, “pesquisa histórica” ou “estudo de caso”, já que pressupõem caráter mais explanatório.

Não obstante, seja possível a sobreposição parcial dessas. Tais estratégias começam a divergir a partir de duas condições: [i] grau de controle do pesquisador tem sobre os eventos comportamentais efetivos; e [ii] no grau de enfoque entre os acontecimentos históricos versus acontecimentos contemporâneos. Estudo de caso ou pesquisa histórica são definidos como estratégia de pesquisa quando a condição [i] não é satisfeita, porém quando na condição [ii] o enfoque está próximo de acontecimentos contemporâneos a escolha pelo estudo de caso prevalece.

Yin (2004) estabelece uma *definição técnica de aspectos que determinam a adesão do estudo de caso* como estratégia de pesquisa: (i) Baseada na empiria, investiga fenômenos contemporâneos da vida real em seu determinado contexto, em especial quando não há definição clara entre fenômeno e contexto; (ii) A investigação enfrenta uma situação tecnicamente única baseada em várias fontes de evidências, sendo necessária uma triangulação que resulta do beneficiamento de proposições prévias para a coleta e análise de informações.

Portanto, esta pesquisa adota alguns pressupostos do estudo de caso, por: (i) conter questões de pesquisas do tipo “como” e “porque”; (ii) reconhecer o Programa PIBID como Política de Estado mais como um acontecimento contemporâneo do que histórico; (iii) a tentativa da compreensão de uma realidade subjetiva (O caso PIBID/CAPES/UFSC das Ciências Naturais) irá necessitar de triangulação das informações.

### **5.3. Fontes para Coleta de Informações**

Três modalidades de fontes são amplamente utilizadas em pesquisas na grande área das Ciências Humanas: (a) Sujeitos – pessoas que estão relacionadas, em alguma instância, ao tema; (b) Espaços de interação social – Lugares públicos, ou não; reuniões, eventos, entre outros; (c) Documentos – Qualquer espécie de prova, testemunho, confirmação de natureza diversa, por exemplo, vídeos, cartas, portarias,



resoluções, projetos políticos pedagógicos, plano de aula, fotografias, leis, livros, folders, entre outros,

A etapa de escolha das fontes de pesquisa é de fundamental importância na pesquisa do tipo qualitativa, já que a relação entre texto (material básico em pesquisa do tipo qualitativa) e a realidade deve tender a ser mais próxima possível, pois, o texto é a base das informações, a base para interpretações e a base para apresentação e comunicação de ideias; devemos escolher bem as fontes para que o texto implique em um material mais próximo possível da realidade.

Para a pesquisa utilizei as duas modalidades (a) e (c), sendo, para cada uma, os seguintes tipos especificados:

**a) Sujeito**

- 01 (um) Bolsista Coordenador Institucional do PIBID/CAPES/UFSC;
- 06 (seis) Bolsistas Coordenadores de Área dos Subprojetos Ciências Biológicas, Física e Química;
- 07 (sete) Bolsistas Supervisores dos Subprojetos citados acima;

**c) Documentos**

- Projeto Institucional do PIBID/CAPES/UFSC (Edital Nº 61/2013);
- Relatório parcial de atividades PIBID/CAPES/UFSC (2014);

A escolha dos sujeitos foi realizada com base no papel que cada bolsista desempenha no Programa e na relação em potencial desses com a possibilidade de DPD para o BS. A mesma justificativa é válida para os documentos selecionados, nesses é que considero, também, um maior potencial para buscar possibilidades de DPD para o BS.

Em relação ao BS (principal sujeito desta pesquisa), de acordo com o Quadro 18, dos 07 PEB que participaram da pesquisa, na condição de BS, **todos possuem Licenciatura na Área das Ciências da Natureza e:** [a] 04/07 possuem somente o título de especialização (Gestão Escolar, Ensino de Ciências, Ensino e Educação); [b] 01/07 possui o título de

especialização e mestrado em área diferente da Educacional; [c] 01/07 possui o título de mestrado em Educação Científica e Tecnológica; e [d] 01/07 sujeito encontra-se com o mestrado em Educação Científica e Tecnológica em andamento. Pode-se dizer que, com base na titulação desses profissionais, esses tem instrução quanto à sua atividade profissional, já que, para além da obtenção de um título de Pós-Graduação, 06/07 estão relacionados ao Ensino e apenas um sujeito apresenta títulos de Pós-Graduação em outra Área.

**Quadro 16. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados para gerar um perfil dos BS participantes desta pesquisa**

Nº	ITENS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS UTILIZADOS				
		Entrev. BCoI	Entrev. BCA	Questn. BS	RAT- PI	RAT-ReltAnParc
1.	Formação Profissional dos BS		X	X		
2.	Condições de Trabalho do BS no âmbito escolar		X	X		X
3.	Motivos que levaram a participação do BS em Subprojetos			X		
4.	Dificuldades encontradas pelos BS			X		X
5.	Influência do Programa na prática do BS			X		X

**O conjunto de PEB que exercem a docência** no período do Subprojeto tem, em média, **12 anos na profissão**, sendo que 02/07 BS representam o mínimo (compreendido entre 3 a 7 anos) e 01/07 BS representa o máximo (compreendido acima de 20 anos). Ou seja, são professores que se encontram numa fase após o período de Estabilização, denominado de Novos desafios e novas preocupações (DAY, 2001). Essa fase é regida pelos questionamentos que a profissão traz, experimentação, responsabilidade e preocupação. Trata-se de uma fase onde os professores já possuem certa segurança quanto ao seu conhecimento da prática docente e do conhecimento pedagógico do conteúdo, elaborado por Lee S. Shulman (1986), por exemplo. Suas competências vão aperfeiçoando-se juntamente com sua visão do que é “ser um profissional”. Nesta “etapa” já possuem certa experiência para a possibilidade de elaborar mudanças nos currículos, preparar materiais didáticos ou mentalizarem planos de ações de supervisão e coformação de futuros professores. Porém, à medida que sua idade avança podem surgir acontecimentos importantes em sua vida (filhos e aprofundar relacionamentos, por exemplo), que podem afastar de sua profissão.

Seis professores responderam a quantidade de turmas que possuem, resultando numa média de, aproximadamente 12 turmas/docente, sendo que 01/07 BS representa o mínimo (correspondente a 08 turmas) e 01/07 BS representa o máximo (correspondente a 16 turmas).

Como cada disciplina possui uma carga horária semanal de 2h por turma, e, por isso, torna-se dificultoso para alguns BS prepararem suas aulas e ainda destinarem tempo para as atividades do Subprojeto do modo como determina a CAPES e algumas IES (em seu âmbito institucional). Nesse aspecto, penso que o elevado número de turmas possa vir a fragilizar a atividade do docente em suas aulas e, também, sua potencialidade em formar futuros docentes. Por exemplo: Considerando que cada professor pode ter no máximo 35 alunos por turma, isso geraria, hipoteticamente, 420 alunos para o professor trabalhar. É um número muito grande de alunos para avaliá-los, preparar/ministrar aulas e identificar problemas de aprendizagem. Ainda mais quando você possui outras atividades como supervisão de estágio docência e/ou ação de

supervisão docente no PIBID/CAPES com um grupo de alunos de Cursos de Licenciatura na condição de BID, que são tarefas complexas. Nesse sentido, parece que o trabalho desses sujeitos se estende por mais de 40h/semana facilmente.

**Todos BS dizem participar de cursos de FC de curta duração;** em média de 1 – 3 cursos por ano (exigência legal da Secretaria de Estado da Educação (SED) e/ou exigência de carga horária de formação para realização do exame de professor Admitido em Caráter Temporário - ACT). Atuam, predominantemente, na rede estadual e cerca de 70% dos BS possuem contrato efetivo.

Um PEB com contrato efetivo é mais vantajoso para um Subprojeto do que um PEB ACT, no sentido de dar mais solidez na relação IES e EEB, já que esse é o único bolsista do Programa pertencente à EEB e que garante a viabilidade do Subprojeto na escola por mais tempo.

Em síntese, os respondentes do questionário, em geral, são professores que já passaram da fase de “estabilização” (DAY, 2001) e que podem ou não diversificar/experimentar suas práticas. Possuem formação em nível de Pós-graduação na área em que atuam e participam de cursos de curta duração com certa regularidade. O que parece configurar num perfil que viabilizaria uma atuação profissional de qualidade, contudo aspectos ligados à carga horária, assim como diferentes naturezas de demandas de trabalho – elevado número de alunos, por exemplo - podem ser importantes aspectos balizadores das atividades que esses indivíduos podem vir a desenvolver, tanto como professor, quanto como BS.

Mais da metade dos BS (04/07) dizem ter entrado no Programa “via oferta da IES para a EEB participante”. Em segundo lugar, com 02/07, por meio de “contato com BS que participam/participaram de Subprojetos PIBID/CAPES”. E por último, 01/07 indicando que foi por “interesse da direção da EEB”. Apenas um BS afirmou já ter participado de Subprojetos PIBID/CAPES, também como BS, em outra escola:

A coordenação do [Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC] veio até a escola oferecer o subprojeto (BS-1).

O PIBID está na nossa escola há alguns anos com os professores anteriores (BS-2).

No meu ingresso no estado, logo a diretora da escola me comunicou da possibilidade de conseguir uma bolsa de incentivo à docência pela universidade, pois na escola já haviam vários professores que tinham a bolsa (BS-7).

A partir dessas informações, mais uma vez é evidenciado que a oferta para a participação no Programa é feita na escola, selecionada previamente pela IES, e não por edital aberto a qualquer PEB da rede que tenha interesse em levar o Subprojeto para sua escola. Essa constatação corrobora com a evidência feita durante análise do PI; que em decorrência da UFSC ter participado do PIBID/CAPES em Editais anteriores, as EEB parceiras foram mantidas, caracterizando esse processo como uma seleção “condicionada”.

Todos os BS participantes alegaram que um dos **principais motivos que levaram sua participação em Subprojetos PIBID/CAPES foi a “contribuição para a FI e vislumbre da melhoria da sua profissionalidade docente”**. Está implícito nessa alegação: [i] a troca de experiências com outros professores e alunos de Cursos de Licenciatura; [ii] a realização de estudos teórico conceituais; [iii] a aprendizagem de outras/novas abordagens/estratégias didáticas; e, por fim, [iv] a possibilidade de contribuir com a FI. Abaixo segue alguns trechos dos sujeitos participantes que corroboram com as constatações escritas anteriormente:

O PIBID além de colaborar para a formação dos alunos da graduação, **possibilita parcerias** entre a escola e a UFSC, trazendo benefícios a ambos (BS-2, grifo meu).

Acredito que a experiência de participar do dia a dia de uma escola é fundamental para a formação de futuros professores e **nós**, velhos profissionais, **podemos aprender e lembrar abordagens e estratégias didáticas trazidas pelos bolsistas** (BS-4, grifo meu).

Conforme a diretora da escola havia comentado no meu ingresso no estado, muitos **professores da**

**escola já participavam do projeto** e vivenciavam um aprendizado didático pedagógico muito grande, experiências novas e diferenciadas, **contando um crescimento e atualização profissional** (BS-7, grifo meu).

Há, portanto, a partir da fala dos BS, um reconhecimento de que o PIBID/CAPES pode funcionar como instrumento para a FC de PEB em serviço. A primeira fala explícita, de modo abrangente, a importância da parceria entre a IES e EEB. A terceira corrobora o fato da IES selecionar primeiramente a EEB para depois selecionar um PEB que irá atuar na condição de bolsista. Nesse trecho é possível ver a coerência com os pontos [i] e [iii] do parágrafo que antecedem essas últimas três falas e com o fato de induzir um maior comprometimento da equipe diretiva da EEB participante em atuar na formação de futuros professores e na FC de seus profissionais; e servir de suporte para a troca de experiências e saberes entre os ex-BS e BS atuantes. A segunda fala corrobora os itens [i] [iii] e [iv] do parágrafo que antecede as três falas.

É válido lembrar que as informações coletadas em relação ao motivo que levou a participação dos PEB no PIBID/CAPES estão concordantes com um estudo realizado pela “Fundação Nacional para a Melhoria da Educação” nos Estados Unidos em 1996 que perguntavam para os professores quais as maiores motivações para um crescimento profissional. (DAY, 2001). Dentre as respostas substanciais estavam “aumento de seu conhecimento”, “compartilhamento de ideias com pessoas com os mesmos interesses profissionais”, “progressão na carreira” e “aumento salarial”.

A complementação salarial parece ser um aspecto importante para os sujeitos (04/07). Por mais que o valor da bolsa seja considerável e o PIBID/CAPES tomou grande magnitude, ele não dá conta de todos os professores e, equivocadamente, pode ser utilizado como escudo para dizer que se está destinado verba para melhor remuneração aos professores da EB de nosso país. Não é concedendo bolsas, de caráter temporário, que irão ocorrer mudanças profundas e estruturantes para a construção de uma educação de qualidade. Embora o Programa sirva para propósitos da formação docente (nas suas instâncias de FI e FC), não pode

ser utilizado como bandeira para melhorias das condições salariais. O reconhecimento da participação nesse Programa na carga horária docente, em seu plano de carreira e aliado a um bom salário pode ser mais vantajoso para todos os envolvidos, seja diretamente (os participantes) ou indiretamente (contribuinte brasileiro).

Em síntese, os principais motivos que levaram o BS a participar das ações do PIBID/CAPES/UFSC foram a oportunidade de contribuir para a FI de futuros professores e o vislumbre de melhoria da sua profissionalidade docente. A seleção desses bolsistas é feita de maneira “condicionada”, visto que é selecionado um PEB a partir de uma EEB já pré-selecionada pela IES. Consequentemente, o primeiro contato dos BS com o Programa foi, em grande parte, via oferta da IES para a EEB. A maneira como é feito o processo de seleção desses BS acarreta em condições diferentes da seleção “aberta”. E a opinião dos BS sobre os principais motivos que levaram a EEB a participar de Subprojetos PIBID/CAPES foram: a oportunidade de ampliar a parceria IES e EEB; seguida de Localidade Próxima. Sendo que, há divergência no entendimento da natureza dessa parceria.

Foi perguntado aos BS **como eles avaliam a sua participação no Subprojeto**. Dos 07 BS participantes 05 apresentaram sua resposta no questionário. De modo abrangente, todos a consideram como boa, porém há algumas peculiaridades:

Procuramos trazer para a escola, atividades em que o aluno se torne o principal ator, com as aulas práticas e temas de interesse geral como o CineBio, feira de Ciências, dentre outras (BS-2).

Considero o PIBID um ótimo projeto, tanto para os acadêmicos, quanto para os professores. Procuo contribuir na formação dos acadêmicos do ponto de vista prático, dando-lhes oportunidade de participarem das aulas, auxiliando os estudantes e, também, propondo intervenções, entre outras coisas (BS-4).

O projeto tem sido muito benéfico já que traz para a escola o incremento didático que por vezes nós como professores de carga horária reduzida, não temos tempo de desenvolver. O projeto trouxe também principalmente as ideias novas no campo



educacional, a atualização profissional que tanto precisamos ao longo da carreira (BS-7).

Para além de uma avaliação positiva em relação aos objetivos pretendidos pelo Subprojeto em que atua, é perceptível, durante a primeira e segunda fala desses BS, a preocupação com a formação dos BID. Sob esse aspecto, é fundamental que esses professores tenham esse anseio e sempre estejam balizando suas ações de supervisão e coformação, pois é fundamental que esses BID não caiam em desmotivação ou que tenham fluidez nas atividades realizadas no âmbito da EEB. Na segunda e terceira fala é observada também uma boa avaliação, na opinião dos BS, em relação ao Programa trazer bons efeitos em relação a sua FC.

**As maiores dificuldades encontradas por esses bolsistas** são, em ordem decrescente: [i] 03/05 tempo adequado para orientação com BID (devido a choque de horários); [ii] 01/05 falta de recursos na EEB; [iii] 01/05 greve no magistério no início do ano de 2015. Dois BS não responderam a essa pergunta.

De acordo com as respostas, esses problemas parecem estar ligados aos aspectos estruturais da EEB e do processo de ensino e de aprendizagem. Ao que me parece, se o PIBID/CAPES quer que os alunos de CL, na condição de BID, sigam (e valorizem) a carreira docente, ele parece pouco efetivo, pois não está servindo como espaço de discussão e problematização acerca das condições de trabalho, por exemplo, dos professores, ou não está oportunizando um olhar crítico, necessário, para os problemas para que mudanças ocorram. As falas discutidas em parágrafo anterior ajudam a explicitar essa ideia. Cabe ao PIBID/CAPES também refletir sobre a definição de docência.

Quando os BS são interrogados sobre como **avaliam a sua participação no Subprojeto para seu DP como PEB da EEB**, 05/05 dos BS responderam que influenciou sua prática didática:

Houve uma renovação de minha prática, além de uma atualização de métodos (BS-1).

Bom. A troca de experiências é necessária para uma melhor compreensão do projeto. Os bolsistas

são participativos, trazendo novidades à prática didática (BS-2).

A possibilidade de ter contato com os alunos que cursam licenciatura fornece uma visão mais ampla e atualizada, principalmente no que se refere às atividades métodos e metodologias a serem desenvolvidos nas ações. Além disso, o suporte para diferentes interesses e objetivos dos alunos é realizado através da monitoria, esta que contou com a participação dos bolsistas. Além da constante troca de ideias com os bolsistas, que permite uma constante renovação (BS-3).

O Subprojeto PIBID oportuniza a parceria entre a UFSC e o [nome da escola] com respeito à interação e troca de experiências por parte dos docentes. Por meio dos bolsistas, nós professores da educação básica retomamos algumas práticas e abordagens didáticas que já havíamos esquecido. Essa retomada da formação continuada, a meu ver, é o maior ganho (BS-4).

Acho que tenho dividido bastante minhas experiências com os bolsistas participantes do projeto, sempre dando aberturas para aplicação de novas ideias e projetos educativos, abrindo espaço nas aulas e extra classe para a aplicação dos mesmos. Gostaria de me aperfeiçoar mais ainda para trazer também contribuições teóricas e elaboração de artigos que possam abrir novos campos e ideias para os bolsistas (BS-7).

Como observado nas falas, **todos os BS alegaram que o PIBID/CAPES influencia positivamente sua prática docente, e especial, em sua prática didática**, coerentemente com Puiati (2013) e Da Silva (2012). O que me parece após análise dessas respostas é que, ainda por mais que o PIBID/CAPES venha proporcionando experiências novas, pouca coisa se lê sobre os aspectos de Supervisão Docente, coformação de futuros professores e indicativos de aprendizagem do BID em relação a sua participação no PIBID/CAPES. Penso que quando os BS elaboram/planejamos, desenvolvemos e, principalmente, avaliamos as ações de Supervisão Docente, estes devem estar atentos a esses aspectos de formação e DPD, também. Do modo como as respostas aparecem, mais

uma vez há evidência de que o PIBID/CAPES tem implicações somente no processo de ensino e de aprendizagem, e não, por exemplo, na problematização sobre o significado de docência.

A partir dessas respostas e observações fica mais plausível entender porque o PIBID/CAPES muitas vezes é confundido com o Estágio Supervisionado. O Programa não é (ou pelo menos não deveria ser) criado para substituir/competir com os Estágios nos CL. O fato é que, pelos efeitos que o PIBID/CAPES foi gerando, muitas das ações que ele desenvolve são semelhantes, mas possuem focos diferentes de estudo. No Estágio presume-se que o aluno de CL já tenha um embasamento teórico e prático (considerando bons CL e desempenho do aluno) e que possa refletir sobre seu período de estágio. Já o PIBID/CAPES proporciona experiências e enfoques diferentes para as ações que o Subprojeto realiza dentro da EEB: Construção de material didático; discussão de fundamentos teóricos sobre Ensino; organização de espaços escolares; contato com demais professores e agentes da escola; reuniões com colegas de outras fases, professores de várias escolas e agentes da escola; vivenciar vários espaços escolares; além de proporcionar idas à Eventos Acadêmico-Científicos.

Em suma, a avaliação dos BS em relação a sua participação é considerada satisfatória. As maiores dificuldades encontradas por eles são o tempo adequado para orientar/supervisionar BID, seguido da falta de recursos. Os BS consideram que o Programa auxilia no seu desenvolvimento profissional, porém isso é constatado apenas nas atividades de ordem didática o que, muitas vezes, acaba sendo confundido com o Estágio Supervisionado.

Os dados pertencentes ao Projeto Institucional do PIBID/CAPES/UFSC, referente ao Edital Nº 061/2013, foram interpretados com o intuito de: [i] apontar as diretrizes dadas para seu funcionamento/desenvolvimento no seu âmbito institucional; [ii] bem como identificar o caráter de cada ação pretendida pelos Subprojetos envolvidos nesta pesquisa (Ciências Biológicas, Física e Química); e [iii] expor quantitativamente os números deste Projeto para uma melhor compreensão de suas ações.

O Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC deve, assim como qualquer outro Projeto Institucional PIBID/CAPES seguir um modelo pré-estabelecido pela CAPES. Neste modelo constam os modos/estratégias de: [i] inserção dos bolsistas na EEB; [ii] seleção dos BS e BID; [iii] acompanhamento dos BS e BID; [iv] avaliação dos BS e BID; [v] Socialização dos impactos; e [vi] resultados dos impactos de projetos institucionais anteriores.

O Relatório Parcial de atividades PIBID/CAPES/UFSC (2014) foram interpretados com o intuito de [i] correlacionar as ações previstas das executadas; [ii] o grau de efetividade no cumprimento dessas; [iii] as dificuldades encontradas na implementação do Programa; e [iv] ponderar as considerações finais e justificativas para as ações que não puderam ser realizadas. Este Relatório, similar ao Projeto Institucional, também possui um modelo pré-estabelecido pela CAPES, porém com maior descrição para as atividades realizadas nos Subprojetos.

Apresentado os tipos de sujeitos e documentos, apresento uma breve síntese dos possíveis instrumentos utilizados, em pesquisas do tipo qualitativa, para a coleta de informações.

#### **5.4. Instrumento para Coleta de Informações**

Os instrumentos adotados para a coleta de informações devem permitir o melhor aproveitamento possível de determinada fonte de informação sem faltar coerência com o objetivo do estudo. É importante ressaltar que apesar da gama de instrumentos utilizados pela pesquisa, em especial a do tipo qualitativa, todos possuem vantagens, desvantagens, recomendações e cuidados na sua elaboração.

Usei, nesta pesquisa, como instrumento para coleta de informações, entrevistas e questionários para os sujeitos, e roteiro de análise textual para os documentos. A seguir, faço uma breve descrição desses instrumentos.

##### **5.4.1. Questionários**

São instrumentos muito utilizados em pesquisas na grande área das Ciências Humanas; tanto para a do tipo quantitativa quanto para a qualitativa.

Sua constituição se dá por uma ordem de questões (fechadas ou abertas) que buscam resgatar informações do sujeito que o preenche. Questões fechadas são do tipo que permite a resposta do participante por meio de um conjunto de respostas pré-dispostas no próprio questionário. Já as questões do tipo aberta, permitem que o sujeito participante discorra sobre determinado objeto e que não possui um conjunto de respostas pré-dispostas. O modo como esse instrumento é aplicado varia, isso pode ser feito via e-mail, correios ou presencialmente.

Dentre as limitações que o questionário apresenta, comentarei as mais triviais para o tipo de pesquisa que se pretende, por exemplo: [i] a veracidade das respostas; [ii] problemas na interpretação de questões; e [iii] número de questionários preenchidos. Por isso que é preferível a aplicação deste instrumento de modo presencial. Assim, o participante da pesquisa poderá solicitar ajuda durante o seu preenchimento (caso o objetivo da pesquisa não seja uma investigação sobre interpretação textual ou afim), diminuindo o efeito da limitação [ii]; e o número de questionários preenchidos será o mesmo que os aplicados (salve raras exceções).

Para esta pesquisa o questionário, constituído de questões fechadas e abertas, foi aplicado com os BS de cada Subprojeto com a intenção principal de compreender a relação dele com os demais bolsistas e como acontecem as ações de supervisão docente. Tentei aplicar o questionário de modo presencial, porém devido à época (outubro de 2015 – março de 2016) isso não foi possível. Deixei o questionário com cada BS de modo que acordássemos um dia para a devolução.

A preservação da identidade dos sujeitos, possíveis situações de constrangimento e outras pertinentes ao bem estar do participante e demais compromissos éticos na pesquisa foram considerados a todo momento. Juntamente com o questionário foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário, para o BS, encontra-se disponível no Apêndice E.

### 5.4.2. Entrevistas

Um dos instrumentos mais triviais para coleta de informações cabível às fontes da modalidade sujeito é a entrevista. Comparado aos questionários, por exemplo, é mais vantajoso (considerando a possível aplicabilidade de ambos em determinada pesquisa) quando envolve sujeitos com dificuldade de leitura, interpretação, escrita, ou, quando maiores aprofundamentos a partir da fala do sujeito são interessantes, por exemplo.

As entrevistas e os seus tipos procuram coletar informações do sujeito de maneiras diferentes, porém possuem, praticamente, o mesmo objetivo. Os tipos se encaixam em um espectro de possibilidades entre a “abertura” que se pretende dar ao sujeito participante e a espécie de “condução” da mesma, seja com guia de entrevista ou não.

Devido à frequência com que as entrevistas são utilizadas em várias mídias e lugares (jornais, rádios, programas de televisão, etc) apresento as mais utilizadas nas pesquisas na área de Ensino.

Entrevista focalizada: A partir de um estímulo (música, filme, panfleto, etc) analisa-se o impacto do sujeito por meio de um guia de entrevista. A análise do impacto é feita mediante comparação de uma análise prévia do estímulo, seguida do impacto do participante. Cabe ressaltar que, muitas vezes, o foco dessa entrevista é o tópico do estudo e não necessariamente o próprio estímulo.

Entrevista não estruturada: Entrevista que não possui um guia de entrevista prévio, apenas tem-se a explicitação do tema para o sujeito. A condução dela se dá pela fala dele e pelos aprofundamentos que o entrevistado intenta durante a entrevista. Fato esse que exige experiência para este tipo de entrevista, já que um treinamento neste caso, geralmente, é raro.

Entrevista estruturada: Entrevista conduzida, estritamente, por um guia de entrevista, sem aprofundamento, por parte do entrevistador, e sem fuga do tema em estudo. Assemelha-se a um questionário falado.

Entrevista semiestruturada: Embora o importante seja o entendimento da natureza desta entrevista, prefiro conotá-la de “*entrevista estruturada com base no sujeito*” (ao invés de

semiestruturada) pelo fato de haver uma estrutura neste tipo de entrevista; entendido aqui como o guia de entrevista e pertinência ao tema. O que muda em relação às demais entrevistas (estruturada e não estruturada) é o seu modo de condução. As perguntas não precisam ser feitas, necessariamente, na ordem ou até mesmo todas elas. Permite que o entrevistador aprofunde algumas questões decorrentes da fala do entrevistado, quando necessário, por isso “com base no sujeito”.

Entrevista em ambiente etnográfico: Inserido na observação participante, este tipo de entrevista é difícil de ser realizada, visto que o problema está na separação entre o que seria uma série informações durante a vivência no e com o local e o(s) sujeito(s) e uma sessão separada para uma conversa.

Utilizei a entrevista semiestruturada na pesquisa para os sujeitos (06 BCA, 01 BCoI) pelo fato: (i) dela permitir um poder maior de expressão (em relação a entrevistas estruturadas) por parte do sujeito participante em relação ao tema, já que trata-se de um estudo de caso onde busco a compreensão de determinadas ações para o desenvolvimento profissional do BS; (ii) de garantir que o entrevistado não fuja do tema e eu, por relativa inexperiência com esse tipo instrumento, não me perca frente às respostas já colocadas pelo candidato (justificativa em relação a entrevista não estruturada); (iii) pela possibilidade de aprofundamento, pela fala do entrevistado, em alguns pontos interessantes para o problema de pesquisa proposto (justificativa em relação a entrevista estruturada).

Desse modo, explico algumas *recomendações* para esse tipo de entrevista (RICHARDSON, 2001):

- (i) Na elaboração do guia de entrevista, o pesquisador deve tentar colocar-se na situação do entrevistado;
- (ii) Caso o entrevistado demonstre interesse em determinada pergunta é interessante tentar obter informações mais detalhadas (aprofundamento) sobre o tema em questão.
- (iii) As guias podem ser elaboradas com uma série de lembretes vinculados a cada pergunta (cuidar para não transformar em uma entrevista estruturada);

É *desejável* que o entrevistador tenha:

- (i) conhecimento do assunto objeto da entrevista;
- (ii) capacidade de síntese e decisão;
- (iii) boa comunicação oral;
- (iv) posição imparcial perante o entrevistado;
- (v) autocontrole emocional.

Quanto ao *procedimento* o entrevistador deve:

- (i) explicar o objetivo e a natureza do trabalho e dizer como ele foi escolhido;
- (ii) assegurar o anonimato;
- (iii) deixar claro que ele (entrevistado) pode achar algumas questões sem nexos e/ou difíceis de responder, mas sobretudo pede-se a colaboração e que suas experiências e opiniões são interessantes;
- (iv) deixar claro para o entrevistado que deve sentir-se livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de pergunta;
- (v) deixar claro para o entrevistado que deve falar algo de sua formação, experiência ou área de interesse;
- (vi) solicitar autorização para registrar e utilizar qualquer dispositivo de gravação e explicar o porquê de seu uso;

Por fim, é interessante, por *questões éticas* que o entrevistador:

- (i) tente criar com o entrevistado ambiente de amizade, identificação e cordialidade;
- (ii) ajude o entrevistado a adquirir confiança.
- (iii) permita ao entrevistado concluir seu relato e ajude a completá-lo comparando datas e fatos;
- (iv) procure formular perguntas com frases compreensíveis, evite formulações de caráter pessoal ou privado;
- (v) atue com espontaneidade e franqueza, não com rodeios;
- (vi) escute o entrevistado com tranquilidade e compreensão, mas desenvolva uma crítica interna inteligente;



- (vii) evite a atitude de “protagonista” e o autoritarismo;
- (viii) não de conselhos nem faça considerações moralistas;
- (ix) não discuta com o entrevistado;
- (x) preste atenção também ao que o entrevistado não deseja ou não pode manifestar, sem a sua ajuda;
- (xi) evite toda discussão relacionada com consequências das respostas;
- (xii) não apresse o entrevistado, dê o tempo necessário para que conclua o relato e considere os seus questionamentos.

Importante registrar que realizei entrevista com 03/07 BS que responderam questionário a fim de aprofundar algumas questões contidas nele. No entanto, devido ao prazo de entrega desta pesquisa, essa etapa da pesquisa ficou comprometida. Semelhante ao questionário para o BS, na realização um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado aos sujeitos. Os roteiros de entrevista, para BCoI e BCA, encontram-se no Apêndice F.

#### **5.4.3. Roteiros de Análise Textual**

Este instrumento visa extrair informações relevantes de determinado texto (neste caso os documentos explicitados na seção 5.3) - frente a um conjunto extenso de informações - que propicie uma sistematização interessante ao problema de pesquisa para que não seja necessário voltar toda vez ao documento original. Metaforicamente, construir um Roteiro de Análise Textual (RAT) é como se o pesquisador tivesse que entrevistar o documento. Nele deve conter perguntas que permitam o pesquisador extrair informações relevantes para responder as questões e problema de pesquisa. Além disso, a sistematização é interessante, pois um conjunto de informações pode ser combinado de modo a oferecer um melhor entendimento da realidade estudada. A combinação das informações para determinado problema pode gerar classificações, sínteses, perfis de análise, mapeamento de determinada situação, entre outros. No entanto, estará limitada à capacidade de interpretação do pesquisador e também do tipo de documento escolhido. Um modelo do RAT encontra-se no Apêndice G.

\*\*\*\*\*

De modo a sistematizar e esclarecer as fontes, instrumentos escolhidos para responder questões e problema de pesquisa, apresento o Quadro 17. Trata-se de um Quadro Sumário de Informações, desenvolvido pelo INOVAEDUC, para organizar, mapear e instrumentalizar a coleta de informações assim como permitir um “panorama” da pesquisa a ser realizada.

As questões (Qst.), assinaladas no Quadro 17 são referentes aos respectivos questionários, roteiros de entrevistas e roteiros de análise textual elaborados para esta pesquisa. Essa estratégia permitiu que a interpretação das informações se desse de maneira mais confortável. No sentido de que, um conjunto de perguntas - proveniente de alguns instrumentos para coleta de informações - tentassem responder determinada questão de pesquisa. Por mais que haja desvios na elaboração do instrumento com o momento de aplicação, considero essa estratégia válida.



**Quadro 17. Fontes e Instrumentos utilizados para responder Questões de Pesquisa**

				QUADRO PI		
				FONTES DE COLETA DE D		
QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE	Modalidade		BCoI	
			Tipo			
N.	ENUNCIADO	INSTRUMENTO			Entrev.	
1.	Como as ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente dos Professores em serviço na Educação Básica que neles atuam, na condição de BS?				Qst. 6,13	
2.	Como tem ocorrido a inserção de Professores em serviço na Educação Básica para atuarem como Bolsista Supervisor, em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?				Qst: 13	
3.	Em que medida as EEB da Grande Florianópolis/SC possibilitam condições para a coformação de futuros professores?				---	
4.	Como e onde ocorrem as ações de Supervisão Docente no desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?				---	
5.	Como ocorre o relacionamento entre o BS e os demais participantes de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza?				Qst: 18, 23	

PRINCIPAL				
INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES				
SUJEITO			DOCUMENTO	
BCA	BS		PI- PIBID/CAPES/UFSC	RelAnParc- PIBID/CAPES/UFSC
Entrev.	Quest.	Entrev.	RAT	RAT
Qst: 4, 5, 6, 7, 15, 16, 18, 20, 21	Qst. 6, 7, 12, 15, 19, 22, 23, 24	Qst. 1, 13	Qst: 7	Qst 6,10
Qst: 21	Qst. 1, 22	---	Qst: 1,	Qst: 6
Qst: 3, 12, 13, 14, 19, 20	Qst. 3, 6, 9, 20, 22	Qst. 1, 5	---	Qst: 10, 5, 9
Qst: 6, 11, 13, 14, 17	Qst. 8, 10, 11, 13, 14, 21	Qst. 3, 4, 8, 12	Qst: 7	Qst: 9, 6
Qst: 10, 11, 15,16, 18	Qst. 12, 17, 18, 19	<b>Qst 13</b>	Qst: 5,	Qst: 6,9.



A partir de questões contidas nos instrumentos de coleta e as respostas obtidas durante a coleta, elaborei um quadro (Quadro 18) com itens de análise para auxiliar a interpretação das respostas às questões de pesquisa nos capítulos 4, 5 e 6 para facilitar a leitura durante a apresentação das evidências e constatações. Os itens 1, 2 e 6 servem para o entendimento do Programa como um todo (aspectos gerais) e que já foram apresentados e discutidos na seção 4.2 do capítulo 4. Ao longo do capítulo 6, haverá quadros semelhantes ao Quadro 12 (seção 4.2), que se referem a relação entre os instrumentos de coleta de informações utilizados e os itens de análise.

**Quadro 18. Itens de análise constituídos para auxiliar nas respostas as questões de pesquisa**

<b>Nº</b>	<b>ITENS DE ANÁLISE</b>	<b>RELACIONADO COM:</b>
1.	Modo como a UFSC ingressou no PIBID/CAPES	Aspectos Gerais
2.	Interesse dos CL em participar do PIBID/CAPES/UFSC	Aspectos Gerais
3.	Processo de elaboração do PI PIBID/CAPES/UFSC	Qst.Psq. 1
4.	Modo de seleção do BID e BS no PIBID/CAPES/UFSC	Qst.Psq. 1, 2
5.	Modo de inserção do BID e BS no PIBID/CAPES/UFSC	Qst.Psq. 1, 2
6.	Dificuldades e Impactos do PIBID/CAPES/UFSC	Aspectos Gerais
7.	Formação Profissional dos BS	Qst.Psq. 4
8.	Condições de Trabalho do BS no âmbito escolar	Qst.Psq. 3, 4
9.	Motivos que levaram a participação do BS em Subprojetos	Qst.Psq. 2
10.	Dificuldades encontradas pelos BS	Qst.Psq. 4
11.	Influência do Programa na prática do BS	Qst.Psq. 4
12.	Maneira que foram pensadas/planejadas as ações dos Subprojetos	Qst.Psq. 1

Nº	ITENS DE ANÁLISE	RELACIONADO COM:
13.	Tipos de naturezas que envolvem as ações dos Subprojetos	Qst.Psq. 1
14.	O papel do BS nas ações dos Subprojetos	Qst.Psq. 4
15.	Concepção dos Subprojetos sobre a FC	Qst.Psq. 1, 2
16.	Primeiro contato do BS com o Programa	Qst.Psq. 2
17.	Motivos que levaram a EEB participar do Programa	Qst.Psq. 3
18.	Recepção do Programa pelas SED	Qst.Psq. 3
19.	Modo que a EEB administra as horas do BS destinadas às atividades do Subprojeto	Qst.Psq. 3
20.	Posição da direção da EEB em relação às ações dos Subprojetos	Qst.Psq. 3
21.	Condições estruturais da EEB	Qst.Psq. 3
22.	Relação estabelecida entre IES e EEB em relação ao PIBID/CAPES	Qst.Psq. 3
23.	Relação nº de BID e horas destinadas ao Subprojeto	Qst.Psq. 4
24.	Tipos de atividades didáticas que o BS realiza	Qst.Psq. 4
25.	Tipos de atividades para organização do Subprojeto que o BS realiza	Qst.Psq.4
26.	Principais características de ação de Supervisão Docente	Qst.Psq.4
27.	Natureza das Reuniões realizadas no âmbito dos Subprojetos	Qst.Psq.4, 5
28.	Os Sujeitos envolvidos em determinadas atividades	Qst.Psq.5
29.	Respeito das opiniões entre os envolvidos	Qst.Psq. 5
30.	Aprendizagem entre os sujeitos envolvidos	Qst.Psq. 5



## **5.5. Coleta e Tratamento das Informações**

Nesta seção, apresento, em síntese, os procedimentos adotados para a coleta e tratamento das informações.

### **5.5.1. Procedimento adotado para Coleta das Informações**

Para a coleta nas diferentes modalidades, realizei:

- Leitura e sistematização dos documentos oficiais do PIBID/CAPES, para operacionalizar a escolha dos sujeitos e elaboração dos instrumentos de coleta;
- Agendamento de entrevista com BCoI;
- Realização de entrevista com BCoI PIBID/CAPES/UFSC para: (i) mapear a composição do Programa na Instituição; (ii) inteirar-me do histórico dos Projetos Institucionais; (iii) averiguar o grau de interesse do grupo envolvido com a elaboração do Projeto Institucional; (iv) obter informações da composição e distribuição dos bolsistas envolvidos pela IES; (v) coleta de documentos disponíveis referentes ao Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC;
- Agendamento de entrevistas com os BCA dos Subprojetos Ciências Biológicas, Física e Química PIBID/CAPES/UFSC;
- Realização de entrevistas com cada BCA dos respectivos Subprojetos para compreender: (i) as ações definidas pelos Subprojetos; (ii) o processo de seleção do grupo envolvido, tanto na elaboração quanto para o seu desenvolvimento; (iii) a participação da EEB no desenvolvimento das ações, assim como obter informações sobre elas; (iv) desafios encontrados durante o desenvolvimento do Subprojeto; (v) o grau de envolvimento dos BS nas ações prescritas; (vi) solicitar o

contato dos BID para que, futuramente, eu aplique os questionários; e entre outro aspectos;

- Agendamento de reunião com os diretores das EEB dos Subprojetos Ciências Biológicas, Física e Química PIBID/CAPES/UFSC;
- Conversa inicial com os diretores das EEB para: [i] entregar ofício declarando interesse em realizar pesquisa naquela EEB; [ii] perguntar se há possibilidade dos PEB participarem da pesquisa; [iii] solicitar permissão para conversar com os PES;
- Agendamento de horário para conversa com o BS;
- Conversa com o BS (apresentar pesquisa, esclarecer eventuais dúvidas da pesquisa) e entrega de questionário nas respectivas EEB;
- Agendamento para recolher os questionários;
- Recolha dos questionários;

### **5.5.2. Procedimento adotado para o Tratamento das Informações**

Irei detalhar os procedimentos de acordo com os instrumentos utilizados:

- Entrevistas:
  - Transcrição de todas as entrevistas<sup>38</sup>;
  - Separar cada pergunta e suas respectivas respostas;
  - Sistematização das respostas encontradas;
  - Elaborar um texto síntese de todas as respostas obtidas;
- Questionários

---

<sup>38</sup> Um exemplo de transcrição de Entrevista é encontrado no Apêndice H;

- Tabular as respostas de cada participante em apenas um documento<sup>39</sup>;
  - Separar cada pergunta e suas respectivas respostas;
  - Sistematização das respostas encontradas;
  - Elaborar um texto síntese de todas as respostas obtidas;
- Documentos:
    - Leitura do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC e sistematização das informações em roteiro de análise textual;
    - Leitura do Relatório Parcial Anual PIBID/CAPES/UFSC e sistematização das informações em roteiro de análise textual;
    - Elaborar de um quadro sistemático para compreender as ações prescritas em contraste com as desenvolvidas;
    - Elaborar um texto síntese, para cada documento, de todas as respostas obtidas

Assim que as informações de todos os instrumentos utilizados foram devidamente organizadas em textos síntese, passei para a interpretação das mesmas procurando responder minhas questões de pesquisa. As evidências e constatações obtidas – que possuem ligação direta com as questões de pesquisa - estão contidas do capítulo 6. As demais informações – que ajudam no entendimento do contexto e que dão os encaminhamentos metodológicos - encontram-se dispostas ao longo deste trabalho, nos capítulos 4, 5 e 6.

O modo de análise das informações coletadas, via questionário e entrevista, foram feitas para os 03 Subprojetos como um todo, e não para cada projeto de forma individual. Consegui obter o retorno de 07 questionários dos 11 enviados. A partir da tabulação das respostas,

---

<sup>39</sup> O modelo utilizado para esse procedimento é encontrado no Apêndice I;

elaborei um texto síntese de acordo (e não necessariamente em ordem) com cada bloco constituinte dos instrumentos em questão:

- [1] Formação Acadêmica e Atuação Profissional;
- [2] Contatos iniciais com o Programa PIBID/CAPES;
- [3] Organização e funcionamento do Subprojeto PIBID/CAPES do qual você participa;
- [4] Participação nas atividades do Programa PIBID/CAPES e a Formação Continuada de Professores;
- [5] Possibilidades de contatos futuros (para aprofundar alguns dos tópicos tratados no Questionário);

Antes de iniciar minhas interpretações e resultados, descrevo, de modo sucinto, alguns aportes teóricos metodológicos que me auxiliaram na análise das informações obtidas.

### **5.6. Procedimentos analíticos**

Na pesquisa do tipo qualitativa, as informações permitem que, durante a análise, um volume maior de materiais seja gerado em relação ao início de determinada pesquisa. Neste sentido, penso, assim como Gibbs (2009) e Gomes (2012), que a etapa de análise das informações transcende a ideia de mera descrição das informações para ser, também, uma etapa de (re)interpretação dos dados e da própria pesquisa. Isso sugere que, na pesquisa do tipo qualitativa, a coleta e análise (entendida como descrição e (re)interpretação) estão unidas sob regime de um processo dinâmico.

Os dados permitem maior profundidade, riqueza e amplitude desde que, estes venham de diversos atores do processo e sejam coletadas das mais variadas fontes (SAMPLIERI, LÚCIO, COLLADO, 2013, p. 446). Esse processo de utilização de várias fontes e instrumentos é comumente chamado de *triangulação de informações*.

Nesta pesquisa procurei equilibrar as limitações do tempo de pesquisa (Curso de Mestrado) e da minha experiência como pesquisador, com um número e variedade satisfatório de fontes e instrumentos para a coleta de informações; tentando buscar uma triangulação entre os mesmos.

Para esta pesquisa, utilizei como aporte prático metodológico para análise das informações, pressupostos da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009) e como procedimento analítico elementos da *codificação teórica* (FLICK, 2009, p. 277).

A partir de Kathy Charmaz (2009) e Uwe Flick (2009) interpreto a teoria fundamentada como uma compreensão teórica de uma experiência estudada. Isto é, uma teoria que se fundamenta ao longo das informações, interpretações e dados elaborados pelo pesquisador que resultam em uma teoria baseada em uma série de processos e sistematizações advindos das informações coletadas. No entanto, é válido nos perguntarmos: *o que é uma teoria?* Sem adentrar-me muito nesta discussão, me preocupo aqui com uma definição capaz de satisfazer minha escolha metodológica. E fico com a do tipo de teoria interpretativa, que pressupõem: “realidades múltiplas e emergentes; indeterminação; fatos e valores quando associados; a verdade como algo provisório; e a vida social como processo.” (Ritzer, Goodman, 2004; *apud* Charmaz, 2009).

A interpretação das informações pressupõe, ir para além das categorizações e chegar no desenvolvimento de teorizações. E é nesse sentido que é preciso abandonar o processo linear de pesquisa e vivenciar um processo dinâmico entre análise e coleta de informações. É um processo fundamental para decidir quais os próximos passos devem ser dados, quais instrumentos devem ser reelaborados e quais dados permanecem no *corpus* da análise.

Para isso, é útil utilizar a *codificação teórica* e seus *procedimentos: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva* (FLICK, 2009). Cabe salientar que não são procedimentos a serem, necessariamente, seguidos à risca. A utilização de alguns de seus elementos, assim como sobreposições entre elas, dependendo do tipo de pesquisa, já permite uma fundamentação teórica.

A *codificação teórica* está embasada numa comparação das informações de diferentes fontes e instrumentos utilizados na pesquisa. À medida que mais informações são coletadas, novamente estas são submetidas a códigos (existentes ou novas). Com o passar do tempo, esses códigos permitem um afastamento do texto e uma aproximação para abstrações por parte do pesquisador. Neste momento, o mesmo elabora categorias de análise, que são abstrações maiores que englobam determinados códigos. A partir de uma rede de categorias é que se estabelece, ou começa a se estabelecer o desenvolvimento de um teoria.

Na *codificação aberta* as informações são separadas, classificadas em unidades de significado e, posteriormente, enquadradas em códigos. Nem todas as informações precisam, necessariamente, passarem por este procedimento (por exemplo, toda a transcrição de uma entrevista), visto que, serão mais vantajosos em momentos potenciais para a pesquisa. Em seguida os códigos são passíveis de categorização, de modo que, cada categoria seja relativamente pertinente ao problema de pesquisa.

Para evitar problemas futuros na análise qualitativa é importante que as categorias tenham algumas características: (i) nenhum código pode coexistir em duas ou mais categorias; (ii) que ela tenha apenas um critério de classificação; (iii) as categorias apresentem pertinência ao objetivo e as questões de pesquisa; (iv) haver tratamento igual para todas as categorias; (v) devem ser produtivas de modo a produzirem deduções. (GOMES, 2012, p. 89). É interessante que tais categorias sejam passíveis de dimensionamento, ou seja, dentro da categoria exista um grau (pouco ou muito, alto ou baixo, por exemplo) (FLICK, 2009).

A etapa da *codificação axial* remete ao aperfeiçoamento e/ou seleção das categorias mais promissoras, criadas na etapa anterior, para melhor direcioná-las as questões de pesquisas. Para esse processo é possível a criação de subcategorias que auxiliem melhor a escolha de categorias dignas de continuar no processo de análise. O pesquisador deve trabalhar com o pensamento indutivo (categorias, objetivo e questões de pesquisa) e o pensamento dedutivo (testando tais categorias com trechos distintos, porém coerentes, daqueles que utilizou para criação das categorias).

Por fim a *codificação seletiva* remete a construção histórica do caso, de modo que busque uma relação entre as categorias formando uma espécie de rede. É dado como satisfeito o momento em que tal processo de estabelecimento de rede entre as categorias atinge uma saturação teórica, ou seja, depois de repetidos processos de interpretação para criação dessa rede, sempre chegue a aspectos consideravelmente semelhantes aos pensados anteriormente; dando fundamento a uma teoria do caso.

## **6. CONJUNTURAS DOS SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O DPD: RESPONDENDO AS QUESTÕES DE PESQUISA**

Neste capítulo, são apresentadas as evidências e constatações constituídas a fim de responder as questões de pesquisa elaboradas para o desenvolvimento desta pesquisa com o intuito maior de responder o problema de pesquisa.

Antes de dar sequência, alguns esclarecimentos em relação às informações e os dados apresentados são necessários:

- Para os trechos que são pertencentes às entrevistas, boa parte das respostas dos sujeitos faz menção aos editais anteriores do PIBID/CAPES, visto que os sujeitos envolvidos na pesquisa já faziam parte do Programa. Em relação ao Edital nº61/2013, os entrevistados revelam que alguns ajustes foram feitos em relação aos editais anteriores, mas que, segundo os entrevistados, não descaracterizam as respostas contidas aqui.
- As informações quantitativas expressas no texto, referentes às respostas obtidas por meio de questionário, em alguns momentos, o total indicado (em texto corrido e quadros apresentados) não corresponde ao total de 07 (sete), dado que nem todas as questões foram respondidas por todos os sujeitos. Os números contidos nos quadros são referentes à frequência de respostas dos BS para uma determinada alternativa.
- Não serão feitas comparações entre as ações de cada Subprojeto. O intuito é descrever as ações de um modo mais geral, a fim de traçar um perfil dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza.
- No início de cada seção deste capítulo, será apresentado um quadro com os itens de análise contidos e os



instrumentos de coleta de informações utilizados, a fim de orientar melhor a leitura.

### 6.1. Tipos de ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza para o DPD dos BS

Quadro 19. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.1

Nº	ITENS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS UTILIZADOS				
		Entrev. BCoI	Entrev. BCA	Questn. BS	RAT - PI	RAT- ReltAnParc
1.	Maneira que foram pensadas/planejadas as ações dos Subprojetos	X	X	X		
2.	Tipos de naturezas que envolvem as ações dos Subprojetos	X	X	X	X	X
3.	O papel do BS nas ações dos Subprojetos	X	X	X		
4.	Concepção dos Subprojetos sobre a FC		X	X		X

De início, a ideia de ações previstas para o DPD em Subprojetos PIBID/CAPES podem parecer inibir este processo, ora pelo fato de esse poder ser planejado sem relevar as necessidades da pessoa professor, da instituição e da coletividade profissional, ora pela crença na espontaneidade do Desenvolvimento Profissional Docente acontecer automaticamente ao longo da carreira. No entanto, a existência de condicionantes para o DPD dos BS em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC podem demonstrar-se interessantes uma vez que tem uma possibilidade muito maior de estar atrelada às necessidades colocadas acima (pelo menos duas delas, pessoa professor e instituição) e pelo fato de que os casos ditos bem sucedidos de DPD, segundo literatura, atrelam a questão do apoio de agentes externos ao processo (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008).

### 6.1.1. Sobre o modo de planejamento das ações dos Subprojetos

O Subprojeto organiza aquilo que ele quer desenvolver no âmbito da escola, enquanto formação inicial e formação continuada, quando a gente fala dos professores supervisores (BS). Posteriormente, isso é apresentado para incorporação no Projeto Institucional (BCoI).

A partir da fala acima, as **ações voltadas para a FC do BS acabam ficando a critério de cada Subprojeto**, e que, por vez, poderá aparecer no PI PIBID/CAPES/UFSC. Esse modo de pensar/prever ações para a FC dos BS não garantem que ações de FC sejam contempladas, já que fica a critério de cada Subprojeto. Assim, determinadas ações podem: [i] não serem previstas; [ii] serem previstas, mas apenas estarem expostas e não possuir estratégia de execução; e [iii] serem previstas e possuírem estratégia de execução. É válido lembrar que tais ações são elaboradas por professores de CL que, muitas vezes, principalmente no caso da área das Ciências da Natureza, não são atuantes em pesquisa em Ensino e, propensamente, não possuem a destreza para elaborar esses tipos de ações.

Possivelmente, esse modo de pensar as ações de FC para os BS (ficar a critério dos Subprojetos) pode trazer uma versatilidade para as estratégias adotadas (quando são pensadas) adequadas a contextos diversos. No entanto, ainda **parece-me interessante indicar a exigência de ações para a FC do PIBID/CAPES, assim como há exigência para determinadas ações que devem estar contempladas em todos os Subprojetos**<sup>40</sup>. Essas exigências para todos os Subprojetos, ainda assim permitem a criação de estratégias diferentes para o cumprimento delas e assim deveria ser, penso, para as ações voltadas à FC dos BS. Dessa maneira, professores dos CL (possíveis BCA) e demais envolvidos que não possuem experiência em planejar ações de FC para o BS poderão estudar e dialogar com demais envolvidos para planejar ações dessa

---

<sup>40</sup> Aquelas em que os BID tenham o domínio da norma culta da língua portuguesa e ações que envolvam temas transversais, por exemplo.

natureza, engradecendo, possivelmente, o coletivo Institucional do Programa.

### 6.1.2. Sobre as ações dos Subprojetos

Na tentativa de responder a primeira questão de pesquisa, foi realizado um agrupamento das ações dos três Subprojetos estudados (Quadro 20). Num primeiro momento, será feito um balanço das atividades prescritas e realizadas. Em seguida, serão discutidas as atividades previstas e ao longo do desta seção serão feitos encaminhamentos para a categorização das ações desenvolvidas pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza de modo a responder a questão de pesquisa nº 1, contida no Quadro 13 (capítulo 5).

Como observado no Quadro 20 há algumas atividades que não foram constatadas no Relatório Parcial de Atividades (última coluna à direita). A partir da análise pode-se compreender que essas, muitas vezes, tiveram necessidade de mudança e que acabaram sendo caracterizadas como de mesma natureza de alguma atividade já expressa.

Pelas circunstâncias e condições expressadas durante o desenvolvimento dos Subprojetos, os tipos de atividades realizadas não puderam, em alguns casos, serem executadas e caracterizadas da mesma maneira que as prescritas. Pode-se utilizar como exemplo, um dos Subprojetos que pretendia fazer uma atividade, que envolvia demais alunos da UFSC e profissionais de diversas áreas, com o intuito de uma “Preparação para o vestibular”. Esta seria realizada como uma feira das profissões para os alunos conhecerem os tipos e a atuação de cada profissão, acompanhado de reforço escolar para o exame. No entanto, esta ficou apenas para resolução de exercícios direcionados para tal fim.

**Quadro 20. Agrupamento das ações previstas/realizadas em PI pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC a área curricular Ciências da Natureza**

Nº	NATUREZA DA ATIVIDADE	OCORRÊNCIAS	
		Prescritas	Realizadas
1.	Participação e acompanhamento do BID em atividades didáticas do BS	4	3

2.	Elaboração de materiais didáticos;	4	4
3.	Auxílio/participação na elaboração e desenvolvimento de atividades laboratoriais/experimentais (utilização de recursos multimídia)	4	1
4.	Acompanhamento do Subprojeto: Reuniões e formação para BID e BS; Reuniões (com os BID) para socialização das atividades realizadas na EEB; por meio digital;	4	7
5.	Projetos envolvendo alunos de Curso de Licenciatura (não BID) e EEB;	3	4
6.	Confecção de um <i>website</i> para divulgação/troca de experiências;	3	2
7.	Utilização de temas transversais para conscientização de alunos da EEB e BID relacionado aos direitos humanos;	3	---
8.	Foco na Pesquisa em Ensino para participação/apresentação em EAC;	3	2
9.	Envolvimento em feiras de Ciências realizadas na EEB; (aberta ou não)	2	2
10.	Visita de alunos da EEB à IES;	2	2
11.	Parceria/integração com demais Programas existentes na EEB;	2	1
12.	Reconhecimento das EEB por parte dos BID;	2	1
13.	Monitorias/atividades de reforço em contra turno;	2	4
14.	Análise dos PPP das EEB participantes;	1	---
15.	Intercâmbio estadual entre bolsistas;	1	---
16.	Experiências de caráter interdisciplinar;	1	---
17.	Participação do BID em reuniões da EEB;	1	1
18.	Atividades de Ensino de (Ciências Biológicas, Física ou Química) voltadas para estudantes da UFSC;	1	1

Constatai que aquelas ações exigidas pela CAPES não aparecem de modo explícito, o que leva a entender que estão incumbidas em outras atividades. Portanto, o estabelecimento de algumas exigências pela CAPES não parece “engessar” a criatividade e a liberdade dos Subprojetos para criar ações. Não há o aparecimento explícito da atividade 7, por exemplo. Esse tipo de ação deve estar implícito nas demais atividades pertinentes ao Ensino de Ciências, que pode surgir, por exemplo, em questões socioambientais. Parece que a ausência dessa atividade presume esse tipo de decisão nos Subprojetos, já que fica a critério de cada Subprojeto determinar o modo/estratégia que elas serão desenvolvidas. Talvez esse tema deva aparecer de maneira mais explícita nas disciplinas de outros Subprojetos como: Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia, por exemplo.

Essa constatação é interessante como exemplo para o estabelecimento de diretrizes pela CAPES para oportunizar a FC do BS. No sentido de que esse tipo de decisão não irá limitar as ações dos Subprojetos, mas sim estabelecer conduta que vão de acordo, inclusive, com as novas diretrizes para FI e FC do magistério (BRASIL, 2015).

Os três Subprojetos possuem, em média, 14 ações (sendo o mínimo com 12 e o máximo 16). Dentre essas ações, algumas são de caráter comum entre eles, por exemplo: “*Participação e acompanhamento do BID em atividades didáticas do BS*”:

A participação dos bolsistas nas aulas de [Nome da Disciplina] será planejada com o supervisor. Os **bolsistas complementarão as atividades do professor**, apresentando materiais pedagógicos, preparando e realizando atividades práticas. Para execução desta ação será aproveitada a experiência adquirida nos projetos anteriores com o uso de materiais já testados anteriormente. Esta ação permitirá a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola, exercitando suas futuras atividades como docentes (PI,Subprojeto-1, grifo meu).

Os  **futuros professores acompanharão as aulas ministradas pelo professor supervisor, prestando auxílio na condução de experimentos de demonstração, na resolução de exercícios, na utilização dos laboratórios e esclarecimento de dúvidas individuais dos alunos**. Isto permite o conhecimento e posterior análise dos diversos acontecimentos que fazem parte do cotidiano escolar (PI,Subprojeto-2, grifo meu).

**Auxílio ao professor durante as aulas acompanhando e participando, de modo supervisionado, das atividades desenvolvidas nas mesmas**. A atividade tem como finalidade complementar a formação acadêmica dos bolsistas ID, permitindo-lhes o acesso ao futuro campo de atuação profissional, num contato direto com questões práticas e teóricas. Somente na prática educacional é possível atingir o significado máximo dos conceitos trabalhados em sala de aula e os encadeamentos complexos (PI,Subprojeto-3, grifo meu).

Parece haver distorções na ação entre os Subprojetos em relação ao outro para o caráter de “Participação e acompanhamento do BID em atividades didáticas do BS”. Na primeira fala essa ação parece ser mais de um caráter assistencialista na aula, fazendo com que o BID não seja introduzido na prática docente como de maneira contínua, mas sim pontual. É fato que o BID não deve ministrar aula no lugar do BS, porém em alguns momentos isso se torna imprescindível. Talvez o modo como foi redigida essa ação, na primeira fala, possa permitir esse tipo interpretação. A meu ver, cabe uma melhor explicação sobre a natureza desse tipo de participação e acompanhamento que o BID vem fazendo em contato com o BS, pois a ideia de “complementação”, descrita na primeira fala, não é adequada para o tipo de aprendizagem que o PIBID/CAPES deve proporcionar aos futuros professores e não garante a atuação do BID em sala de aula.

Na segunda fala, há a indicação de um modo de acompanhamento mais qualificado, no sentido do BID se deparar com a dificuldade de aprendizagem do aluno da EEB no atendimento de dúvidas provenientes do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Assim, o BID é participante ativo nesses momentos e esse tipo de espaço parece ser um bom início para atividade docente, dado que o atendimento é para um reservado número de alunos (quando não de maneira individual) e, de acordo com a segunda fala, esse pode acontecer dentro da sala de aula. Nesse caso, parece haver o acompanhamento do BID pelo BS (e não a complementação das atividades do BS), pois ao perceber a postura do BID em sala, esse pode, posteriormente, instruir/orientar o futuro professor em suas atuações em sala de aula.

A terceira fala descreve, de maneira sucinta, a natureza do acompanhamento realizado por aquele Subprojeto. O termo “de modo supervisionado” parece expressar uma condição de acompanhamento durante a participação do BID em sala de aula. No entanto, da maneira como texto foi redigido e o modelo de projeto que é posto pela CAPES, não há garantia de discussão/planejamento dessas práticas em conjunto. Caso esse semelhante ao da primeira fala, no sentido de que essa possível interpretação que o texto permite, não é adequada para o tipo de

aprendizagem que o PIBID/CAPES deve proporcionar aos futuros professores.

Outra ação que é fundamental para o funcionamento do Programa é encontrada nos 03 Subprojetos é o “*acompanhamento do Subprojeto*”, porém apesar da necessidade de haver o acompanhamento, este divide-se em duas ou mais ações, dependendo do Subprojeto.

Entre as ações mais comuns de acompanhamento nos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza, estão as reuniões com os BID, de ordem semanal (para 02 Subprojetos). Dentre esses dois, **apenas um propõe reuniões mensais com os Supervisores para andamento do Subprojeto**. O que chama a atenção é que o outro Subprojeto propõe realizar reuniões de acompanhamento do Programa com BID e BS e ainda, **propor seminários para formação desses dois bolsistas**. No entanto, devido a intensa carga horária dos BS isso não foi possível.

Há também - em um Subprojeto diferente deste último comentado - uma ação de acompanhamento em ambiente virtual. Este tipo de acompanhamento pode ser interessante por estimular o BID à escrita da língua portuguesa (exigência do PIBID/CAPES) e possivelmente enviesar um tipo de acompanhamento que pode solucionar problemas de desencontros para reuniões (devido carga horária do CL, o número considerável de BID e do BS). Abaixo seguem fragmentos que constataam as evidências desses dois últimos parágrafos:

Reuniões de planejamento e avaliação das atividades. **Seminários para discussão de temas relacionados com as atividades dos bolsistas** e a fundamentação teórica e metodológica das atividades, com a participação dos bolsistas ID e professores supervisores. **Esta ação contribuirá para a elevação da qualidade da formação dos licenciandos e dos professores do ensino básico** (PI,Subprojeto-1, grifo meu).

**Para socialização das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, analisar trabalhos relevantes para a área** de ensino de [Área do conhecimento] (artigos, dissertações de mestrado profissional e acadêmico), análise de livros textos e materiais diversos, e avaliar o andamento das atividades (dificuldades, possibilidades de intervenção, etc.).

**Este tipo de atividade contribui para a formação teórica dos futuros docentes** e permite uma aproximação das pesquisas feitas na área de ensino de [Área do conhecimento] com a sala de aula (PI,Subprojeto-2, grifo meu).

**A atividade envolve encontros** no espaço [sala do Subprojeto] da UFSC **para a discussão, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades que serão desenvolvidas na escola.** Durante as reuniões são contempladas ainda: i) a avaliação das atividades previstas no subprojeto; ii) a avaliação dos Bolsistas ID (Supervisores); iii) Avaliação de plantas piloto para ensaio e análise de materiais didáticos desenvolvidos; iv) relatos de experiências Pibid na escola e; v) Estudo de Casos (PI,Subprojeto-3, grifo meu).

**Ação desenvolvida com o uso de ambientes virtuais** para o ensino de [Área do conhecimento]. Concebido **com o objetivo de planejar e desenvolver** com o bolsista de iniciação a docência **conceitos comunicação visual e escrita** coloca ao seu alcance a oportunidade de **autoanálise de suas ações na escola.** Permitirá ao subprojeto **gerar um portfólio de acompanhamento, avaliação e direcionamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação a docência** (PI,Subprojeto-3, grifo meu).

Para o aperfeiçoamento no domínio da língua portuguesa (incluindo a leitura, escrita e fala, como citado no trecho do Subprojeto-3 anteriormente), onde os respectivos Subprojetos tomam como estratégia para o cumprimento desta exigência a confecção de websites. Esses têm seus diferentes formatos:

Um acervo e um banco de dados serão elaborados, com materiais didáticos produzidos pelos bolsistas. Será criado um website, para que os resultados sejam socializados para as pessoas envolvidas no



projeto, professores e alunos de escolas não participantes do PIBID e para o público geral. Esta ação contribuirá para a valorização do magistério e promoverá a elevação da qualidade da formação dos licenciandos e de professores do ensino básico, socializando os resultados obtidos (PI,Subprojeto-1).

Para disponibilizar todo o material desenvolvido durante a duração do projeto para professores e estudantes interessados e a comunidade em geral (PI,Subprojeto-2).

Jornal da escola pautado em cinco frentes de abordagem. A elaboração do jornal é parte do processo de integração e divulgação do Pibid no chão da escola e tem a oportunidade de aproximar a [componente curricular] das atividades cotidianas; não só dos alunos como também de toda a estrutura escolar. Por outro lado, os bolsistas de ID, ao desenvolverem a pauta do jornal treinam a comunicação escrita, visual e artística desenvolvendo o senso estético também para se comunicar usando a [Área do Conhecimento] (PI,Subprojeto-3).

Como evidenciado pelos fragmentos de texto, os *websites* são elaborados pelos BID e esses possuem a oportunidade de aperfeiçoar sua escrita e comunicação com demais pessoas. Esse tipo de iniciativa é favorável, visto que, possivelmente, Subprojetos de outras regiões do país poderão inteirar-se das práticas realizadas pelos Subprojetos e o *website* tem o potencial de torna-se um espaço de troca de experiências, compartilhamento de boas atividades além de demonstrar transparência nas ações e investimentos realizados pelos Subprojetos.

Dois Subprojetos propõem ações de “monitoria/atividades de reforço em contra turno”. Esse tipo de atividade é interessante para os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, podendo, com mais tempo e fora da sala de aula, sanar suas dúvidas. Para o BID esse tipo de atividade torna-se interessante, visto que estará aperfeiçoando sua maneira de ensinar, com um baixo número de alunos e podendo perceber com atenção as dificuldades de aprendizagem de cada um. Assim, o BID sentirá a necessidade de buscar novos métodos e

exemplos para ensinar um mesmo assunto. **O BS pode utilizar esse momento para trabalhar com o BID aspectos decorrentes da FI, como avaliar um aluno em relação ao seu processo de aprendizagem e construção de seus saberes docentes.** É importante salientar que um Subprojeto também oportuniza esse tipo de ação (monitoria) por ambiente virtual (grupos facebook e twittcam, por exemplo). Isso torna-se interessante, visto que muitos alunos não possuem condições de ficar na EEB no contra turno (por uma série de fatores) e esta acaba-se tornando uma alternativa viável, além de envolver o BID e, possivelmente BS, com novos recursos digitais.

Dois Subprojetos apontam estabelecer “*parceria/integração com demais Programas existentes na EEB*”. Como por exemplo: [a] Mais Educação<sup>41</sup>; [b] Ensino Médio Inovador<sup>42</sup>; e [c] Educação de Jovens e Adultos (EJA). A iniciativa para este tipo de ação parece ser interessante para a formação do BID, pois um número significativo de EEB possuem esses Programas. Dessa maneira, durante sua FI, o BID já toma conhecimento desses Programas podendo tornar suas ações mais concretas numa possível participação futura nesses Programas ao exercer sua docência.

---

<sup>41</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Mais informações em: [<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>], acessado em: 20.fev.16.

<sup>42</sup> O objetivo do Programa Ensino Médio Inovador é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Mais informações em: [<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>], acessado em: 20.fev.16.

Em dois Subprojetos há 03 ações (no total) que tem a meta de promover "*Projetos envolvendo alunos de Curso de Licenciatura (não BID) e EEB*", a seguir:

Mostra de trabalhos na escola **organizada pelos bolsistas de Iniciação à Docência. Graduandos do Curso de [Área do conhecimento] da UFSC apresentam trabalhos por eles produzidos em diversas disciplinas** (PPCC), nos estágios de Iniciação Científica e de Conclusão de Curso (TCC). Esta ação já desenvolvida nos projetos anteriores tem possibilitado aos alunos do Curso [Área do conhecimento] o contato direto com as escolas de ensino básico promovendo a integração da educação superior e educação básica (PI,Subprojeto-1, grifo meu).

**Feira das Profissões onde graduandos da UFSC falam sobre os seus cursos.** Palestras com a participação de ex-alunos da escola que estão cursando a UFSC. Aulões de revisão para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Esta ação poderá ser estendida para outras escolas além das diretamente envolvidas no projeto do PIBID e promoverá a integração entre a educação superior e a educação básica (PI,Subprojeto-1, grifo meu). Nas disciplinas de instrumentação para ensino de [Área do conhecimento], **os alunos, a partir dos projetos temáticos elaborados, planejam e aplicam minicursos (8 horas-aula) para os estudantes do ensino médio em horários extraclasse.** Este tipo de atividade promove uma maior integração entre a universidade e a escola (PI,Subprojeto-2, grifo meu).

Programa PIBID/CAPES pode servir (à exemplo do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC) como um integrador das práticas realizadas no âmbito acadêmico para serem socializadas e desenvolvidas no ambiente escolar. De acordo com essas ações, o BID passa a ser o

organizador/articulador entre esses dois âmbitos quando começa a elaborar e desenvolver esses tipos de atividades junto com o BS. É fundamental, que como futuro professor, este possa ter a competência em organizar projetos/eventos que envolvam alunos de CL e comunidade escolar.

Quanto à natureza dessas ações, é interessante que elas sejam variadas. No primeiro trecho, há a utilização dos trabalhos produzidos em disciplinas PCC e demais trabalhos do CL e bacharelado para a comunidade escolar. O intuito é difundir as práticas e estudos gerados na IES que, por vezes, ficam confinados apenas aos interessados dessa área, esse tipo de ação procura despertar o interesse dos alunos de EEB para a vida acadêmica ou docente.

No segundo trecho é resgatado a ideia de feira das profissões, na qual é uma atividade que algumas escolas, independente do PIBID/CAPES, procuram realizar. Essa ação proporciona para os alunos EEB um leque de possibilidades profissionais e a oportunidade de sanar dúvidas referentes a sua escolha profissional.

Na terceira fala, esta ação está voltada para o aprendizado de alunos de CL, em ofertar minicursos para alunos da EEB, e, novamente, para BID envolvidos com a organização deste tipo de atividade. Além da oportunidade de aprendizado para os alunos da escola nessa atividade extraclasse, essa pode ser útil, por exemplo, para uma parceria entre um Subprojeto PIBID/CAPES e demais Programas existentes na EEB. Como por exemplo, o Ensino Médio Inovador.

O que tem que ficar evidente, em todo momento, é que essas atividades devem obedecer os ritmos e lógica escolar, efetivamente. De pouco adianta realizar esses tipos de atividades quando não estão imbricadas e gestadas a partir da realidade escolar. Para aquém disso, servem meramente para demonstração de “serviço” do Programa e se constituem como atividades pré-prontas que utilizam a escola como “espaço de aplicação”. Essas ações poderiam ser desenvolvidas sem o auxílio do PIBID/CAPES e fora de espaços formais de Ensino, constituindo-se como projetos de extensão.

Dois Subprojetos colocam como ação a “visita de alunos da EEB à IES”. Essa ação é possível dentro dos Subprojetos

PIBID/CAPES/UFSC pelo fato das áreas de Ciências Biológicas, Física e Química possuírem laboratórios de visitação na UFSC. Nesses ambientes, é concebido mais uma forma para os conteúdos abordados no Ensino Básico tomam forma e o aluno é capaz de interagir com os experimentos preparados por alunos dos respectivos CL.

Essa oportunidade é uma alternativa valiosa para os PEB que não possuem tempo para preparar esses tipos de experimentos ou às vezes pela dificuldade orçamentária da EEB em obter determinados materiais, ou seja, grande parte dos BS envolvidos nesta Pesquisa, pelo menos. Também com o auxílio da verba de custeio dos Subprojetos, as passagens e demais despesas possíveis desses alunos podem ser custeadas. A ida dos alunos até a UFSC pode servir, ainda, de estímulo para aquele aluno voltar (após sua conclusão no Ensino Médio) a IES. Isso levando em consideração as condições socioeconômicas das famílias (conforme citado no PI) que matriculam os filhos nas EEB pertencentes ao PIBID/CAPES/UFSC. Todo o processo em preparar a visitação, os cuidados a serem tomados e demais fatores que envolvem esse tipo de ação podem servir de aprendizado para o BID, sob supervisão do BS, preparar saídas de campo e atividades relacionadas a ela com suas futuras turmas.

Os Subprojetos incorporam em suas propostas de ações o “foco na pesquisa em Ensino para a participação/apresentação em EAC” por parte dos BID e BS. Para os 03 Subprojetos, essas pesquisas são realizadas de modo paralelo às atividades planejadas e desenvolvidas pelos BID e BS, no âmbito do Subprojeto. A partir da apresentação dessas pesquisas, o BID pode melhorar sua capacidade de comunicação e habituar-se com a pesquisa docente, e **o BS, ao participar desses eventos, promover seu DPD ao consumir/difundir novas metodologias e pesquisas apresentadas nos EAC na área Educacional.** Nesse sentido, infelizmente, o PIBID/CAPES torna-se como uma “corda salva-vidas”, pois para a maioria dos PEB não é prestado apoio e/ou para participação em EAC, que na condição de BS passam (passavam<sup>43</sup>) a ter uma oportunidade para frequentar esses espaços.

---

<sup>43</sup> O corte de verba para o PIBID/CAPES dificultou muito a ida à EAC.

Ainda relacionado ao BS no envolvimento desse tipo de ação, ele deve, ao longo de sua participação no PIBID/CAPES, tornar-se um bom consumidor das pesquisas em ensino para que este possa, a partir de seu contexto educacional, criar condições para seu DPD. Essa atividade é interessante principalmente pelo perfil gerado para os BS desta pesquisa. Onde esses profissionais encontram-se num momento “decisivo” de impulsionar seu desenvolvimento profissional ou cair no conservantismo (DAY, 2001).

Há dois Subprojetos que destacam a “elaboração de materiais didáticos” como uma ação separada das demais. Isso pressupõe um espaço e horário reservado para a produção e teste desses materiais. Isso é fundamental em disciplinas como as das Ciências da Natureza, visto que boa parte dos conhecimentos e conceitos são abstratos ou não perceptíveis a olho nu. O estímulo para a produção de materiais didáticos já é estimulado durante a FI e não necessariamente num período em que esse BID estaria atuando como professor e percebendo a necessidade de produção de determinado material no momento em que atua profissionalmente.

Bastante relacionado a esse tipo de ação está o *“auxílio/participação na elaboração e desenvolvimento de atividades laboratoriais/experimentais”*. A relação com a elaboração de materiais didáticos e essa ação é muito estreita, pelo fato de no laboratório ou na preparação de determinada atividade experimental, um material ser construído para aquela aula. Assim um novo material didático é construído e poderá ser utilizado em várias turmas. Importante salientar que um Subprojeto elabora materiais didáticos na forma de vídeos de experimentos realizados em laboratórios para uso em sala de aula. Isso é interessante, visto que otimiza o tempo utilizado para demonstração de determinado experimento, não gera resíduos ou gasto/desperdício de reagentes e a oportunidade de observar determinado fenômeno quantas vezes for necessário, por exemplo.

Um ponto que chamou a atenção é que 02 Subprojetos se preocuparam em descrever **ações de inserção do BID na escola**. Um acabou por não detalhar quais ações são realizadas para este fim. O que

não significa, a fim de justificativa, que este Subprojeto não tenha um plano de ação para inserção de seus BID na EEB.

Dos Subprojetos que inseriram ações para a inserção do BID na EEB essas estão relacionadas de maneira concordante com o modo/estratégia adotada pelo Projeto Institucional. Abaixo seguem os trechos que corroboram esta evidência, cada uma corresponde a uma ação de determinado Subprojeto:

Nesta ação os futuros professores farão um **reconhecimento da estrutura física** onde as atividades serão realizadas (salas de aula, laboratórios, biblioteca, etc.), dos bairros atendidos, e terão um primeiro **contato com os diversos profissionais que atuam na escola**. Esta ação permitirá aos bolsistas o conhecimento do ambiente de atuação, o que precisa ser melhorado para proporcionar um melhor ambiente para o aprendizado (PI,Subprojeto-2, grifo meu).

A análise [dos PPP das EEB] permitirá aos licenciandos envolvidos no projeto o desenvolvimento de **atividades em consonância com os objetivos explicitados nos PPP** (PI,Subprojeto-2, grifo meu).

Esta prática [reuniões pedagógicas e conselhos de classe] contribuirá para a inserção dos futuros professores na cultura escolar (PI,Subprojeto-2).

Uma vez por semestre, ou sempre que necessário, os bolsistas ingressantes no programa, realizam um **trabalho de aproximação à escola, conhecendo os diferentes ambientes e recursos disponíveis**. É realizado um levantamento dos pontos fortes e pontos fracos, bem como das ameaças e oportunidades. Uma **atenção especial é dada ao Projeto Político Pedagógico da Escola**, onde busca verificar no local o sistema de implementação e execução deste (PI,Subprojeto-3, grifo meu).

No entanto, **nenhuma ação dos Subprojetos estudados prevê, claramente, o modo como o PEB, na condição de BS, será recebido pelo Subprojeto e as suas estratégias de promover a FC do mesmo.** Isso, por mais que aconteça na prática, deve ser destacado a maneira/modo de como essa de ação está prescrita.

As demais ações previstas pelos Subprojetos ficam a nível individual, ou seja, não há menção dessa ação para mais de um Subprojeto. Para essas, não serão feitos comentários ou busca de evidências, pois são a nível individual e tratam-se de ações prescritas e não necessariamente realizadas. São elas: [a] Participação em feiras de Ciências realizadas pela EEB, onde BID e BS devem orientar alunos das EEB em seus trabalhos; [b] Experiências de caráter interdisciplinar, com demais Subprojetos existentes na EEB; [c] intercâmbio estadual entre bolsistas; [d] palestras, mesas redondas sobre Ensino de..., organizadas pelos BID, para comunidade acadêmica e PEB da REPE e REPM; e [e] mostra de Ciências organizadas pelo BID para a comunidade.

A partir da interpretação das constatações e discussões expressas em parágrafos anteriores foi possível o estabelecimento de categorias dessas atividades realizadas. As categorias adotadas foram baseadas em critérios como: [i] os locais de realização dessas atividades; [ii] os sujeitos envolvidos nelas; [iii] principal sujeito favorecido pela atividade; e [iv] modos de realização. O Quadro 21 apresenta essa categorização das atividades desenvolvidas com base nos dois documentos.

Há algumas atividades que merecem destaque aqui em relação às demais, visto que foram estratégias tomadas a fim de criar alternativas para alguns problemas contingenciais devido ao grande número de sujeitos envolvidos. Por exemplo, a fim de aperfeiçoar as ações na EEB, um Subprojeto elaborou um questionário para que os alunos da EEB pudessem avaliá-las. Segundo a descrição em Relatório, esses dados serão utilizados para reger algumas ações para o ano seguinte. Outro Subprojeto, com o mesmo propósito, estabeleceu um planejamento anual das estratégias para as ações na escola com base em estudos anteriores e o conhecimento das EEB que já participavam do Subprojeto.



**Quadro 21. Categorias das atividades desenvolvidas pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área Ciências da Natureza**

Nº	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento e avaliação do Subprojeto (Reuniões de formação para BID e BS; Reuniões com os BID para socialização das atividades realizadas na EEB; avaliação e acompanhamento por meio digital)</li> </ul>	7
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetos de Ensino de (Ciências Biológicas, Física ou Química) envolvendo alunos de Curso de Licenciatura e/ou da EEB;</li> </ul>	5
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração e/ou acompanhamento do BID em atividades didáticas do BS;</li> </ul>	4
4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de materiais didáticos;</li> </ul>	4
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorias/atividades de reforço escolar em contra turno;</li> </ul>	4
6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco na Pesquisa em Ensino de Ciências para participação/apresentação em EAC;</li> </ul>	2
7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confecção de um <i>website</i> para divulgação/troca de experiências;</li> </ul>	2
8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de inserção do BID na cultura escolar de sua EEB;</li> </ul>	2
9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outras (Envolvimento em feiras de Ciências realizadas na EEB; Visita de alunos da EEB à IES; Parceria/integração com demais Programas existentes na EEB;)</li> </ul>	2

Uma atividade intitulada “Atividades de formação de bolsistas de iniciação à docência e supervisores” por mais que almeje a FC do BS, por meio de estudos teórico-conceituais, parece não alcançar esse resultado, pois não explicita, nos resultados obtidos do Relatório Parcial de Atividades analisado, alguma descrição neste aspecto para esta atividade:

Participação dos bolsistas na organização das atividades do Subprojeto permitindo a aquisição de experiência de avaliação e planejamento. Melhoria na formação dos licenciandos (Relatório P.A.,Subprojeto-1).

Deixarei para discutir esse trecho junto com as próximas falas contidas na próxima seção.

### 6.1.3. Concepção dos BCA sobre FC

É possível entender a visão dos BCA a respeito das ações que contemplam aspectos formativos ao BS:

O professor [BS] ele participa de congressos, ele participa de encontros que a instituição é obrigada a realizar pelo menos uma vez ao ano, ele participa dos encontros regionais, ele restabelece o contato com a comunidade acadêmica, professores da instituição, alunos que aqui estão, então ele é sim um programa de formação continuada para o professor e mesmo que não seja explicitada (BCA-5).

Então, durante as reuniões de formação que foram feitas com o fornecedor dos kits, eles foram **convidados a participar**. Durante as reuniões que a gente faz seminários para discutir os avanços da pesquisa em ensino de [...] eles são **convidados a participar**. Então a ideia é que eles atuem em conjunto com o coordenador de área na formação dos bolsistas, o que não deixa de ser também fazer parte da formação continuada para eles (BCA-3, grifo meu).

[...] os estandes da SEPEX e, eventualmente, para os laboratórios de extensão que **oferecem material ou workshops para os professores**. Então é um material de formação. Além disso, o nosso projeto **oferece reuniões** de formação, nessas reuniões de formação é que a gente, teoricamente, reuniria todos (BCA-2, grifo meu).

Pelas falas dos BCA é percebida, de modo mais geral, uma visão resumida a respeito de processos formativos para o BS dentro do PIBID/CAPES/UFSC, pois as reuniões de acompanhamento, a participação em EAC e participação em seminários comentadas por eles não caracterizam um ação prevista para o DPD do BS, apesar de serem práticas indutoras de DPD. Pelas falas é constatado que, às vezes, há a existência do espaço para que a o DPD aconteça. No entanto, em relação a um DPD a constatação não é evidente, pois falta um desenvolvimento e conexão dessas ações comentadas pelos BCA. E do PIBID/CAPES espera-se que, por estar inserido e se desenvolver dentro no contexto escolar, tenha ações que oportunizem o DPD.

Pelas falas e o último trecho da seção anterior, penso haver dois pontos que conflitam com o DPD: [i] a visão predominante na classe docente da espontaneidade do desenvolvimento profissional, onde esta aconteceria automaticamente ao longo da carreira (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008); e [ii] a ideia de DPD baseada no princípio da experiência sem reflexão adequada, o que leva a um DPD limitado (DAY, 2001).

No caso do PIBID/CAPES, presumo ser aconselhável o estímulo para que essa visão seja quebrada, visto que, há o apoio de professores da IES e demais colegas para o estabelecimento de estratégias para atingir o objetivo da atividade explicitada acima. O “resultado obtido” descrito em relatório dá substância de que essa visão está equivocada se realizada sem planejamento e reflexão de sua experiência (DAY, 2001).

As reuniões de acompanhamento dos Subprojetos, que possuem um caráter Administrativo-organizativo também não se constituem como uma característica de DPD, já que a competência de saber administrar e organizar projetos é tarefa necessária a qualquer profissão.

Uma atividade foi realizada sob forma de curso de FC com um enfoque interdisciplinar. Como resultado, o Subprojeto enfatiza que a atividade resultou em: [i] Intensificação nas relações entre UFSC e EEB; [ii] Participação efetiva dos sujeitos envolvidos nas atividades do PIBID na Escola; [iii] Apropriação e mobilização de noções e conteúdos de (Ciências Biológicas, Física ou Química) objetivando a formação

docente; e [iv] Contribuição da Escola no processo de corresponsabilidade na formação.

Há críticas a respeito desse tipo de FC por este não estar inserido, muitas vezes, com o contexto escolar ou retirar o professor de seu espaço de trabalho que pode muitas vezes não usufruir dessa formação por condições desfavoráveis do ambiente escolar; um tipo de formação “sobre” do que “com” os docentes (MARCELO, 1999; MARTINEZ, 2010).

Durante entrevista com BCA, pedi que falasse um pouco mais a respeito do curso:

[...] então é um momento em que o nosso licenciando, que muitas vezes são ID's, que estão em escolas que o nosso licenciando, então ele monta e ele ministra cursos, **minicursos para professores**, então nesses minicursos os nossos licenciandos **eles apresentam** então, é... **um material didático que ele elaborou com propostas inovadoras para o ensino, na formação dele**, então na disciplina ele já tem... isso já vem acontecendo em outras disciplinas e na na última é o momento dele realizar esse material que ele tem e ele apresentar para o professor no formato de minicurso (BCA-6).

Há distorção na visão de FC dentro dos próprios Subprojetos. Em minha opinião, esse tipo de minicurso não é aconselhável acontecer dessa maneira, visto que, por exemplo: [i] não é aconselhável que alunos de CL ministrem cursos de FC para PEB; [ii] seria mais oportuno os PEB participarem da avaliação desses alunos de CL, já que, muitas vezes são BID; [iii] o minicurso é elaborado com base no que é abordado nas disciplinas e não na realidade escolar do PEB; [iv] o PEB não participa em momento algum na elaboração do minicurso; e [v] o objetivo do minicurso é os alunos de CL apresentarem seus trabalhos desenvolvidos nas disciplinas e não a necessidade de formação percebida nos e pelos PEB participantes.

A exemplo da ação do Subprojeto discutido acima - que possui uma visão de FC distorcida em relação aos referenciais teóricos sobre

DPD desta pesquisa – das falas dos BCA e das categorias expressas no Quadro 21 para as ações dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC – chego à evidência de que **os Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza não possuem ações desenvolvidas para o DPD de BS neles envolvidos**. Por mais que haja “práticas indutoras” (Lieberman (1996 *apud* DAY, 2001) essas não são claramente detalhadas ou pontadas como tal, pelos Subprojetos. O que fica à critério do PEB aproveitar essas atividades e momentos (alguns não particulares à participação no PIBID/CAPES).

Por fim, não há DPD de modo pleno, a partir das ações desenvolvidas - e do modo como essas planejadas, previstas, e, possivelmente, avaliadas -, onde essas ações permitem ao PEB, na condição de BS, rever o seu pensamento sobre a sua atividade docente, quando este possui as competências necessárias para se desenvolver profissionalmente.

## 6.2. A Inserção dos BS nos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza

Quadro 22. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.2

Nº	ITENS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS UTILIZADOS				
		Entrev. BCol	Entrev. BCA	Questn. BS	RAT- PI	RAT- ReltAnP arc
1.	Primeiro contato do BS com o Programa	X	X	X		
2.	Modo de seleção do BID e BS no PIBID/CAPES/UFSC		X	X	X	X
3.	Modo de inserção do BID e BS no PIBID/CAPES/UFSC		X	X	X	X

Como visto na seção 4.2 e 6.1, nada consta no PI sobre ações para inserção do BS nos Subprojetos. No entanto, houve contato da CI do Programa com os BS, no início do projeto, em reuniões que possuía um caráter de orientação, onde se discutia as dificuldades e é feita uma avaliação do PIBID/CAPES/UFSC com base nos sujeitos que já eram

participantes. Essas reuniões foram previstas para os sábados devido à disponibilidade de horário dos BS para comparecer a UFSC, já que os mesmos não recebem autorização da EEB para poderem participar desse tipo de reunião. Apesar dessa dificuldade e a difícil condição de trabalho dos PEB, a frequência é considerada satisfatória pelo BCoI.

Além dessa reunião inicial, o processo de inserção tem ocorrido nas entrevistas de seleção para participação do Programa:

[...] uma professora que era ex-aluna e ex-BID do curso de [Licenciatura] que estava como Profa. de [componente curricular] na escola e ela sempre demonstrou interesse para a escola participar do PIBID/CAPES. Então, esse contato que nós tivemos com a direção da escola ele já estava, mais ou menos, sedimentado por esse contato inicial que nós tínhamos com a própria professora... (BCA-1). Foi uma entrevista aonde foi apresentado o projeto, mesmo ele já tendo o conhecimento foi feita uma discussão acerca do projeto a ser implementado, acerca das atividades que os bolsistas poderiam desenvolver na escola, aonde eles expuseram mais uma vez os motivos para participar do programa, aonde foram discutidas as atribuições do supervisor (BCA-3).

A gente apresentou a nova proposta do projeto, né? Quais seriam as, as novidades, vamos dizer assim, que o projeto estaria trazendo para 2013... no colégio [nome da EEB] a gente entrou em contato com o diretor, o professor [nome do Professor], marcamos uma reunião com uma entrevista para, para explicar o que era o projeto, ele já sabia o que era o projeto PIBID por conta dos PIBID's da UDESC e aí, é..., só precisava entrar em contato com o supervisor na escola (BCA-2).

Pela primeira fala, percebi que o processo de inserção do BS é facilitado nas situações em que o BS já participou do Programa como BID. O que demonstra certa eficiência do PIBID/CAPES, no sentido de um ex-aluno de CL, e ex-BID, ao exercer a profissão, demonstrar novamente o interesse de estar participando do Programa. Isso foi

constatado para 02 Subprojetos, em um deles esse PEB iniciante atua como colaborador.

Para um BS que já possuía um vínculo com o Subprojeto, o processo de inserção torna-se muito mais fácil, visto que conhece a dinâmica do Subprojeto, boa parte dos sujeitos participantes e as ações desenvolvidas anteriormente. No entanto, vale lembrar da sua inexperiência em relação aos processos de supervisão e a continuação de falta de orientação para isso. Nesse aspecto, cabe ao BCA estar realizando o devido acompanhamento e discutindo a realização dessa tarefa, com base, por exemplo, no bom desempenho apresentado pelos professores mentores do PSAAPPP que participaram de um curso preparatório para Supervisão Docente (ROLDÃO; LEITE, 2012)

Pelas duas últimas falas, a inserção dos BS nos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC vem acontecendo por meio das entrevistas de seleção. Percebi que os modos de inserção do BS nessas entrevistas são de natureza diferentes: [i] Na fala do BCA-3 é feita a apresentação das ações do Subprojeto e depois é feita uma discussão a cerca do mesmo e das atribuições do BS; [ii] na fala do BCA-2 é realizado uma apresentação do projeto ao diretor da EEB e, caso este aceite, é realizado um contato com o BS, ou seja, esta parece ter mais um caráter expositivo.

**Os modos colocados pelo PIBID/CAPES/UFSC e Subprojetos da área curricular Ciências da Natureza e como tem ocorrido o processo de inserção dos BS desses respectivos Subprojetos possuem um caráter esporádico e pontual.** Esporádico no sentido de não haver certa periodicidade e pontual no sentido de acontecer em pequenos momentos de maneira não processual. A ausência do modo de inserção no PI parece prejudicar o encaminhamento e elaboração de ações destinadas a esse fim em cada Subprojeto. Como forma de inserção dentro dos Subprojetos estas ficam inclusas na entrevista de seleção e em reuniões realizadas com BCA para acompanhamento do Subprojeto.

Para que ocorra o DPD do BS é necessário que ele seja inserido de maneira gradual às ações do Subprojeto - para que esse possa assimilar quais os procedimentos que devem ser tomados - para os processos de avaliação dos BID, controle financeiro dos gastos, na sua EEB, procedimentos adotados e condutas estabelecidas para saída em Eventos

Acadêmico-Científicos e principalmente como realizar os processos de Supervisão Docente para auxiliar no processo de conformação.

### 6.3. Oferecimento de condições pela EEB para o processo de conformação de futuros professores

Quadro 23. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.3

Nº	ITENS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS UTILIZADOS				
		Entrev. BCoI	Entrev. BCA	Questn. BS	RAT- PI	RAT- ReltAnP arc
1.	Motivos que levaram a EEB participar do Programa		X	X		
2.	Recepção do Programa pelas SED		X			
3.	Modo que a EEB administra as horas do BS destinadas às atividades do Subprojeto		X	X		X
4.	Posição da direção da EEB em relação às ações dos Subprojetos		X	X		X
5.	Condições estruturais da EEB		X	X		X
6.	Relação estabelecida entre IES e EEB em relação ao PIBID/CAPES		X	X		X

Para os BS participantes, os **principais motivos que levaram as EEB a participar do PIBID/CAPES** foram “*Parceria/Integração entre IES e EEB*” (04/07) seguido de “*Localização próxima*” (02/07):

A possibilidade de aumentar a **interação entre a escola e a universidade no que diz respeito a formação dos acadêmicos**, a possibilidade do aprendizado **de novas estratégias didáticas trazidas pelos estudantes**, etc... (BS-4, grifo meu).

Principalmente pela contribuição **que o projeto traz para a escola** e para os alunos, **com**



**abordagens diferenciadas, novos recursos e materiais que por muitas vezes a escola não dispõe** (BS-7, grifo meu).

É constatada, a disparidade da visão de parceria entre a IES e EEB entre os BS participantes. Na primeira fala, percebe-se uma interação mútua entre EEB e IES, já na segunda fala é possível perceber certa noção de assistencialismo, em que a IES “prestaria serviços” para a EEB participante.

Em relação à atuação do PIBID/CAPES/UFSC no âmbito escolar, o BCoI chama a atenção para o alto grau de rotatividade dos BS em algumas escolas. Ao que parece essa rotatividade não é entre os professores da EEB, mas sim pela saída e carência desses profissionais ocasionando a mudança de EEB:

Nós temos uma **dificuldade com a questão dos professores supervisores em função da rotatividade em algumas escolas** (BCoI, grifo meu).

Uma dificuldade encontrada foi a demora na definição dos professores supervisores em duas das escolas. Em uma delas, o professor mais capacitado, por já ter participado dos projetos anteriores como supervisor, assumiu a direção pedagógica da escola. Em outra escola, a professora inicialmente selecionada como supervisora decidiu sair da escola nos primeiros dias de aula (Relatório P. A.-Subprojeto-1).

[...] o horário do professor já não batia mais com o horário que os alunos tinham reservado (BCA-1).

Cabe ressaltar que, no capítulo 2, discuti as mudanças em Editais PIBID/CAPES desde 2007 até 2013 e nesse momento foi apresentada

uma série de mudanças nos critérios para se tornar BS. Essas mudanças tendem para a desvalorização da profissão docente e dos saberes pedagógicos para a matéria de ensino e da matéria de ensino, por exemplo (DEMOS, TERRAZZAN, 2015). A partir das falas acima, parece haver indício de que essas mudanças foram realizadas a fim de ampliar as chances dos Subprojetos selecionarem professores - devido à situação que eles enfrentavam - abrindo a seleção para ACT. No entanto, há dúvidas se o problema da rotatividade é realmente solucionado. Quando pensamos no caso da “seleção condicionada” isso ajuda consideravelmente o processo de seleção, pois para as EEB que não possuem PEB efetivo essa medida ajuda selecionar o professor ACT que atender as exigências da CAPES.

Essa solução imediatista tomada pelos Subprojetos e o Programa como um todo não parece ser a mais coerente, já que a rotatividade ainda permanecerá. Cabe ressaltar que a rotatividade em si não é um processo prejudicial ao Subprojeto, pois a EEB que possui mais de um PEB efetivo, por exemplo, pode fazer um rodízio da bolsa para esses PEB e assim todos podem participar do Programa na condição de bolsista (Ex: no caso das EEB em que os PEB compartilham a supervisão com o BS). Quando a rotatividade acontece desse modo há (presume-se) um acompanhamento e um repasse das atividades que foram desenvolvidas, ou seja, um processo de transição. No entanto, quando acontece de maneira forçada, ou seja, o PEB que estava atuando como BS ter que sair da EEB por qualquer que seja o motivo, acaba paralisando o andamento e desenvolvimento das atividades em cada Subprojeto. Cabe lembrar que essa foi uma dificuldade do PIBID/CAPES/UFSC apontada anteriormente (seção 6.1.3).

Quando os BS são perguntados a respeito de **como a EEB reconhece essas horas dedicadas ao Programa**, em relação à carga horária semanal contratada, **06/06 BS respondem administrar esses horários com o Programa por conta própria**, ou seja as EEB, aparentemente, não incluem formalmente, na carga horária do PEB as atividades referentes ao PIBID/CAPES:

Procuro utilizar as aulas (HA) em que não estou em sala (BS-2).

Em geral, aproveito as horas atividades que possuo, 10 horas atividades por semana para desenvolver atividades relacionadas ao PIBID, seja individualmente, seja com o aluno (BS-3).

Nossas horas de dedicação à escola são colocadas no PAAD (plano e acompanhamento de atividades docentes) e lá não consta as atividades do PIBID, logo **essas horas não são reconhecidas oficialmente** (BS-4, grifo meu).

Em geral temos horas vagas, nos dias de hora atividade para a realizações de reuniões referentes ao projeto, liberação das salas para este fim também (BS-7).

Apesar de não haver a inclusão das horas destinadas às ações do Programa no quadro de horários do docente, por parte da EEB, esta predispõe condições para que as ações do Subprojeto aconteçam de maneira coerente. Essa constatação é evidenciada pela fala do BS-7 e nas duas primeiras falas dos BCA a seguir:

De um modo geral, [...] nós temos dois ex supervisores que são diretores, então já estão familiarizados com o Subprojeto, tem **uma abertura muito boa, em termos de acesso** [...] elas [as EEB] tem mostrado um interesse muito grande na participação do PIBID. Acredito que isso seja um reconhecimento da importância de medidas que levem a melhorias da formação dos docentes (BCA-1, grifo meu).

[...] os bolsistas [BID] tem sido bem acolhidos, na medida do possível, a escola tem procurado oportunizar condições para atuação dos bolsistas. É claro que, por exemplo, na escola [nome da EEB] a gente não tem um laboratório de [componente curricular]. No fundo é um laboratório de [outra componente curricular], mas os alunos na medida do possível fazem suas atividades lá quando necessário, têm relatos de algumas dificuldades com uso do laboratório de informática, mas tirando alguns desses aspectos pontuais, o supervisor tem permitido que os bolsistas desempenhem suas atividades satisfatoriamente, tem permitido, inclusive incentivado os alunos a participarem das

aulas, sejam no auxílio da atividade diária, seja com intervenções. Então **eu considero que na medida do possível a escola oferece condições para o desenvolvimento do trabalho** (BCA-3, grifo meu).

[...] nós já pensamos em fazer então a reunião na escola, mas também na escola nem sempre tem um local apropriado, né? Então a gente tem que fazer estar fazendo reunião às vezes no meio do pátio com as crianças correndo, entendeu, assim? Ou então na sala dos professores com um monte de professores que estão alheios à situação...(BCA-2). [...] muitas vezes a gente não consegue ter dentro da escola um espaço físico em que, a gente tem que trabalhar também em conjunto, [...] com a física, a química, a biologia, a matemática, com os outros que estão lá, então talvez na escola a gente não tenha esse espaço físico (BCA-6).

Infelizmente na escola estadual não existe um espaço físico para o PIBID. Inclusive, todo início de ano, quando a gente começa “nós vamos ter espaço, porque vai ser remanejado isso...” mas chega na hora... espaço físico é complicado em todo lugar (BCA-3).

É perceptível, nas duas primeiras falas, a importância que os Subprojetos têm para os profissionais das escolas, principalmente por parte daqueles que já foram BS em Subprojetos anteriores e que agora desempenham função administrativa. No entanto, como evidenciado a partir da terceira fala e na dos BS (nos parágrafos anteriores), em relação à disponibilização de espaços e melhores condições de trabalho para os BS e BID o PIBID/CAPES carece dessas condições para que as ações se desenvolvam de maneira satisfatória.

As condições estruturais são oportunizadas pela equipe diretiva sempre que possível. Não parece haver restrição por parte desses profissionais, no entanto, é possível perceber fragilidade das EEB em receber Programas devido à falta de recursos que ela enfrenta:

[...] de você ter um Programa que estimula levar o aluno para a escola e ao mesmo tempo a realidade que ele irá encontrar na escola é uma realidade

desestimulante. Por isso que eu sempre tenho colocado **a necessidade de haver ações locais mais efetivas em contrapartida dessa ação federal que é o PIBID**. Eu não vejo como mudar isso se as condições das escolas continuarem do jeito que estão, entende? **Porque não adianta você melhorar a formação dos professores se eles não vão ter condições mínimas de executar o que eles estão incorporando na sua formação** (BCA-1, grifo meu).

Considerando o professor como elemento vital da EEB, estes só poderão realizar seus objetivos educacionais se a EEB promover seu bem-estar e der subsídios para seu DPD, obviamente, aliado ao objetivo de melhorar seus padrões de ensino e de aprendizagem dos alunos (DAY, 2001). Isso vem acontecendo, aparentemente, na instância de “permissão” da equipe diretiva da escola para as atividades realizadas no âmbito dos Subprojetos, mas não na instância de decisões para além do poder de decisão imediato da direção escolar. Nessa perspectiva, concordo com a fala acima do BCA, no sentido de que, por mais que o PIBID/CAPES seja um Programa de ordem federal, deve estar em parceria com as SED e Secretaria Municipal de Educação uma vez que essas são as responsáveis por garantir e dar condições à educação nos estados e municípios.

Talvez, a falta de condições, sincronia entre as EEB e PIBID/CAPES/UFSC e a clareza do papel de cada uma (seção 6.1.3) pode ser entendida com base na falta de articulação entre CAPES e SED-SC na hora da implementação do Programa nas redes de ensino:

**Não houve contato da CAPES ou do MEC com as secretarias de educação [...].** O contato era feito como? Quando você precisava institucionalizar o projeto e precisava apresentar para a CAPES um termo de concordância ou e anuência da secretaria de educação. E aí o que fazia? O diretor de ensino do departamento ou pró-reitor de educação ia bater na porta da secretaria da educação com um termo de compromisso e anuência. -Como que vou assinar isso? Do que se trata?- Esse foi um dos problemas da permeação do PIBID nas escolas. Esse contato ficou a cargo das

instituições. -Mas porque que a instituição está me procurando se o programa é federal?- Esse foi um problema.” [...] **Hoje ela reconhece.** Nós fizemos o primeiro encontro catarinense do PIBID. Veio o secretário de educação, participando, etc... reconhecendo a importância, e declarando abertamente o envolvimento e a disponibilidade e participação. Mas isso já em dois mil e onze, então oito, nove, dez, onze. **Só quatro anos depois,** ta entendendo? Efetivamente não existiu essa negociação, porque como ele foi um processo de invasão, talvez a **SED não estava preparada para isso ou não tinha um projeto para o programa, um projeto de incorporação do programa às ações da própria SED, como redução de carga-horária dentro da escola para quem se envolve com o programa, a liberação para participação em reuniões dentro da instituição, que nós temos reuniões com os supervisores, a liberação para participação em eventos diretamente ligados ao PIBID ou aonde o PIBID participe que são** [...] os encontros nacionais das licenciaturas e etc... (BCA-5).

Antes de discutir a fala acima, apresento dados que permitem avaliar o grau de socialização dos impactos entre EEB e Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza nas EEB em que participam (Quadro 24). É válido pensar que para a aquisição de melhorias e investimentos nas EEB, a socialização e avaliação dos impactos gerados pela equipe diretiva e dos demais profissionais da EEB, seria de grande valia, visto que esses são os responsáveis por submeter projetos para as SED. Assim como, para planejar e dar condições para futuras ações dentro do espaço escolar e, conseqüentemente, abrir um leque maior para os PEB em seu DPD.

**Quadro 24. Tipos de Socialização dos impactos gerados pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza nas EEB participantes**

<b>TIPOS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPES	7	----
Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola	6	1
Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto	2	5
Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas	7	----

É unânime o conhecimento, por parte dos demais profissionais da EEB, da existência do PIBID/CAPES. Oitenta e cinco por cento (85%) dos BS alegam haver “momentos de compartilhamento das experiências realizadas pelo Subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola”. Em contrapartida, 71% dos BS dizem que os demais profissionais da EEB não participam da avaliação das atividades do(s) Subprojeto(s) que atua(m) na EEB. Para a alternativa “Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas”, 100% dos BS a confirmaram.

De acordo com a combinação das respostas acima seria interessante, em tese, os participantes dos Subprojetos utilizarem a avaliação dos demais profissionais da EEB para aperfeiçoar as ações realizadas na EEB. Já que, conforme as respostas dos BS, os problemas emergentes da EEB são levados em consideração e o compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do(s) Subprojeto(s) também. Seria coerente que os demais profissionais avaliem em que grau as ações do(s) Subprojeto(s) vem desempenhando para o enfrentamento desses problemas. Essa ausência de avaliação pode empobrecer o Subprojeto, pois perde-se a oportunidade de respaldo do enfrentamento desses problemas que são levados em consideração durante o planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

Paralelamente, devido à constatação de que a maioria dos demais profissionais da EEB não participam das avaliações das atividades dos Subprojetos, põe-se em cheque a natureza desses momentos de

compartilhamento dessas experiências. Caso nesses momentos sejam apenas reportadas as experiências realizadas no âmbito do Subprojeto, como esses profissionais avaliariam algo substancialmente?

Também nessa linha de raciocínio das respostas acima, é válido pensar em quais tipos de problemas emergentes da EEB esses BS consideram na elaboração das atividades, visto que se são problemas de ensino e de aprendizagem, esses são comuns a qualquer ambiente escolar e não haveria, necessariamente, a obrigação de compartilhar com demais profissionais da EEB<sup>44</sup>. Vale aqui a crítica de que seria interessante rever o papel do profissional da EEB participante do PIBID/CAPES para que esse tipo de avaliação dos problemas emergentes a serem levados em consideração e os efeitos gerados pelas ações do Subprojeto seja firmado. Assim, há a oportunidade de mais um aporte institucional para DPD dos professores da EEB.

Em síntese, há momento de compartilhamento das experiências realizadas pelos Subprojetos PIBID/CAPES nas EEB, no entanto, há dúvidas sobre a natureza desses momentos.

Aliado fala do BCA-5 - sobre a relação SED e CAPES e que hoje esta primeira reconhece o programa, garante o envolvimento e disponibilidade - e a falta de feedback dos Subprojetos para as EEB, estas encontram-se nas mesmas condições precárias de estrutura para o “bom” funcionamento do Programa. A constatação de que não houve contato entre SED e CAPES, e a fala “caiu de paraquedas” do BCA-5 pressupõem a ideia de que o PIBID/CAPES veio de maneira impositiva sem diálogo entre os órgãos responsáveis pela Rede de Ensino e a ideia de que o Ensino Superior é o único “detentor do saber” a respeito da FC, gerando um consenso um tanto nebuloso para parceria institucional (MATEUS, 2014).

Corroborando com a dificuldade número 7 (Quadro 14), a falta de informação e prestação de serviço da SED e CAPES (por meio das IES)

---

<sup>44</sup> Entende-se aqui como demais profissionais da EEB, sujeitos ligados não somente às tarefas de Ensino, mas também as de ordem administrativa e logística, por exemplo.



à direção da EEB para que ela tenha ciência do seu papel de Coformadora e possa exercer isso em condições propícias, uma vez que essa não parece ser a realidade:

Eu não sei dizer assim, se eles tem realmente consciência [do processo de conformação], a gente **sempre que possível** ressalta esse papel da conformação, da participação da escola na formação dos professores. Eu não sei se isto está bastante claro, entende? (BCA-1, grifo meu).

[...] o nosso desafio maior eu acho é conseguir, primeiro, convencer é... a escola da importância do projeto, que não é um projeto meramente é... assistencialista de fornecer bolsa, ele é um projeto que tem um objetivo, não é? E é... convencer da importância das reuniões de formação que os professores, que, que a escola divulgasse essas reuniões porque isso seria importante para todos os professores (BCA-2).

Importante esclarecer que a EEB não ter ciência e não dispor de condições para as ações dignas de conformação não é culpar a mesma por inadimplência, dado que, como comentado anteriormente, o modo como “caiu” o Programa nas EEB e as tensões geradas entre as instâncias superiores à IES e EEB foram fatores considerados determinantes nesta análise.

Como evidenciado pela discussão das respostas e documentos utilizados para responder esta questão de pesquisa, a **EEB reconhece a importância do Programa e deseja ser participante. No entanto, não parece ter esclarecido seu papel dentro do Programa e deixa a desejar nos aspectos de infra-estrutura e melhores condições de trabalho, em especial para a Supervisão Docente, para os PEB e também para os professores que estão na condição de BS. Aspectos e condições que muitas vezes estão ligados a fatores externos e não por decisão da própria equipe diretiva.**

A relação entre IES e EEB que obtive, nesta pesquisa, é semelhante aos estudos realizados por E. A. Terrazzan, M. E. G. Santos e L. A. Lisovski (2005). Onde esta é dada de forma unilateral e unidirecional, ou

seja, tanto as IES quanto a EEB presumem que as propostas e iniciativas das ações a serem realizadas nos Subprojetos partam da iniciativa da IES.

Apesar da: ausência de ações prescritas para o DPD; ausência de modos de inserção dos BS; e do apoio parcial da EEB para que os processos de conformação aconteçam, é válido explicitar um caso de DPD em determinado Subprojeto PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza:

Nós tivemos um caso de uma professora que estava praticamente aposentada a supervisora e entrou para o PIBID, ficou reanimada, voltou a dar aula com uma felicidade que antes não tinha, então até para o supervisor também, muitas vezes ele começa a dar aula e no final se sente desmotivado com o aluno que ele tem na frente e, e, não é que ele não queira dar uma aula boa, mas o aluno no final também não motiva então, o aluno ID quando entra com toda essa energia, querendo fazer algo novo, faz com que o professor supervisor supervisor se anima também e procura novas práticas pedagógicas, atualiza-se (BCA-4).

Um outro BCA em relação à mesma BS:

...ela simplesmente: -Não, eu estou ainda na escola e não me aposentei porque o PIBID está aqui comigo e eu estou junto com o PIBID-. Certo? **É uma carga a mais? É.** Mas é alguma coisa que transforma, que muda a ação do professor na escola e o olhar do professor na escola, entendeu? (BCA-5).

Pelas falas acima, consegui constatar um exemplo de DPD onde uma BS que já encontrava-se na fase final de seu DPD, referente aos últimos 10-15 anos de carreira (DAY, 2001). Nesta fase, como discutido no capítulo 1, eles queixam-se mais dos valores dos alunos de “hoje em dia” acompanhados de um clima de insatisfação, já que raramente progredem na carreira. Isso é observado na fala anterior, mas com a oportunidade de participar do Programa esta Profa. se sentiu “desafiada” a continuar em sua profissão.

#### 6.4. O modo das ações de Supervisão Docente no desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza

Quadro 25. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.4

Nº	ITENS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS UTILIZADOS				
		Entrev. BCoI	Entrev. BCA	Questn. BS	RAT- PI	RAT- ReltAnP arc
1.	Relação nº de BID e horas destinadas ao Subprojeto		X	X		
2.	Tipos de atividades didáticas que o BS realiza		X	X		
3.	Tipos de atividades para organização do Subprojeto que o BS realiza		X	X		
4.	Principais características de ação de Supervisão Docente		X	X		
5.	Natureza das Reuniões realizadas no âmbito dos Subprojetos		X	X		X

##### 6.4.1. Condições dos BS para a realização de atividades dos Subprojetos

Como visto na seção 6.1.1., fica a critério dos BCA o modo de acompanhamento dos dois bolsistas – BS e BID, o que presume certa autonomia na possibilidade de novas estratégias para o acompanhamento nas ações de supervisão docente.

Em média, os **BS procuram destinar de 08h a 12h semanais para as ações do Subprojeto do qual participa**, variando o mínimo entre 3h a 5h (02/07) e o máximo de 12h a 16h (01/07).

**O número de BID que cada BS supervisiona varia de 04 a 07 BID por BS**, sendo a maioria acima do que sugere a Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013 da CAPES (até 05 para cada BS). O que causa

surpresa é que os BS avaliam a situação como adequada, com exceção de um BS que não respondeu a essa pergunta. Para eles, um fator destacável dos problemas de ação de Supervisão Docente vem não do número de bolsistas, mas da concordância de horários entre BS e BID:

O ideal seria que os bolsistas, necessariamente, terem horários diferentes, pois muitos deles, devido à grade de horários, frequentam o mesmo horário. Porém, indubitavelmente a atuação deles facilita o trabalho docente e o número de bolsistas permite o desenvolvimento de atividades diferenciadas (BS-3).

O número de bolsistas é adequado às horas dedicadas ao projeto, visto que temos dois bolsistas em cada série do Ensino Médio. Acompanho todos os bolsistas, mas **as atividades de sala são acompanhadas pelos professores de [componente curricular] de cada série** (BS-4, grifo meu).

**O número de bolsistas se adequa muito bem ao número de turmas que atendemos na escola**, bem com o número de turnos que também são distribuídos os alunos e atendidos também pelos bolsistas, já que temos horários a encaixar destes também junto a universidade (BS-7, grifo meu).

Na segunda fala é interessante a oportunidade que os BID têm em trabalhar com os demais professores da EEB, colocando seus colegas PEB como supervisores desses BID também, possibilitando a oportunidade deles também participarem da FI de futuros professores e da própria FC.

Então, as **ações de supervisão ocorrem de duas maneiras**: [i] diretamente com o BS; [ii] e por outros PEB da EEB, da mesma componente curricular, que colaboram com o Subprojeto supervisionando BID. Há, nessa segunda maneira, a distribuição das responsabilidades no processo de Supervisão Docente. Parece-me ser proveitoso esse compartilhamento de responsabilidades, no sentido de: [i] propor uma maior interação do BID com os demais PEB da EEB e a possibilidade de descobrir estilos profissionais diferentes do BS (SOUZA-E-SILVA, 2004); [ii] não sobrecarregar as poucas horas

disponíveis do BS, assim poderá destinar um tempo maior às demais atividades de organização do Subprojeto; e [iii] compartilhar oportunidades de Supervisão Docente para os demais PEB, seus colegas.

A princípio pode-se ter a impressão de que, ao constatar esse tipo de supervisão, foi o fato de um possível atrito, já que o BS estaria recebendo pela função e os demais PEB não, mas isso não parece ser um problema para os envolvidos com essa estratégia (evidenciado pela fala acima do BS-4 e BS-7):

[...] a supervisora então entrou em contato com a professora do noturno e mediou esse contato, né? Então essa bolsista está trabalhando a noite com outra professora que não é a supervisora e isso foi **feito através da própria supervisora**. Então, o que eu estou imaginando, é que isso está acontecendo numa boa relação, acho que não existe nenhum tipo de atrito. Até por que, como falei pra você, é do interesse também dos outros professores receberem bolsistas. [...] Então, o que eu penso que esteja acontecendo é uma relação de colaboração. Não vejo nenhum problema (BCA-1).

[...] esse professor supervisor que atua como voluntário, ele ministra maior parte das suas aulas no período noturno e nós temos bolsistas que tiveram interesse em acompanhar essa turma. Então ele está trabalhando como voluntário. Ele não é bolsista, ele é voluntário. [...]Então no [nome da EEB] nos temos 2 e se a gente for pegar o [nome da EEB], os três professores eles atuam no programa, porque os alunos acompanham aula no primeiro ano do ensino médio, no segundo ano do ensino médio e no terceiro ano do ensino médio. Elas não ocorrem com o mesmo professor, então nós temos o bolsista supervisor e acabamos tendo os voluntários, os outros professores, então se fomos somar tudo isso, nós temos 5 professores atuando (BCA-3).

Essa estratégia de organização para as ações de Supervisão Docente parecem ser vantajoso, principalmente, nas situações em que o PEB, na condição de BS, não recebe apoio ou reconhecimento em sua

carga horária. Assim, ele pode se dedicar mais as atividades organizativas do Subprojeto que, muitas vezes, não são realizadas pela falta de tempo. Além de mostrar que, apesar das dificuldades provenientes das condições de trabalho, a bolsa não é o aspecto principal que liga a participação do BS ao Programa, uma vez que os aspectos formativos para a FI e FC são os mais valorizados (seção 6.2) e o raio de atuação do Subprojeto na EEB aumenta significativamente.

#### **6.4.2. Tipos de atividades realizadas pelo BS em Subprojetos**

As principais **características das ações de supervisão docente** que cada BS realiza estão sintetizadas no Quadro 26 abaixo:

**Quadro 26. Quadro de frequência principais características das ações de supervisão docente que o BS realiza**

AÇÕES DE SUPERVISÃO DOCENTE (tipos)	INSTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO			FREQUÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO		
	Em reuniões gerais	Em sessões individuais		Semanal	Quinzenal	Mensal
		Presenciais	A distância			
[ 7 ] <b>Planeja/Elabora</b> as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência	5	4	1	2	2	2
[ 7 ] <b>Desenvolve</b> as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência	5	7	----	3	1	2
[ 7 ] <b>Avalia</b> as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência	2	7	-----	1	2	2
[ 3 ] Colabora na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas	----	3	1	-----	1	2

\*A fim de explicitação estatística, temos que um BS não respondeu a frequência dessas ações;

Todos os BS alegam: “*planejar/elaborar*”; “*desenvolver*”; e “*avaliar*” as atividades didáticas junto com o(s) BID, porém sob formas diferentes. A maioria das ações de planejamento/elaboração das atividades acontece em reuniões gerais de maneira presencial. Há uma discordância entre o número de BS que planeja/elabora atividades (1ª coluna, 2ª linha à esquerda, 07 BS) com o número de BS que alegaram na forma com que essa ação de supervisão acontece (2ª coluna, 09 BS), referente às reuniões gerais e presenciais.

No entanto, como evidenciado nas falas dos BS (no início desta seção), os horários encontrados pelos BS e BID para as ações de supervisão são em horários diferentes para cada BID, devido à sua grade de horários. Portanto, entendo que as reuniões ocorrem de maneira presencial, mas não necessariamente de modo individual, ou seja, os BID que dispõem de determinado horário em comum participam dessas reuniões. Essa situação se estende para as duas ações de supervisão seguinte (*desenvolver e avaliar atividades didáticas*).

Em relação à ação de supervisão “*colabora na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas*”, apenas 3 BS alegam fazer este tipo de ação. Isso deve-se, possivelmente, ao fato de que este tipo de trabalho pode ser realizado também em conjunto com os demais bolsistas do PIBID/CAPES (BID e BCA, por exemplo). Cabe salientar que este tipo de ação não é estritamente responsabilidade do BS para que haja um desenvolvimento do Subprojeto na EEB participante.

A frequência ficou, em média, distribuída de maneira igualitária o que, hipoteticamente, sugere que as ações de Supervisão Docente são realizadas de acordo com cada peculiaridade de determinado: Subprojeto; BS; carga horária dos bolsistas; e ritmo de trabalho de cada subgrupo nas EEB.

Em síntese, as **ações de supervisão docente realizadas** pelos BS tem caráter de: planejamento/elaboração; desenvolvimento; e de avaliação - para atividades didáticas realizadas junto com o(s) BID - na forma de sessões presenciais com um número restrito de BID (hipoteticamente pela questão de choque de horários) e com frequência mista, o que sugere maneiras de trabalhar distintas entre os Subprojetos aliadas ao tempo que é peculiar de cada atividade realizada. No entanto,



não é possível sabermos os modos utilizados para as ações de supervisão, visto que cada BS faz isso de acordo com suas condições e competências.

A relação da natureza das atividades didáticas que cada BS realiza está sintetizada no Quadro 27 abaixo:

**Quadro 27. Principais tipos das atividades didáticas que o BS realiza**

TIPO	PRESENTE		AUSENTE
	Semanal	Mensal	
Implementação de atividades didáticas	4	3	---
Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros)	1	5	1
Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros)*	---	6	---

Com exceção de um BS, todos estão presentes em todas as atividades didáticas elencadas no Quadro 27 (cabe salientar a existência da opção “*outra*” no questionário, caso o sujeito sentisse necessidade de explicitá-la). A atividade em que um BS apenas é ausente é referente à “*organização de espaços da escola*”. Essa constatação evidencia, *a priori*, que a escola em que esse BS atua: [a] não possui espaços que necessitem a atenção do BS; ou [b] possui um responsável para cuidar desses espaços.

A “*implementação de atividades didáticas*” possui supervisão semanal e mensal em quantidades muito parecidas, o que presume numa frequência baseada com o tipo de atividade que se realiza e a disponibilidade de horário de cada bolsista, envolvido naquele período, em que a mesma é realizada. As atividades didáticas: “*organização de espaços da escola*”; e “*realização de atividades científico-culturais*”

possuem, predominantemente, frequência mensal. Cabe salientar que um BS alegou realizar anualmente, em conjunto com os outros bolsistas, uma mostra em conjunto com os Subprojetos de Física e Química.

Em suma, as **principais atividades didáticas**, realizadas pelo BS no âmbito do Subprojeto em que atua, possui caráter de: “*implementação*”; “*organização de espaços disponibilizados pela EEB*” e “*realização de atividades científico culturais*” com predominância semanal, mensal e mensal, respectivamente.

Os principais tipos de atividades para organização do Subprojeto que cada BS realiza estão sintetizadas no Quadro 28 abaixo:

**Quadro 28. Principais tipos das atividades para organização do Subprojeto que o BS realiza**

TIPO	PRESENTE		AUSENTE
	Semana 1	Mensal	
Elaboração de relatórios de atividades	1	5	1
Controle administrativo-financeiro do Subprojeto	----	2	3
Avaliação geral das atividades Subprojeto	2	3	1
Controle de frequência	3	3	----
Reestruturação do texto orientador do subprojeto (projeto)	---	2	4

Em relação à “*elaboração de relatórios de atividades*”, mais da metade (05/07) alega fazer mensalmente. Chamo a atenção para o fato de um BS alegar que está ausente na confecção do relatório, visto que é um dos deveres expressos em portaria do PIBID/CAPES, e que sua participação é de vital importância para descrever os impactos gerados na EEB em que atua.

O “*controle administrativo financeiro do Subprojeto*” é realizado por 02/05 BS, já 03/05 alegam estarem ausentes neste tipo de atividade. Tal alternativa pode ter gerado dúvida por parte dos BS participantes da pesquisa ao responderem tal questão. Nesse caso, o controle

administrativo-financeiro a que me referi é relacionado ao Subprojeto como um todo, e não na verba destinada para algumas atividades realizadas em determinada EEB. Ou seja, no caso de Subprojetos que possuem mais de uma EEB, pode ter causado a confusão de que esse controle é apenas na EEB que o BS atua.

Quanto à “*avaliação geral das atividades do Subprojeto*”, a maioria dos BS (05/06) dividem-se em frequência semanal e mensal (02/06 e 03/06, respectivamente), sendo que um deles (01/06) alega estar ausente neste tipo de atividade. Isso, semelhante ao caso de ausência anteriormente comentado, também é prejudicial para o Subprojeto. Cabe salientar que foram sujeitos de pesquisa diferentes que alegaram as ausências.

O “*controle de frequência*” apresenta o mesmo número semanal e mensalmente (03/06). Fato que pode estar relacionado com a rotina de cada professor, optando por fazer quando lhe couber melhor.

Na “*reestruturação do texto orientador do Subprojeto*”, comumente chamado de “projeto”, apenas 02/06 BS responderam participar e 04/06 BS responderam estarem ausentes dessa atividade. Penso que, hipoteticamente, para os BS que fazem parte dessa reestruturação um melhor rendimento na participação no PIBID/CAPES é proporcionado, pois pode colaborar significativamente para o aperfeiçoamento deste BS em formar futuros professores e aproveitar de forma considerável seu DPD, em especial seu DPD, uma vez que esse texto: [i] serve norteador de ações do Subprojeto realizadas na EEB e devem estar embasadas na realidade escolar; [ii] prevê melhores condições de aprendizagem para os BID; [iii] a reestruturação desse texto é, em parte, resultado da sua vivência em um processo de coformação; e [v] ajuda a planejar novas estratégias de DPD para o futuro (entrada de novos colegas e ações de DPD previstas). Esse tipo de atividade deveria ser mais aproveitado pelos agentes envolvidos no Subprojeto, já que não é comumente trabalhada em CL ou em cursos de FC de curta duração e, por isso, caracteriza-se como uma prática indutora de DPD.

Para fins descritivos desse instrumento, 01/07 BS alegou conversar com os BID a respeito de experiências didáticas e como atuar em salas de aula dentro da própria escola. Nota-se aí uma preocupação do BS em

relatar informações e discutir conhecimentos advindos de sua experiência sobre como se relacionar com alunos de determinado contexto escolar.

Em suma, as atividades para organização do Subprojeto que o BS realiza tem um caráter de: “confecção de relatório das atividades desenvolvidas nas EEB”; “avaliação geral das atividades do Subprojeto”; e “controle de frequência” com periodicidade predominantemente mensal.

Portanto, a carga horária que o BS dispõe, em média, para as atividades do Subprojeto, é de 08h a 12h. O número de BID supervisionados na EEB varia de 04 a 07. **A supervisão docente ocorre de suas maneiras:** [i] apenas em aulas do BS; ou [ii] nas aulas de outros PEB da EEB, pertencentes à mesma componente curricular. As **ações de supervisão docente** incluem: [i] planejamento/elaboração; [ii] desenvolvimento; e [ii] de avaliação - para atividades didáticas realizadas junto com o(s) BID com participação dependente da carga horária de ambos. As **principais atividades didáticas**, realizadas pelo BS possuem caráter de: *“implementação”*; *“organização de espaços disponibilizados pela EEB”* e *“realização de atividades científico culturais”* com predominância semanal, mensal e mensal, respectivamente. Já as **atividades para organização do Subprojeto que o BS realiza** tem um caráter de: *“confecção de relatório das atividades desenvolvidas nas EEB”*; *“avaliação geral das atividades do Subprojeto”*; e *“controle de frequência”* com periodicidade predominantemente mensal.

### 6.5. Principais aspectos que caracterizam o relacionamento entre BS e demais participantes de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza

Quadro 29. Itens de Análise e Instrumento de Coleta de informações utilizados na seção 6.5

Nº	ITENS DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS UTILIZADOS				
		Entrev. BCoI	Entrev. BCA	Questn . BS	RAT-PI	RAT-ReltAn Parc
1.	Os Sujeitos envolvidos em determinadas atividades	X	X	X	X	X
2.	Respeito das opiniões entre os envolvidos		X	X		
3.	Aprendizagem entre os sujeitos envolvidos	X	X	X		

A partir das informações contidas no Quadro 30 é possível relacionar os sujeitos envolvidos nas atividades que o BS participa durante realização do Subprojeto:

Quadro 30. Sujeitos envolvidos nos tipos de atividades em que o BS participa

ATIVIDADE/	SUJEITOS ENVOLVIDOS		
	BID	BCA	BCoGePE
Reuniões	7	6	----
Ações de supervisão docente	5	4	1
Didáticas	6	2	----
Organização do Subprojeto	1	3	2

Como esperado, para reuniões, ações de supervisão docente e atividades didáticas o principal envolvido é o BID, seguido do BCA. Fato que chama a atenção está para o envolvimento do BCoGePE nas ações de supervisão docente (que acontecem na escola). Isso faz com que essa supervisão docente seja enriquecida, e que se, possivelmente, aconteça desentendimento entre BS e demais bolsistas o mesmo possa intervir,

junto com a direção da EEB, sem causar transtornos para o resto do Subgrupo e/ou Subprojeto.

A participação nesse tipo de atividade pode ser um fator interessante em outro tipo de atividade explicitado no Quadro 30; a *“atividades para organização do Subprojeto”*. É pertinente pensar isso, pois qualquer ação de supervisão docente considerada positiva - aptidão de saberes advindos do contexto escolar, exemplos de bom trabalho em grupo, estímulo para os BID permanecerem na docência - ou até mesmo considerada negativa - frágil, inconsistente, equivocada,... - podem ser repensadas tanto nos âmbitos: escolar; Subprojeto; e PI. Em um nível factível, os bons modos de supervisão docente podem, supostamente, promover nos CL, durante o processo de formação, abordagens para o aluno de CL ter uma base (o princípio) para desenvolver a competência/habilidade de supervisionar outros alunos de licenciatura, futuramente.

Há envolvimento do BCA e BS em reuniões. No entanto, essas reuniões acontecem de acordo com a disponibilidade de horário de ambos sujeitos. Geralmente acontece por escola vindo apenas o BS, inclusive nos casos em que a supervisão docente acontece com os demais PEB da EEB. Não foi possível ter evidências (tanto no questionário quanto nas entrevistas) sobre o nível de envolvimento nas ações de supervisão docente que o BS tem com BCA para instruir o BID.

Um ponto frágil evidenciado pelas respostas dos BS está no baixo número constatado no envolvimento de BID para as atividades de organização do Subprojeto. São bolsistas fundamentais – além de ser a principal razão de existência do PIBID/CAPES - para a execução do Subprojeto e os que mais sentem os efeitos de possíveis mudanças. Não se exige que saibam realizar atividades para organizar o Subprojeto, mas que ao menos estejam participando dessas atividades para conhecer e se inteirar da logística que ali acontece, por exemplo.

**Todos os BS alegam ter uma boa relação com os membros do Subprojeto em que participa**, mais precisamente, 06/07 consideram muito boa e 01/07 alega como boa. No momento em que é perguntado para eles se desejam detalhar sobre essa relação 02/07 BS responderam sim. De acordo com as descrições, um alega que a relação é boa, porém a

falta de tempo na escola é um desafio e ficaria melhor se o grupo dispusesse de mais tempo para reuniões de caráter formativo (com textos e artigos acadêmicos). O outro BS diz que a relação é muito boa e que proporciona momentos de conversa sobre a compreensão/situação do sistema escolar público estadual. A boa relação com demais membros é, potencialmente, peça chave na execução de Subprojetos. A oportunidade de conversas de cunho político-educacional é importante para a FI dos BID, pois assim é proporcionada a oportunidade de conhecer outros cenários da profissão docente, que não estão vinculados, necessariamente, à sala de aula. Refiro-me as ações dos sindicatos, plano de carreira, controle/gastos de verba pública estadual para a educação, e etc.

No entanto, cabe lembrar que no item 10 do Quadro 17 é constatado dificuldades no relacionamento entre BID e BS. Claro que casos pontuais desse tipo de dificuldade possam acontecer, mas quando isso é constatado em relatório, penso ser um número significativo de casos. A partir dessas constatações (contrária e a favor), duas hipóteses me surgem: [i] Os Subprojetos que apresentam esse tipo de dificuldade de maneira significativa não estão inclusos nesta pesquisa; ou [ii] essas relações conflituosas não foram repassadas (pelo BCA ou próprio BID) ou percebidas pelo BS.

Descarto a hipótese de que os BS omitam esses tipos de conflitos, visto que: [i] é uma situação normal de acontecer entre dois ou mais indivíduos; e que [ii] todos os BS responderam ter uma boa relação. Cabe, na situação [i], o aperfeiçoamento e aprendizagem do profissionalismo.

Em síntese, o BS está envolvido com os bolsistas nas diferentes instâncias do PIBID/CAPES, além da EEB: a de área (BCA e BID); e Institucional (BCoGePE). Sendo que para as reuniões e atividades didáticas há envolvimento com BID e BCA, já para as ações de supervisão docente os envolvidos são BID, BCA e BCoGePE; e para as atividades destinadas à organização do Subprojeto há um envolvimento maior com BCA e BCoGePE, embora não tenha sido citado a participação desse último nas entrevistas com BCA:

[...] nosso contato com ele é mais operacional do que propriamente a gente tentar discutir alguma coisa geral, coisa assim. Então, nesse contato com

eles, pra mim, não fica claro que esteja havendo uma troca mais... Eu aprendo muito com eles em função de **ter contato com a realidade [escolar]**, de saber como tá acontecendo. Agora eles conosco eu não sei até que ponto eu posso dizer que existe (BCA-1, grifo meu).

[...] desde que eu me aproximei do PIBID eu acho que eu tenho **uma noção melhor do que é a escola pública catarinense**, né? (BCA-2, grifo meu).

[...] eu por exemplo defendo que nós professores que damos aula para a licenciatura deveríamos fazer estágios na escola uma vez a cada ano, né? Ficar uma, duas semanas dando aula lá, mas como isso não é possível, né? Eu acho que o fato de estar envolvido com o professor supervisor e com o aluno ID, o fato, as visitas que a gente faz na escola, vai visitar uma sala de aula ou outra faz com que a gente se aproxime de uma realidade que se não fosse o PIBID a gente ficaria falando de teoria e muita coisa que a gente vê que na prática não funcionaria, né? Então o PIBID faz com que a gente como professores coordenadores se aproxime da realidade da escola, de uma realidade diferente daquela que a gente vê em livros (BCA-6).

Quando você sai da academia, e vai para escola, você tem um confronto entre realidade e de saberes e etc..., e isso acaba realmente modificando a forma como você lê o processo. Eu acho que ela permeia (BCA-5).

Pelas falas dos BCA é possível identificar que há, de um modo geral, boa relação com o BS e que o BCA valoriza esse relação principalmente pela aproximação que este tem com a realidade escolar.

A partir da descrição dos BS, a respeito dos problemas emergentes na escola serem levados em consideração no planejamento das atividades; se a sua opinião é ouvida, respeitosamente, quanto à isso, e se tais problemáticas são consideradas como relevantes no momento de tomada de decisões acerca do Subprojeto; os sujeitos investigados responderam:

Esta é a principal característica para o desenvolvimento de qualquer ação/atividade. Eu,



juntamente com os bolsistas,, estudamos quem será o público alvo das ações. A opinião de todos é ouvida respeitosamente. Conhecendo melhor o contexto de realização da atividade esta se mostra mais eficaz (BS-3).

Sempre que temos reuniões, tanto com os bolsistas e supervisor da UFSC ou somente com os bolsistas, os problemas e vantagens da escola são levados em consideração minhas opiniões são sempre levadas em conta, pois vivencio as atividades escolares diariamente (BS-4).

Com certeza, este ano isto esteve mais evidente, já que o supervisor, dentro da universidade, trouxe ideias não compatíveis, por vezes, com alguns problemas em relação a falta de recursos que dispomos dentro de nossa escola, porém com o tempo isso foi se adaptando ao longo do ano, trazendo contribuição que com boa vontade foram possíveis de serem aplicadas em nossa escola (BS-7).

**Os Subprojetos respeitam a opinião dos BS na elaboração/planejamento de atividades e essas são ouvidas respeitosamente.** No entanto, nas duas primeiras falas parecem haver uma relação mais sólida dos Subprojetos com o BS. Já a terceira, evidência um processo de concordância e respeito na opinião do BS, pois esse reconhece melhor as limitações da EEB em que trabalha, podendo reelaborar/repensar as “ideias” que não eram compatíveis com aquela realidade escolar.

Dentro desse exemplo vemos o papel fundamental, e ao mesmo tempo delicado, que o BS possui: Adequar as ações dos Subprojetos (previstas no PI) ao contexto escolar em que os BID estarão atuantes, de modo que não desconfigure ou comprometa as ações previstas pelo Subprojeto. Isso pode ser interpretado como um aspecto que colabora para o DPD do BS, uma vez esse, a partir do seu conhecimento a respeito da realidade escolar, discuti e reelabora ações do Subprojeto de modo a não prejudicar os aspectos formativos previstos pelos demais integrantes.

Importante salientar que, apesar do BS possuir boa relação com o BID e BCA - na maioria das situações - e ele ser considerado elemento chave para a formação do BID, isso parece não estar acontecendo, pois

boa parte das ações dos Subprojetos ainda vem da IES com raras participações do BS.

Em suma, **todos os BS, participantes desta pesquisa, possuem uma boa relação com a maioria dos BID e BCA e suas ações e opiniões são respeitadas. Essas relações se caracterizam por: aspectos formativos para as reuniões realizadas para planejamento e elaboração de atividades didáticas com o BID; aspectos operacionais dos Subprojetos.**

### **6.6. Os aspectos de DPD encontrados nos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza**

Dentre as atividades das quais estão incumbidas os PEB na sua participação em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, na condição de BS, a que mais sobressai perante as demais é a de Supervisão Docente no seu papel de coformar futuros professores da EEB. Nesse sentido, entendo que a Supervisão Docente em um processo de coformação tende a ser a especialidade desse profissional dentro do Programa.

Durante a FI e as formas de FC, propiciadas pelas SED, não costumam ser trabalhados elementos propícios de formação para ações de Supervisão Docente e coformação de futuros professores. Portanto, será favorável que o PEB, ao participar de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, seja instruído, de alguma forma, sobre essas competências: Seja para aperfeiçoá-la ou para aprendê-la. A partir disso, existem diversos modos que possibilitam o DPD do BS dentro do Programa.

No entanto, **constatei que as ações desenvolvidas em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza que não apresentam evidencia clara de apoio ao DPD dos BS.** Há ações nesses Subprojetos que o potencial de “práticas indutoras” de DPD (LIBERMAN, 1996 *apud* DAY, 2001), mas elas não são informadas e nem trabalhadas como tal, seja pelo BCA, BCoI, ou ainda pelo antigo BCoGePE, CAPES e/ou EEB como espécie/oportunidade de DPD. Penso haver uma impressão do coletivo de que o DPD é proporcionado ao longo da carreira e cabe somente ao PEB, com base na sua experiência, construí-lo. Segundo Day (2001), há a propensão, nessas

situações, de um DPD limitado; e alguns exemplares de bom DPD têm sido relatados mediante a parceria com formadores e/ou pesquisadores (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008; LEITE, 2012; ROLDÃO; LEITE, 2012).

A inserção dos PEB da área curricular Ciências da Natureza, na condição de BS, tem acontecido em reuniões de ordem institucional para tomarem conhecimento do Programa e nas entrevistas de seleção para apresentação do Subprojeto, que muitas vezes já está em exercício na EEB. Há constatações, por parte do BCA e BS, que as dúvidas que surgem são solucionadas em conversas ou em reuniões para avaliação das ações dos Subprojetos nas EEB. Assim, os **modos colocados pelo PIBID/CAPES/UFSC e Subprojetos da área curricular Ciências da Natureza e como tem ocorrido o processo de inserção dos BS desses respectivos Subprojetos possuem caráter esporádico e pontual.**

O modo de seleção condicionada, adotado pelos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área Curricular Ciências da Natureza, parece amenizar um pouco essa ausência de inserção desses PEB no Programa, uma vez que, esse novo BS já pode ter contato com algumas atividades do Subprojeto na Escola e ter conhecimento de como essas foram desenvolvidas.

**A EEB reconhece a importância do Programa e demonstra interesse em participar do PIBID/CAPES. No entanto, não parece ter esclarecido seu papel dentro do Programa e deixa a desejar nos aspectos de infra-estrutura e melhores condições de trabalho, em especial para a Supervisão Docente, para os professores que estão na condição de BS; aspectos e condições que muitas vezes estão ligados a fatores externos e não por decisão da própria equipe diretiva.** A relação entre IES e EEB que obtive, nesta pesquisa, é semelhante aos estudos realizados por E. A. Terrazzan, M. E. G. Santos e L. A. Lisovski (2005). Onde esta é dada de forma unilateral e unidirecional, ou seja, tanto as IES quanto a EEB presumem que as propostas e iniciativas das ações a serem realizadas nos Subprojetos partam da iniciativa da IES. Além disso, a situação entre IES e EEB, encontrada nesse trabalho, é concordante com a falta de clareza do papel das duas Instituições em ações do PIBID/CAPES (GATTI *et al.*, 2014).

Nesse sentido, as condições proporcionadas pela EEB comprometem alguns princípios do DPD, pois: [i] A docência se aproxima mais de uma ocupação laboral (CONTRERAS, 2002); [ii] parte das ações dos Subprojetos, por se aproximarem de um caráter “aplicacionista”, como evidenciado nos Subprojetos, acabam negligenciando, principalmente, as necessidades organizacionais (MARCELO GARCIA, 1999); [iii] a falta de reconhecimento oficial na carga horária, por parte da EEB e SED, para as atividades do Subprojeto, não se constitui como um apoio ao DPD e favorece a proletarização da profissão (MONTERO, 2001); e [iv] a falta de infraestrutura e condições de trabalho enfrentadas pelos PEB, ferem o princípio da responsabilidade e apoio ao DPD por parte do Governo (DAY, 2001).

O modo como é compartilhado as ações dos Subprojetos para os demais profissionais da EEB, e a consideração dos problemas emergentes da EEB, para a elaboração de atividades nos Subprojetos, não são favoráveis para a integração entre DPD com: [i] escola; [ii] currículo e inovação; e [iii] ensino e professores (MARCELO GARCIA, 1999).

A Supervisão Docente ocorre de duas maneiras: [i] em aulas do BS; e em [ii] aulas de outros PEB da EEB, pertencentes a mesma componente curricular. As ações de Supervisão Docente incluem: [i] planejamento/elaboração; [ii] desenvolvimento; e [ii] de avaliação - para atividades didáticas realizadas junto com o(s) BID. A participação de cada BID depende da carga horária de ambos. As principais atividades didáticas, realizadas pelo BS possuem caráter de: [i] “implementação”; [ii] “organização de espaços disponibilizados pela EEB”; e [iii] “realização de atividades científico culturais”; com predominância semanal, mensal e mensal, respectivamente. Já as atividades para organização do Subprojeto que o BS realiza tem um caráter de: [i] “confecção de relatório das atividades desenvolvidas nas EEB”; [ii] “avaliação geral das atividades do Subprojeto”; e [iii] “controle de frequência” com periodicidade predominantemente mensal.

Essas atividades e modo como são realizadas estão a encargo de cada BS, ou seja, não há consenso entre os mesmos para esse tipo de atividade, o que contribui para uma descaracterização da ideia de gênero profissional e, conseqüentemente, estilo profissional (MACHADO,

2004). Cabe salientar que um dos aspectos que dá característica ao gênero profissional é a capacidade de constituir e reelaborar as prescrições e tarefas. O que não pode ser observado nesta pesquisa, pois essas ficam apenas nas prescrições estabelecidas pela CAPES em Portaria. Esse resultado colabora para a ideia de que é interessante elaborar ações previstas para o BS em relação ao “como” Supervisionar e participar de processos de conformação. A exemplo da oficina realizada para professores mentores do PSAAPPP em Portugal (ROLDÃO; LEITE, 2012). Assim, presume-se que os PEB, na condição de BS, poderão ser instruídos e aí sim aproveitarem a oportunidade para desenvolver-se profissionalmente e criar a capacidade de constituir e reelaborar suas prescrições e tarefas, proporcionando um aperfeiçoamento de sua profissionalidade.

Um aspecto interessante observado é a distribuição da ação de Supervisão do BID para demais PEB da mesma componente curricular. Isso dá evidências de um coletivo profissional, pois essa constatação é uma resposta às prescrições do PIBID/CAPES que vise um melhor funcionamento do Subprojeto dentro da EEB e de aprendizado para o BID (SOUZA-E-SILVA, 2004). Vale lembrar que essa estratégia foi observada em todos os Subprojetos estudados.

Todos os BS que responderam o questionário desta pesquisa possuem uma boa relação com a maioria dos BID e BCA. Essas relações se caracterizam por: aspectos formativos para as reuniões realizadas para planejamento e elaboração de atividades didáticas com o BID; aspectos operacionais dos Subprojetos.

A principal evidencia de que a participação em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular das Ciências da Natureza proporcionou melhora na prática do BS é sinalizada no âmbito das atividades didáticas do BS em sala de aula (PUIATI, 2014; SILVA, 2012). Essa melhora está inserida dentro da dimensão pedagógica do DPD (HOWEY, 1985). No entanto, penso que essa melhoria não deva ser confundida como um aspecto de DPD idiossincrático ao PIBID/CAPES, visto que trata-se de uma tarefa da qual, sugere-se que, os PEB e EEB procurem estar sempre buscando desenvolver e não é estritamente necessária a existência do PIBID/CAPES para que isso ocorra.

Como resposta ao problema de pesquisa, a participação de PEB, na condição de BS, em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC na área Curricular Ciências da Natureza vem não garantem condições para um DPD de modo pleno, pois proporciona ao PEB, na condição de BS, rever seu pensamento em suas atividades docentes, visto que: [i] a ausência de ações previstas para o DPD (Cursos de Supervisão Docente, por exemplo); [ii] a inserção do BS de modo esporádico e pontual no Programa e sem devido acompanhamento; [iii] as condições oferecidas (dentro do possível) pelas EEB; [iv] a falta de coletividade profissional e consenso para ações de Supervisão Docente; e [v] o relacionamento entre o BS e demais bolsistas convergem para essa resposta.

## **7. POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DE DPD PARA PROFESSORES EM SERVIÇO DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA**

A partir das evidências e constatações apresentadas e as respostas no capítulo anterior, são apontadas algumas possibilidades da participação de PEB, em Subprojetos PIBID/CAPES, contribuir para seu DPD. Para isso, apresento os aspectos característicos do desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza estudados em relação à inserção e participação de PEB nesses Subprojetos, na condição de BS. Tais características estão indicadas no quadro abaixo.

**Quadro 31. Aspectos característicos do desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular Ciências da Natureza estudados em relação à inserção e participação de PEB, atuantes como BS**

Nº	DESCRIÇÃO
7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática de Supervisão dos BID compartilhada entre BS e os demais PEB da EEB atuantes no mesmo componente curricular</li> </ul>
8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de ações previstas em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC que apresente claramente as tarefas a serem realizadas pelo BS para as ações de Supervisão Docente e procedimentos para seu papel de cofundador de futuros professores</li> </ul>
9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência, nos textos dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, de procedimentos explícitos e específicos para a inserção de BS nesses Subprojetos</li> </ul>
10.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência, nos textos dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, sobre as relações a serem estabelecidas entre as Instituições no desenvolvimento do Projeto Institucional</li> </ul>
11.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência, nos textos dos Documentos Oficiais do PIBID/CAPES, de procedimentos básicos de Supervisão Docente para utilização em todos Subprojetos PIBID/CAPES</li> </ul>

De acordo com o Quadro 31, o aspecto número 1 estimula a criação de um coletivo profissional que modifica algumas tarefas a nível prático e potencializa o estabelecimento de um gênero profissional (MACHADO,

2004). Propicia também, para o BS, maior tempo nas tarefas organizacionais relacionadas ao Subprojeto que participa.

Esse aspecto possibilita a discussão entre os PEB, envolvidos com a ação de supervisão, para que tomem medidas de como supervisionar esses alunos que atuam na condição de BID. Uma vez que é realizada a rotatividade desses BID entre os supervisores, após determinado período, um conjunto de parâmetros internos de supervisão àquela EEB acaba sendo criado. Por exemplo, a rotatividade é realizada com base nos conteúdos abordados em cada turma e nos conteúdos ensinados ao BID no CL, durante as disciplinas. Essa coerência entre determinado conteúdo (da matéria de ensino) nas esferas da IES e EEB acaba potencializando uma característica de coformação.

Considero que o aspecto número 2 permite perdurar uma visão limitada de DPD, ao longo da carreira docente, com base apenas na experiência (DAY, 2001). Uma vez que há ausência de instruções nas ações prescritas pelos Subprojetos e de ações diretamente relacionadas à supervisão docente e seu papel como coformador

Nesse sentido, o DPD fica “por conta” do PEB, que atua como BS. Percebo assim, um ponto frágil no Programa, diante da quase inexistência de ensinamentos para ações de supervisão docente – tanto em CL como em cursos de FC – essa tarefa fica, potencialmente, a margem de interpretação de cada BS, portanto, baseadas apenas na sua experiência.

Os aspectos, número 2 e 3, acabam por deixar vago o papel do BS nas ações dos Subprojetos, o que pode desestimular tanto o BS em seu DPD, quanto o BID ao se deparar com ações que acabam não indo muito além do cotidiano da EEB somadas ao choque de realidade ao serem inseridos no meio escolar. Nesse sentido, acaba por influenciar um DPD ao BS de modo limitado, pois pode criar uma revisão e/ou repensar de sua ação em atividades destinadas à aula, pois proporciona apenas o conhecimento de novas práticas em sala de aula que, muitas vezes, vem da IES e são aplicadas na EEB (DAY, 2001). Ao deixar vago o papel do BS nessas ações, as práticas indutoras de DPD podem acabar perdendo seu potencial de maneira considerável.

O aspecto número 4, do qual já foi apontado em estudos anteriores (GATTI *et al.*, 2014), tornou-se aparente nesta pesquisa devido ao modo



como o PIBID/CAPES chegou até as IES e EEB. Consequentemente, isso acarretou, em uma interação unilateral onde a IES propõem atividades que muitas vezes não estão relacionadas com o ritmo escolar e mais próximas dos CL. Esse efeito de interação pode ser originário da ausência das EEB no planejamento do PI e da coesão entre CAPES e SED para garantir condições mínimas para o funcionamento do Programa. Também, como consequência, a EEB acaba proporcionando condições de modo restrito, ou seja, apenas no que é possível dentro das condições que a EEB dispõe.

O aspecto número 5 atrasa a criação de um gênero profissional para constituir e reelaborar as prescrições do BS no PIBID/CAPES e, consequentemente, propor melhores condições de DPD ao mesmo. Esse tende a ser solucionado, talvez, à medida que o aspecto número 1 seja levado em consideração para novos PI, pois permite um DPD - além da capacidade de rever seu pensamento - para a renovação ou aperfeiçoamento de seu compromisso profissional e/ou ação (DAY, 2001).

Como explicitado no capítulo 3, há métodos e exemplos de ações de supervisão docente que acontecem de modo procedimental (ALLIAUD, 2014; LEITE, 2012). Um Programa, ao delegar essa função a determinado bolsista, deve ter ao mínimo uma noção de supervisão docente. Essa noção seria de grande proveito se constada em Portaria, visto que a supervisão não possui uma noção sedimentada e esclarecida entre a FI e FC. Desse modo quando não instrução para essa ação, ela fica comprometida qualitativamente, e por consequência, a dimensão de DPD reduzida.

Por mais que um número maior de aspectos que limitem o DPD do BS foram ressaltados, esses não são necessariamente ruins. Cabe lembrar que desenvolver um Programa com os objetivos que se propõem, nas condições ofertadas pelas instâncias maiores, é um desafio considerável. Nesse sentido, penso que esses aspectos podem ser considerados para orientar novos PI e apontar indícios para possíveis mudanças em seus documentos oficiais.



## REFERÊNCIAS

- AIRES, Joanez Aparecida; TOBALDINI, Bárbara Grace. **Os saberes docentes na formação de professores de química participantes do PIBID**. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 35, n. 1, p. xxx, fevereiro, 2013.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- ALLIAUD, A. **Las Políticas de desarrollo profesional del professor principiante em el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles em su Primera Inserción Laboral de Argentina**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, p. 229-259, 2014.
- ANDRÉ, Marli. **A jovem pesquisa educacional brasileira**. Diálogo Educ., v. 6, n. 19, p. 11-24, Curitiba, 2006
- BASTOS, Maria Helena C., (1997). **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. História da educação. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: um livro sobre Sociologia do Conhecimento**. 2.ed. Tradução de Ernesto de Carvalho. Lisboa/PT: Dinalivro, 2004. ISBN 972-576-354-8.
- BLUMER, H. Symbolic Interactionism: Perspective and Method, Berkeley and Los Angeles, University of California, 1969 *apud* FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 3ª Ed., 2009. ISBN 978-85-363-1711-3.
- BRASIL, República Federativa do. **Decreto-lei N° 53** de 18 de Novembro de 1966. Brasília/BR. Presidência da República, 1966. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm), acessado em: 10.jul.2015.
- BRASIL, República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília/BR: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 09.jul.15.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12.jul.2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília/BR: Diário Oficial da União, 09 Abr. 2002, Seção 1, p.31.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 28.jul.2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.** Brasília, 2013. Disponível em

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)> Acesso em 28.jul.2014

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 02 de Julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para formação continuada.** Brasília/BR: Diário Oficial da União, 02 Jul. 2015, Seção 1, p.8-12.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=17719&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=>)>. Acessado em 27.jul.15.

CANÁRIO, Rui; PIRES, Célia Maria Carolino; HADJI, Charles. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. In: MARFAN, M. A. (Org.) **Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores.** Brasília: MEC,SEF, p. 151, 2002.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro, FGV Editora. 2011. (Coleção FGV de Bolso - Série História). ISBN 978-85-225-0882-2

CHARLOT, B; SILVA, V. A. **De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes.** Educar em Revista. Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago, 2010.

- 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.
- CLOT, Y. **Entrevista: Yres Clot**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 9, n.2, p. 99-107, 2006
- CLOT, Y., FAITA, D. **Genre et style em analyse du travail**. Travailler, n. 4, p. 7-42, 2000
- CONTRERAS, José: (2002). **A autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma G. Pimenta. São Paulo/BR: Cortez. ISBN 85-249-0870-X.
- CURY, C. R. J. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf). Acesso em 27.07.2015.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto/PT: Porto. 2001. ISBN 972-0-34807-0
- DEMOS, T. V., TERRAZZAN, E. A.. A valorização profissional do bolsista supervisor nas normativas legais do PIBID/CAPES. In: **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**, Comunicação Oral, PUC-PR, Curitiba/PR, 2015. <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22037\\_10022.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22037_10022.pdf), acessado em: 22.mar.16>
- DURAND, M. **L'enseignement em milieu scolaire**. Paris: PUF, 1996 *apud* SAUJAT, F.O Trabalho do Professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.): (2004). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel. ISBN 85-7216-423-5.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 3ª Ed., 2009. ISBN 978-85-363-1711-3.
- GATTI, Bernardete A. et al., (1977). **Um estudo sobre a formação de professores a nível de 2º grau**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, no 20, p. 15-37.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Rev. Bras. Educ.* 2008, vol.13, n.37, pp. 57-70. ISSN 1809-449X.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** *Fundação Carlos Chagas.* São Paulo. v. 41, 120 p, set. 2014. ISSN 1984-6002.

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.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.): (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.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Tradução Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre, Artmed, 2009 iSBN 978-85-363-2055-7

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação.** 3ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA, Leny R. M. and VASCONCELLOS, Mônica. **A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida.** *Cad. Pesqui.* 2010, vol.40, n.139, pp. 237-256. ISSN 0100-1574.

GOMES, Romeu. ‘A análise de dados na pesquisa qualitativa’. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21.ed. DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (org.). Petrópolis/BR: Vozes, 2002. ISBN 85.326.1145-1.

HEIDEMAN, C. Introduction to Staff Development *apud* MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança**

- educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”, 2). 1999, ISBN 84-89607-06-0.
- HOWEY, K. **Six Major Functions of Staff Development: An expanded imperative**. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 58-64. 1985
- HUBERMAN, M. *The professional life cycle of teachers*. *Teachers' college record*, 91, 1, Fall, p. 31-57, 1989. *apud* DAY, C.
- Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto/PT: Porto. 2001. ISBN 972-0-34807-0
- HUBERMAN, M. *The lives of Teachers*. London, Cassel *apud* DAY, C.
- Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto/PT: Porto. 2001. ISBN 972-0-34807-0
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- LEITE, T. **O programa de formação dos mentores: concepção e planejamento**. *Ensaio.*, vol. 20, n. 76, p. 459-480, Rio de Janeiro, 2012.
- LIEBERMAN, A. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning *apud* DAY, C.
- Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto/PT: Porto. 2001. ISBN 972-0-34807-0
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. **Teacher education and the social conditions of schooling**. Routledge, Nova York, 1992
- LÜDKE, M. **Avaliação institucional: formação de docentes para o Ensino no Fundamental e Médio (as licenciaturas)**. *Cadernos Crub*, Brasília, v. 1, n. 4, 1994.
- MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel, 2004 ISBN 85-7216-423-5.
- MACHADO, N. J.- Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et alii – **Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, vol.27, n.94, pp. 47-69. 2006 ISSN 1678-4626.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”, 2). 1999, ISBN 84-89607-06-0.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**, Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MATSUOKA, S.; SIGNORELLI, G. **Integração Universidade Escola pelo Pibid: uma análise das ações formativas de supervisores aos licenciandos**. Revista Veras, São Paulo. v. 3, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2013.

MATEUS, E. F. **Um Esboço Crítico sobre “Parceria” na Formação de Professores**. Educar em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384, 2014.

MEGID NETO, Jorge; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá. **Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências?** Revista Horizontes, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 73-85, 2007.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução Armando Pereira da Silva. 1. Ed. Piaget, 2001, ISBN 972-771-777-2.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2011, vol.19, n.73, pp. 793-812. ISSN 0104-4036.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Professores Supervisores do PIBID: Disposições para o desenvolvimento profissional. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. UNESP, SP, 2013. Disponível em: < <http://unesp.br/porta1#!/prograd/xi-cepfe--i-cnfp/>> Acesso em: 28.jul.2014.



- NÓVOA, A.(org). **Profissão Professor**, Porto. Ed. Porto, 1991.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade. v.25, n.89, p.1127-1144. Campinas, set./dez.2004.
- OLIVEIRA, M. G. Reflexões e Resultados Iniciais do Pibid-FAE/UFMG: O Ensino Médio em Questão. In: SANTOS, L. F.; SILVA, S. R. P & LUIS, S. M. B. (Org.). **Universidade e Escola: diálogos sobre formação docente**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012. p. 37-52.
- PUIATI, L. L. **Iniciação à Docência na Formação Inicial de Professores: Possíveis relações entre os cursos de licenciatura e subprojeto PIBID/CAPES na UFSM**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, 2010.
- POPKEWITZ, T. “Profissionalização e formação do professor: Algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial”. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom quixote. 1992.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas – Capítulos 12 e 13**. São Paulo: Atlas, 3ª Ed., 2001. ISBN 978-83-224-2111-4.
- RITZER, G.; GOODMAN, D. J. Classical sociological theory. 4th edition, Boston, McGraw Hill, 2004 *apud* 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.
- ROLDÃO, M. C.; LEITE, T. **O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores**. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 20,n. 76, p. 481-502, 2012.
- ROLDÃO, M. C.; REIS, P.; COSTA, C. **Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período**

**probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospectiva.** Ensaio, v. 20, n. 76, p. 547-554, 2012.

SACRISTÁN GIMENO, J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Ed., 1991. p. 63-92.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, M. P. B.; **Metodologia de Pesquisa.** Tradução Daisy Vaz de Moraes, 5 ed, Porto Alegre/RS, Penso, 2013

SANT'ANNA, N. F., MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. **Formação Continuada de Professores: A experiência do Programa de Residência Docente no Colégio PedroII.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 249-278, 2015.

SARTI, F. M. **Parceria intergeracional e Formação docente.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133-152, 2009.

SAUJAT, F.O Trabalho do Professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.): (2004). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina/BR: Edel. ISBN 85-7216-423-5.

SAVARD,L. “Fault-il créer au Quebec un ordre professionnel des enseignants e enseignants”. 1999, *apud* 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.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action.[Cambridge, Mass.]: Basic Books, 1983, p.374, ISBN 0465068782

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(coord.) **Os professores e sua formação.** Dom quixote, Lisboa, 1992

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 256, 2000, (Biblioteca ARTMED : fundamentos da educação). ISBN 8573076380

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Concepções e Alertas sobre a formação continuada de professores de química.** Química Nova na Escola, São Paulo, v. xxx, n. 16, p. 15, novembro, 2002.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22. Cambridge/US: Harvard Educational Publishing, 1987. ISSN 0017-8055.

SHULMAN, Lee. Those who Understand: Knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14. Cambridge/US: American Educational Research Association, 1986. ISSN 0013-189X.

SILVA, A. A. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES em escolas Públicas de Educação Básica.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. O Ensino Como Trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina/BR: Eduel., 2004, ISBN 85-7216-423-5.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp. 61-88. ISSN 1413-2478. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>, acessado em: 25.jun.15>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN 85-326-2668-8.

TERRAZZAN, E. A. Inovação Escolar e Pesquisa sobre Formação de Professores. In: NARDI, R. **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: Alguns recortes.** Escrituras. São Paulo, p. 470, 2007, ISBN 978-85-7531-277-3

TERRAZZAN, E. A., SANTOS, M. E. G., LISOVSKI, L. A. **Desigualdades na relações Universidade-Escola em ações de Formação Inicial e Continuada de Professores.** In: 28ª Reunião da ANPEd, GT Formação de Professores/nº 8, Caxambu/MG, 2005. <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt081498int.rtf>, acessado em 21.mar.16>

TOCHON, F. **Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité.** Revue Française de Pédagogie, 133, 129-157, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Licenciatura em Pedagogia: Realidades incertezas, utopias.** Papirus, Campinas/SP, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: Uma construção ético-profissional.** 1ªed. Campinas/SP. Papirus. 2005, ISBN B5-308-0788-X.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi, 2 ed, Porto Alegre, Bookman, 2001

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Educa. Lisboa. 1993.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALL, S. J., MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas.** São Paulo/BR: Cortez, 2011, ISBN 978-85-249-1634-2

BALLENILLA GAMARRA, Fernando. **Enseñar investigando: ¿como formar profesores desde la práctica?** 2.ed. Sevilla: Díada, 1997.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações.** Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. (Tese de Doutorado - Orientação de Eduardo A. Terrazzan).

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.1.504 – Altera a Portaria no 38 de 12 de dezembro de 2007, que "Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID".** Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2008, Seção 1, p.21.

DI GIOVANNI, G. **As estruturas elementares das políticas públicas. Caderno de pesquisa.** Campinas, n. 82, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20.ed. São Paulo/BR: Paz e Terra, 1996,(Coleção “Leitura”). ISBN 85-219-0243-3.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp. 21-39. ISSN 1980-5314.

- 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.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.): (2005). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez. ISBN 85-249-0711-8.
- POLANYI, M. **Personal knowledge**. Chicago, Chicago University Press. 1958.
- PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. (1998): *El Conocimiento de los Profesores*. Diada. (Colección “Investigacion y Enseñanza, Serie Fundamentos, 9”). ISBN 84-87118-75-5



# **APÊNDICE A**

**COMPARATIVO DOS EDITAIS PARA CONCESSÃO DE  
BOLSAS PIBID E DEMAIS DESPESAS A ELE ASSOCIADO**

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

**INOVAEDUC**Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
(<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0317788704HR2C>)

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**COMPARATIVO DOS EDITAIS PARA CONCESSÃO DE BOLSAS PIBID E DEMAIS DESPESAS A ELE ASSOCIADO**

Editais: Edital MEC/CAPES/FNDE 2007 | CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID | EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID | EDITAL Nº001/2011/CAPES | EDITAL CAPES Nº 011 /2012 | EDITAL Nº 061/2013

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Versão	Data	Nome	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
02	29.Jul.15	TALLESVD	IE	N3	---	ASP	DM-TallesVD	PPGECT-UFSC	---

CONDIÇÕES/DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS						
	Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES	EDITAL CAPES Nº 011 /2012	EDITAL Nº 061/2013
BCoI	1 p/ IES	1 p/ IES	1 p/ IES	1 p/ IES	1 p/ IES	1 p/ IES
BCoGePE	---	---	---	1 p/ IES	1 p/ IES	Até 3(**)
BCA	1 p/ Subprojeto	Até 6 p/ IES (1 p/ Subprojeto)	Até 5 p/ IES (1 p/ Subprojeto)	1 p/ Subprojeto(*)	1 p/ Subprojeto	De 5 a 20 BID: 1; De 21 a 40 BID: 2; De 41 a 60 BID: 3 (***)
BS	1 p/ EEB	Até 14 p/ IES (máx 10 BID p/ BS)	Até 20 p/ IES (de 5 a 10 BID p/ BS)	de 5 a 10 BID p/ BS	de 5 a 10 BID p/ BS	De 5 a 20 BID: de 1 a 4 BS; De 21 a 40 BID: de 4 a 8; (***)
BID	Até 30 p/ Subprojeto	Até 140 p/ IES (10 min e 24 máx. p/ Subprojeto)	Até 100 p/ IES (10 min e 20 máx. p/ Subprojeto)	---	---	---

\* - Para Instituição que já possui subprojeto na mesma licenciatura em editais anteriores do PIBID, será facultada a apresentação de novo Coordenador de Área;

\*\* - Para IES *multicampi* será concedido até 4 bolsas de CoGePE.;

\*\*\* - E assim sucessivamente.



<b>VALORES DAS BOLSAS</b>						
	Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES	EDITAL CAPES Nº 011 /2012	EDITAL Nº 061/2013
	Valor (R\$)	Valor (R\$)	Valor (R\$)	Valor (R\$)	Valor (R\$)	Valor (R\$)
BCol	1.200,00	1.200,00	1.200,00	1.500,00	1.500,00	1.500,00
BCoGePE	---	---	---	1.400,00	1.400,00	1.400,00
BCA	1.200,00	1.200,00	1.200,00	1.400,00	1.400,00	1.400,00
BS	600,00	600,00	600,00	765,00	765,00	765,00
BID	300,00	350,00	350,00	400,00	400,00	400,00

<b>VALORES GLOBAIS</b>						
	Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES	EDITAL CAPES Nº 011 /2012	EDITAL Nº 061/2013
Valor p/ Edital	R\$ 39.000.000,00 (ano)	R\$ 224.551.600,00	---	R\$ 160.000.000,00	19.000 bolsas	72.000 bolsas (10.000 ProUni)
Valor p/ Projeto Institucional	R\$ 1.000.000,00 (ano)	Relativ. a Proposta	Relativ. a Proposta	R\$ 2.000.000,00	---	---
Valor p/ Subprojeto (ano)	R\$ 15.000,00	R\$ 15.000,00(*) e R\$ 21.000,00 para Subproj. envolvendo comunidades indígenas e EJA	R\$ 15.000,00(*)	R\$ 30.000,00(*)	R\$ 30.000,00(*)	R\$ 30.000,00(*)

\* - base de cálculo: R\$ 750,00 por BID

## VERBA DE CUSTEIO PIBID/CAPES (DESTINADO PARA)

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 / 2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
• Não especificado	1. Concessão de passagens e diárias no país,	1. Concessão de passagens e diárias no país,	1. Diárias de pessoal civil – calculada em conformidade com o disposto no Decreto Nº 6.907, de 21/7/09, e totalizada por dia de afastamento, sendo devida pela metade quando não houver pernoite. Os valores contidos na tabela de diária cobrem despesas com pousada, alimentação e transporte urbano;	1. Diárias de pessoal civil – calculada em conformidade com o disposto no Decreto Nº 6.907, de 21/7/09, e totalizada por dia de afastamento, sendo devida pela metade quando não houver pernoite. Os valores contidos na tabela de diária cobrem despesas com pousada, alimentação e transporte urbano;	1. Diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite;
	2. Aquisição de material de consumo,	2. Aquisição de material de consumo,	2. Material de consumo – destinado à compra de material necessário para o funcionamento do projeto, em conformidade com a Portaria Nº 448, de 13/9/02;	2. Material de consumo – destinado à compra de material necessário para o funcionamento do projeto, em conformidade com a Portaria Nº 448, de 13/9/02;	2. Material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico; 3. Equipamentos e material permanente: a) coleções e materiais bibliográficos para bibliotecas da IES e escolas de educação básica; b) equipamentos de processamento de dados; c) equipamentos para áudio, vídeo e foto; d) outros materiais permanentes definidos no Manual de Orientações para Execução de Despesas.
	3. Serviços de terceiros - pessoa física e jurídica, utilizados estritamente para execução e desenvolvimento do projeto institucional	3. Serviços de terceiros - pessoa física e jurídica, utilizados estritamente para execução e desenvolvimento do projeto institucional	3. Serviço de terceiros – Pessoa Física – referente a pagamentos mediante recibo a pessoa sem vínculo com a Instituição, com a administração pública ou com o programa, para a realização de tarefa específica, em conformidade com a Portaria Nº 448, de 13/9/02;	3. Serviço de terceiros – Pessoa Física – referente a pagamentos mediante recibo a pessoa sem vínculo com a Instituição, com a administração pública ou com o programa, para a realização de tarefa específica, em conformidade com a Portaria Nº 448, de 13/9/02;	4. Serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição e o Pibid;
			4. Serviço de terceiros – Pessoa Jurídica – relativo a pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada, em conformidade com a Portaria Nº 448, de 13/9/02;	4. Serviço de terceiros – Pessoa Jurídica – relativo a pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada, em conformidade com a Portaria Nº 448, de 13/9/02;	5. Serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada;
	----	----	5. Pagamento de taxas de inscrição e de diárias para participação em eventos, para licenciandos, Supervisores e Coordenadores, pelo período exato de duração do evento admitido o pagamento de um dia anterior e/ou posterior em razão da necessidade de deslocamento.	5. Pagamento de taxas de inscrição e de diárias para participação em eventos, para licenciandos, Supervisores e Coordenadores, pelo período exato de duração do evento admitido o pagamento de um dia anterior e/ou posterior em razão da necessidade de deslocamento.	6. Despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos serão limítadas aos bolsistas, preferencialmente BID, com autoria em trabalho acadêmico e aos palestrantes que vierem aos Eventos do Pibid realizados na respectiva IES;
	----	----	6. Passagens e locomoção: esse elemento de despesa poderá ser utilizado nos deslocamentos cuja distância seja superior a 100 km da origem;	6. Passagens e locomoção: esse elemento de despesa poderá ser utilizado nos deslocamentos cuja distância seja superior a 100 km da origem;	7. Passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

(\*) - Estabelecidos mediante a Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante a Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJETIVOS DO PIBID/CAPES**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
1. Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;	1. Incentivar a formação de professores para a educação básica, <u>contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública.</u>	1. Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;	1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;	1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;	1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Promover a melhoria da qualidade da educação básica;			---	---	2. ---
3. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;	2. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;	2. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;	2. Contribuir para a valorização do magistério;	2. Contribuir para a valorização do magistério;	3. Contribuir para a valorização do magistério;
4. Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;					
5. Estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;	3. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;	3. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;	3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;	3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;	4. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
6. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;	4. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas (federais) de educação superior;	4. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura <u>das universidades e centros universitários comunitários;</u>	4. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	4. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	5. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
7. Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;	5. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;	5. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;	5. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (recomenda-se participação de escolas com IBED abaixo da média nacional)	5. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (recomenda-se participação de escolas com IBED abaixo da média nacional)	6. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
8. Valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;	6. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.	6. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.	6. 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;	6. 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	7. 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;
9. Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.					

**CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJETIVOS DO PIBID/CAPES**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
----	----	----	----	----	8. 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.

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DAS IES PROPONENTES**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
1. Possuam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.	1. Possuam cursos de licenciatura plena, legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;	1. Possuam cursos de licenciatura plena, legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;	1. Possuam cursos de licenciatura, legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;	1. Possuam cursos de licenciatura, legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;	1. Possua curso de licenciatura legalmente constituído; 2. Tenha sua sede e administração no país;
2. Tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública.	----	----	----	----	----
----	2. Participem de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores, o ProLind, o ProCampo e formação de professores para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos;	---	----	----	----
----	3. Assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.	2. Assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.	2. Assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.	2. Assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.	3. Mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.
----	----	----	3. Estejam cadastradas na CAPES;	3. Estejam cadastradas na CAPES;	----

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**ATRIBUIÇÕES OBRIGATÓRIAS DAS IES PROPONENTES**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
----	----	----	----	----	1. Oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do Pibid na instituição, conforme art. 13, inciso VII;
----	----	----	----	----	2. Nomear o coordenador institucional e os coordenadores de área de gestão educacional;
----	----	----	----	----	3. Zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto;
----	----	----	----	----	4. Cumprir as normas e diretrizes do programa;
----	----	----	----	----	5. Assessorar no processo de seleção dos bolsistas, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa;
----	----	----	----	----	6. Nomear, por portaria da IES, os membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) para acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes;
----	----	----	----	----	7. Apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência;
----	----	----	----	----	8. Divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;
----	----	----	----	----	9. Informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;
----	----	----	----	----	10. Assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto;
----	----	----	----	----	11. Inserir o Pibid no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitoria de ensino ou congêneres;
----	----	----	----	----	12. Disponibilizar endereço eletrônico institucional para o Pibid;
----	----	----	----	----	13. Emitir documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa.

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
Não Especificado	<p>1. Contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo.</p>	<p>1. Contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema público de educação básica.</p>	<p>1. Contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema público de Educação Básica.</p>	<p>1. Contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema público de Educação Básica.</p>	<p>1. O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:                      I – estudo do contexto educacional e ações nos diferentes espaços escolares;                      II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar;                      III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos 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 e reuniões pedagógicas;                      V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;                      VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;                      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.</p>
	<p>2. Somente poderão candidatar-se à bolsa do PIBID alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura plena das IPES.</p>	<p>2. Somente poderão candidatar-se à bolsa do PIBID alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura plena das instituições objeto deste Edital.</p>	<p>2. Somente poderão candidatar-se à bolsa do PIBID alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura das instituições objeto de cada edital.</p>	<p>2. Somente poderão candidatar-se à bolsa do PIBID alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura das instituições objeto de cada edital.</p>	<p>2. O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:                      I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da prática docente;                      II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;                      III – atividades de socialização dos impactos e resultados;                      IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à</p>
	<p>3. As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de educação básica.</p>	<p>3. As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de educação básica.</p>	<p>3. As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de Educação Básica.</p>	<p>3. As atividades dos projetos devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de Educação Básica.</p>	

### CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS

Edital MEC/CAPES/ FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
					capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores; V – questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.
	4. É recomendável que as IPES, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	4. É recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	4. É recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	4. É recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	3. É recomendável 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.
	5. Prioridade, no Ensino Médio, aos cursos de: Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Português e Pedagogia;	----	----	----	
	6. Prioridade, no Ensino Fundamental, aos cursos de: Pedagogia, Ciências, Matemática, Ed. Artística e Musical.	----	----	----	4. As áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital.
	7. De forma Complementar: Letras –Língua estrangeira, Licenciaturas Interculturais;	----	----	----	
	8. Cada projeto institucional deverá apresentar a relação dos subprojetos elencados em ordem de prioridade. Duas Licenciaturas de mesma área em <i>campis</i> diferentes são consideradas distintas;	5. Cada projeto institucional deve apresentar apenas um subprojeto por licenciatura. São consideradas licenciaturas distintas aquelas localizadas em <i>campi</i> diferentes ainda que da mesma área de conhecimento.	5. O projeto institucional deve apresentar apenas um subprojeto por área de licenciatura. São consideradas áreas distintas, as licenciaturas localizadas em <i>campi</i> /polos diferentes, ainda que da mesma área de conhecimento.	5. O projeto institucional deve apresentar apenas um subprojeto por área de licenciatura. São consideradas áreas distintas, as licenciaturas localizadas em <i>campi</i> /polos diferentes, ainda que da mesma área de conhecimento.	5. Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada <i>campus</i> /polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto.



**CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
	----	----	----	----	6. O projeto Pibid tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento.
	----	----	----	----	7. O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura.
	----	----	----	----	8. As IES poderão apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital.
	----	----	----	----	9. Em cada subprojeto deverá ser indicado o foco em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
	----	----	----	----	10. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo: I – 05 (cinco) estudantes de licenciatura; II – 1 (um) coordenador de área; III – 1 (um) supervisor.

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

### CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DOS BOLSISTAS – REQUISITOS PARA O BCoI

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
1. Pertencer ao quadro efetivo da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;
2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior pública;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. Ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
3. Ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura;	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. <u>Ministrar disciplina</u> em curso de licenciatura da IES;
4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos <u>como docente</u> do ensino superior;
----	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) <u>orientação de estágio em curso de licenciatura;</u> b) <u>curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;</u> c) <u>coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;</u> d) <u>experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;</u> e) <u>produção na área.</u>
----	----	6. Não possuir qualquer bolsa de estudo ou de pesquisa de agências de fomento federais;	----	----	6. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.
----	----	----	----	----	7. Possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa;
----	----	----	----	----	8. Possuir título de mestre ou doutor;

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DOS BOLSISTAS – REQUISITOS PARA O BCoGePE**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
----	----	----	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;
----	----	----	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. <u>Ser docente</u> e estar em efetivo exercício <u>das atividades</u> do magistério no ensino superior;
----	----	----	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. <u>Ministrar disciplina</u> em curso de licenciatura da IES;
----	----	----	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos <u>como docente</u> do ensino superior;
----	----	----	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: 1. <u>orientação de estágio em curso de licenciatura;</u> 2. <u>curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;</u> 3. <u>coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;</u> 4. <u>experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;</u> e) <u>produção na área.</u>
----	----	----	----	----	6. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.
----	----	----	----	----	7. Possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa;
----	----	----	----	----	8. Possuir título de mestre ou doutor;

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

### CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DOS BOLSISTAS – REQUISITOS PARA O **BCA**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
1. Pertencer ao quadro efetivo da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Ser docente pertencente ao quadro de carreira da instituição;	1. Pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;
2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior pública;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior;	2. <u>Ser docente</u> e estar em efetivo exercício <u>das atividades</u> do magistério no ensino superior;
3. Ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura;	3. Ser, <del>(preferencialmente)</del> , docente de curso de licenciatura plena;	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. Ser docente de curso de licenciatura plena;	3. <u>Ministrar disciplina</u> em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.	4. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos <u>como docente</u> do ensino superior;
----	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Ter experiência comprovada na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino;	5. Possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a. <u>orientação de estágio em curso de licenciatura;</u> b. <u>curso de formação ministrado para professores da educação básica;</u> c. <u>coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;</u> d. <u>experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;</u> e) <u>produção na área.</u>
----	----	6. Não possuir qualquer bolsa de estudo ou de pesquisa de agências de fomento federais;	----	----	6. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.
----	----	----	----	----	7. Possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DOS BOLSISTAS – REQUISITOS PARA O BS**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
1. Profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula.	1. Ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; 2. Estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala de aula;	1. Ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; 2. Estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala de aula;	1. Ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; 2. Estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula;	1. Ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; 2. Estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula;	1. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; 2. Ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;
----	3. Participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.	3. Participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.	3. Participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.	3. Participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.	----
----	----	----	----	----	3. Ser selecionado pelo Pibid da IES.
----	----	----	----	----	4. Possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**CARACTERÍSTICAS OBRIGATÓRIAS DOS BOLSISTAS – REQUISITOS PARA O BID**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
1. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;	1. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no País	1. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no País	1. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no País	1. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no País	----
2. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;	2. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;	2. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;	2. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;	2. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;	1. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES <u>na área do subprojeto</u> ;
3. Estar em dias com as obrigações eleitorais;	3. Estar em dia com as obrigações eleitorais;	3. Estar em dia com as obrigações eleitorais;	3. Estar em dia com as obrigações eleitorais;	3. Estar em dia com as obrigações eleitorais;	----
4. Estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;	4. Estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;	4. Estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;	4. Estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;	4. Estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;	----
5. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;	5. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;	5. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;	----	----	2. O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista Pibid, desde que: I – não possua relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto; II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto;
6. Apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID;	6. Apresentar rendimento acadêmico satisfatório de acordo com as normas da instituição proponente;	----	----	----	3. Possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
7. Apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública	7. Ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;	6. Ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;	5. Ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;	5. Ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;	4. Ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES;
----	----	----	----	----	5. Ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**DEVERES DOS BOLSISTAS - BCoI**

Edital MEC/CAPE S/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
Não especificado	1. Responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IPES, da secretaria de educação e da CAPES;	1. Responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IPES, da secretaria de educação e da CAPES;	1. Responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IPES, da secretaria de educação e da CAPES;	1. Responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da IPES, da secretaria de educação e da CAPES;	1. Responder pela coordenação geral do PIBid perante <u>as escolas</u> , a IES, as secretarias de educação e a Capes;
	2. Garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;	2. Garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;	2. Garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;	2. Garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;	2. Acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos;
	3. Negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;	3. Negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;	3. Negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;	3. Negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;	3. Acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no PIBid;
	4. Selecionar os coordenadores de área;	4. Selecionar os coordenadores de área;	4. Selecionar os coordenadores de área;	4. Selecionar os coordenadores de área;	4. Empreender a seleção dos coordenadores de área em <u>conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas</u> ;
	5. Identificar as escolas públicas onde os alunos exercerão suas atividades;	5. Identificar as escolas públicas onde os alunos exercerão suas atividades;	5. Identificar as escolas públicas onde os alunos exercerão suas atividades;	5. Identificar as escolas públicas onde os alunos exercerão suas atividades;	5. Comunicar à Capes as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa;
	6. Ser o titular do Auxílio Financeiro à Pesquisador - AUXPE concedido pela CAPES para atender as despesas de custeio de todas as áreas de conhecimento abrangidas no projeto;	----	----	----	----
	7. Elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo, conforme item 9 do presente Edital;	6. Elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo, conforme item 9 do presente Edital;	6. Elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo, conforme item 9 do presente Edital;	6. Elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo, conforme item 9 do presente Edital;	6. Elaborar e encaminhar à Capes relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria;
	8. Articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar;	7. Articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar;	7. Articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar;	7. Articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar;	7. Articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar;
	9. Responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores (inclusive o seu) e professores supervisores vinculados ao projeto, conforme orientação, mantendo esse cadastro atualizado junto à CAPES;	8. Responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores (inclusive o seu) e professores supervisores vinculados ao projeto, conforme orientação, mantendo esse cadastro atualizado junto à CAPES;	8. Responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores (inclusive o seu) e professores supervisores vinculados ao projeto, conforme orientação, mantendo esse cadastro atualizado junto à CAPES;	8. Responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores (inclusive o seu) e professores supervisores vinculados ao projeto, conforme orientação, mantendo esse cadastro atualizado junto à CAPES;	8. Responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da Capes, mantendo esse cadastro atualizado;
	10. Homologar mensalmente o pagamento dos bolsistas de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES;	9. Homologar mensalmente o pagamento dos bolsistas de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES;	9. Homologar mensalmente o pagamento dos bolsistas de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES;	9. Homologar mensalmente o pagamento dos bolsistas de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES;	9. Acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema.

DEVERES DOS BOLSISTAS - **BCoI**

Edital MEC/CAPE S/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
11. Informar à CAPES toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de coordenadores de área e professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto sob sua coordenação;	10. Informar à CAPES toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de coordenadores de área e professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto sob sua coordenação;	10. Informar à CAPES toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de coordenadores de área e professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto sob sua coordenação;	10. Informar à CAPES toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de coordenadores de área e professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto sob sua coordenação;	10. Informar à CAPES toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de coordenadores de área e professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto sob sua coordenação;	10. Utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público;
12. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos coordenadores de área e professores supervisores, repassando-os anualmente à CAPES;	11. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos coordenadores de área e professores supervisores, repassando-os anualmente à CAPES;	11. Elaborar relatórios sobre o projeto, bem como sobre a participação dos coordenadores de área e professores supervisores, repassando-os anualmente à CAPES;	11. Elaborar relatórios sobre o projeto, bem como sobre a participação dos coordenadores de área e professores supervisores, repassando-os anualmente à CAPES;	11. Elaborar relatórios sobre o projeto, bem como sobre a participação dos coordenadores de área e professores supervisores, repassando-os anualmente à CAPES;	
13. Garantir a capacitação dos coordenadores de área nas normas e procedimentos do PIBID;	12. Garantir a capacitação dos coordenadores de área nas normas e procedimentos do PIBID;	12. Garantir a capacitação dos coordenadores de área e dos Supervisores nas normas e procedimentos do PIBID;	12. Garantir a capacitação dos coordenadores de área e dos Supervisores nas normas e procedimentos do PIBID;	12. Garantir a capacitação dos coordenadores de área e dos Supervisores nas normas e procedimentos do PIBID;	11. Garantir a <u>atualização</u> dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do Pibid;
14. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do Programa;	13. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do Programa;	13. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;	13. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;	13. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;	12. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;
15. Participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver;	14. Participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver;	14. Participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, se convocado;	14. Participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, se convocado;	14. Participar de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, se convocado;	13. Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes e pelas instituições participantes do programa;
16. Enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.	15. Enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.	15. Enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.	15. Enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.	15. Enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.	14. Enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.
----	----	16. Comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;	16. Comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;	16. Comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;	15. Comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;
----	----	17. Promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;	17. Promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;	17. Promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;	16. Promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;
----	----	----	----	----	17. Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
----	----	----	----	----	18. Manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto;
----	----	----	----	----	19. Prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados;



**DEVERES DOS BOLSISTAS - BCoI**

Edital MEC/CAPE S/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
	----	----	----	----	20. Manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;
	----	----	----	----	21. Compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**DEVERES DOS BOLSISTAS - BCoGePE**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº 001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
----	----	----	1. Apoiar o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto.	1. Apoiar o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto.	1. Apoiar o coordenador institucional e <u>ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto</u> ;
----	----	----	----	----	2. Colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional;
----	----	----	----	----	3. Promover reuniões periódicas com a equipe do programa;
----	----	----	----	----	4. Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
----	----	----	----	----	5. Produzir relatórios de gestão sempre que solicitado;
----	----	----	----	----	6. Representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela Capes, quando couber;
----	----	----	----	----	7. Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBid definidas pela Capes;
----	----	----	----	----	8. Manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes
----	----	----	----	----	9. Compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**DEVERES DOS BOLSISTAS - BCA**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
Não especificado	1. Responder pela coordenação geral do subprojeto de área e no campus em que estiver situado, perante a coordenação institucional;	1. Responder pela coordenação geral do subprojeto de área e no campus em que estiver situado, perante a coordenação institucional;	1. Responder pela coordenação geral do subprojeto de área perante a coordenação institucional;	1. Responder pela coordenação geral do subprojeto de área perante a coordenação institucional;	1. Responder pela coordenação geral do subprojeto de área perante a coordenação institucional;
	2. Garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;	2. Garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;	2. Garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;	2. Garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;	2. Elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;
	3. Constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;	3. Constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;	3. Constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;	3. Constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;	3. <del>(Constituir)</del> Participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;
	4. Orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;	4. Orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;	4. Orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;	4. Orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;	4. Orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
	5. Apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;	5. Apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;	5. Apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;	5. Apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;	5. Apresentar ao coordenador institucional relatórios <u>periódicos</u> contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;
	6. Manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;	6. Manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;	6. Manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;	6. Manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;	6. Informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;
	7. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;	7. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;	7. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;	7. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;	
	8. Garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa;	8. Garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa;	8. Garantir a capacitação dos Supervisores nas normas e nos procedimentos do PIBID bem como sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional;	8. Garantir a capacitação dos Supervisores nas normas e nos procedimentos do PIBID bem como sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional;	----
	9. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em sua área específica;	9. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em sua área específica;	9. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do subprojeto sob sua coordenação;	9. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do subprojeto sob sua coordenação;	

**DEVERES DOS BOLSISTAS - BCA**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
	10. Participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver;	10. Participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver;	10. Participar de reuniões e seminários locais e regionais do PIBID, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocados;	10. Participar de reuniões e seminários locais e regionais do PIBID, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocados;	7. Participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pela IES à qual está vinculado;
	11. Enviar ao coordenador institucional do Programa na IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;	11. Enviar ao coordenador institucional do Programa na IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;	11. Enviar ao Coordenador Institucional do projeto documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.	11. Enviar ao Coordenador Institucional do projeto documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.	8. Enviar ao Coordenador Institucional do projeto documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.
	----	----	12. Fazer um diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do estado e município;	12. Fazer um diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do estado e município;	----
	----	----	----	----	9. Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
	----	----	----	----	10. Comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;
	----	----	----	----	11. Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
	----	----	----	----	12. Manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;
	----	----	----	----	13. Assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
	----	----	----	----	14. Elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.
	----	----	----	----	15. Compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores;

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**DEVERES DOS BOLSISTAS - BS**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
Não especificado	1. Informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;	1. Informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;	1. Informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;	1. Informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;	1. Informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;
	2. Coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e, informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área da IPES, conforme as regras do Programa;	2. Coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e, informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área do Programa;	----	----	----
	3. Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES;	3. Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa;	2. Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa;	2. Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa;	2. Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
	4. Acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;	4. Acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;	3. Acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;	3. Acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;	3. <u>Elaborar, desenvolver e</u> acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
	5. Elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.	5. Elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.	4. Elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.	4. Elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.	4. ( <del>Elaborar</del> ) Enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;
	----	6. Participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocado;	5. Participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocado;	5. Participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocado;	5. Participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa;
	----	----	6. Manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas	6. Manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas	6. Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; 7. Compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores
	----	----	----	----	8. Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
----	----	----	----	9. Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;	

**DEVERES DOS BOLSISTAS - BS**

Edital MEC/CAPES/FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
	----	----	----	----	10. Manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;
	----	----	----	----	11. Assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
	----	----	----	----	12. Elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

**DEVERES DOS BOLSISTAS - BID**

Edital MEC/CAPES/ FNDE 2007	Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID	EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID	EDITAL Nº001/2011/CAPES(*)	EDITAL CAPES Nº 011 /2012(*)	EDITAL Nº 061/2013(**)
Não especificado	1. Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.	1. Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.	1. Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.	1. Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.	1. Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;
	2. Executar o plano de atividades aprovado;	2. Executar o plano de atividades aprovado;	2. Executar o plano de atividades aprovado;	2. Executar o plano de atividades aprovado;	2. Participar das atividades definidas pelo projeto;
	----	----	3. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; (Antes nos requisitos)	3. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;	3. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;
	----	----	4. Manter atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuar de forma responsável em relação ao meio ambiente;	4. Manter atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuar de forma responsável em relação ao meio ambiente;	4. Tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada;
	----	----	5. Assinar Termo de Compromisso (Anexo VI) obrigando-se a cumprir as metas pactuadas pela IES no projeto e a devolver à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente;	5. Assinar Termo de Compromisso (Anexo VI) obrigando-se a cumprir as metas pactuadas pela IES no projeto e a devolver à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente;	5. Assinar Termo de Compromisso do programa;
	----	----	----	----	6. Atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
	----	----	----	----	7. Restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);
	----	----	----	----	8. Informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
	----	----	----	----	9. Elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
	----	----	----	----	10. Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
----	----	----	----	11. Assinar termo de desligamento do projeto, quando couber.	

(\*) - Estabelecidos mediante à Portaria Nº 260, de 30 de Dezembro de 2010; (\*\*) – Estabelecidos mediante à Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013;

## **APÊNDICE B**

**Relação dos PAC A1 (Ensino e/ou Educação) escolhidos para a  
Caracterização da Produção Acadêmico-Científica Brasileira sobre  
DPD**



**INOVAEDUC**

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhgrupo.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

## Relação dos PAC A1 (Ensino e/ou Educação) escolhidos para a Caracterização da Produção Acadêmico-Científica Brasileira sobre DPD

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE						UTILIZAÇÃO			
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
03	24.mar.16	TALLESVD	IE	N3	---	ASP	ERL-TallesVD	---	----

Nº	ISSN	TÍTULO	ESTRATO		ENTIDADE/INSTITUIÇÃO/ÓRGÃO/ RESPONSÁVEL	WEBSITE	OBS
			Educação	Ensino			
1.	1678-5320	Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior	A1	---	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)/UNICAMP/Unisinos	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=1414-4077&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=1414-4077&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
2.	2178-2229	Cadernos de Pesquisa	A1	---	UFMA	<a href="http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/index">http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/index</a>	
3.	0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)	A1	B1	Fundação Carlos Chagas	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0100-1574&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0100-1574&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
4.	1516-7313 e 1980-850X	Ciência e Educação (Impresso)	A2	A1	UNESP - Bauru	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=1516-7313&amp;nrm=iso&amp;rep=&amp;lng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=1516-7313&amp;nrm=iso&amp;rep=&amp;lng=pt</a>	
5.	0102-4698	Educação em Revista (UFMG. Impresso)	A1	---	UFMG	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0102-4698&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0102-4698&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
6.	1517-9702	Educação e Pesquisa (Impresso)	A1	B1	FEUSP	<a href="http://www.scielo.br/revistas/ep/aboutj.htm">http://www.scielo.br/revistas/ep/aboutj.htm</a>	
7.	2175-6236 e 0100-3143	Educação e Realidade	A1	---	UFRGS	<a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/index">http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/index</a>	
8.	0101-7330	Educação & Sociedade (Impresso)	A1	B1	CEDES-UNICAMP	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0101-7330&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0101-7330&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
9.	0104-4060	Educar em Revista (Impresso)	A1	A2	Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0104-4060&amp;nrm=iso&amp;rep=&amp;lng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0104-4060&amp;nrm=iso&amp;rep=&amp;lng=pt</a>	
10.	0104-4036 e 1809-4465	Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)	A1	B4	Fundação Cesgranrio	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0104-4036&amp;nrm=iso&amp;rep=&amp;lng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0104-4036&amp;nrm=iso&amp;rep=&amp;lng=pt</a>	
11.	1676-2592	ETD. Educação Temática Digital	A1	B1	FE/UNICAMP	<a href="http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/index">http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/index</a>	
12.	0103-7307 e 1980-6248	Pró-Posições	A1	B1	FE/UNICAMP	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0103-7307&amp;nrm=iso&amp;rep=&amp;lng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0103-7307&amp;nrm=iso&amp;rep=&amp;lng=pt</a>	
13.	1809-449X e 1413-2478	Revista Brasileira de Educação	A1	A2	ANPEd	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=1413-2478&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=1413-2478&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
14.	1806-9126 e 1806-1117	Revista Brasileira de Ensino de Física	B2	A1	SBF	<a href="http://www.sbfisica.org.br/rbef/ojs/index.php/rbef/index">http://www.sbfisica.org.br/rbef/ojs/index.php/rbef/index</a>	
15.	1678-7110 e 0101-3262	Caderno CEDES	A1	A1	Centro de Estudos Educação e Sociedade UNICAMP	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0101-3262&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&amp;pid=0101-3262&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>	

## **APÊNDICE C**

**Relação dos PAC A1 (Ensino e/ou Educação) escolhidos para a  
Caracterização da Produção Acadêmico-Científica Brasileira sobre  
DPD**

## RELATÓRIO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PAC A1 –Ensino e Educação

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
03	24.mar.16	TALLESVD	IE	N3	---	ASP	ERL-DM-TallesVD	---	---

**Termos de Busca:** PIBID, Formação continuada, Professor Supervisor, Bolsista supervisor, Formação contínua, Desenvolvimento Profissional, Desenvolvimento Profissional Docente, Supervisor e Supervisão Docente.

**Ano (recorte): 2007 - 2016**

**Periódico: Avaliação - ISSN1678-5320 (A1-Educação) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES				LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website		
1.	Vol. 17 n. 1, 2012	LUZ, Sueli Petry da; BALZAN, Newton César	Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese	<p>O objetivo deste artigo é apresentar considerações avaliativas sobre os resultados de uma tese de doutorado intitulada "Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior: um estudo de caso", desenvolvida na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina, e apresentada na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, em Campinas, Estado de São Paulo, em novembro de 2007. A metodologia utilizada na pesquisa foi um estudo de caso, por meio de narrativa. O plano de desenvolvimento do artigo está dividido em quatro partes. A primeira contextualiza a instituição e o referido Programa em sua primeira edição. A segunda apresenta a metodologia e a análise dos dados da pesquisa. A terceira parte aborda os resultados do estudo de caso. A quarta parte avalia os resultados alcançados. Ao final, efetuam-se considerações que sinalizam para a importância da continuidade de estudos, em favor do estado da arte sobre formação continuada para docentes do ensino superior, que objetive caracterizar a identidade e profissionalidade docente, em nível nacional, principalmente a partir dos saberes e fazeres desses programas.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação;</li> <li>• Docente;</li> <li>• Formação Continuada</li> <li>• Ensino Superior;</li> </ul>	<p><a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40772012000100002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40772012000100002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a></p>	

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
2.	Vol. 19, n 2, 2014	GATTI, Bernadete Angelina	<b>Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente</b>	O artigo trata de três questões básicas: qual perspectiva avaliativa se assume ao desenvolver uma avaliação de natureza educacional, o que se está entendendo por qualidade, e, qual o significado atribuído a desenvolvimento profissional. Levanta perspectivas diferentes em processos avaliativos, o que determina atitudes e impactos, levanta o problema e os dilemas na conceituação do que seja qualidade docente, lembrando que o trabalho docente é diferenciado de outros focos de trabalho uma vez que envolve um alto grau de subjetividade. Por fim, aborda a questão do desenvolvimento profissional, assumindo a perspectiva de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, no âmbito do desenvolvimento humano adulto, associado a espaços de trabalho. Trata, então de algumas formas avaliativas utilizadas e finaliza lembrando que o modo de iniciar e implementar processos avaliativos colocam exigências formativas e de posturas para os avaliadores e os avaliados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação;</li> <li>• Avaliação de docentes;</li> <li>• Qualidade profissional;</li> <li>• Desenvolvimento profissional</li> <li>• Propostas de avaliação</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-4077201400020006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-4077201400020006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
3.	Vol. 16, n 3, 2011	GONÇALVES, Francisco; ARANHA, Ágata	<b>Science evaluation methods in physical education courses</b>	O objetivo central deste estudo é verificar o tipo de avaliação utilizada pelos professores orientadores das monografias de educação física e esportes para julgar os trabalhos de seus estudantes em Portugal. Um questionário anônimo e confidencial foi usado para verificar como se desenrola o processo da avaliação. Somente 38,9% dos orientadores explicam aos seus orientandos os critérios, parâmetros, tipos e objetivos da avaliação utilizada para avaliá-los. Em relação à avaliação formativa, em geral, os orientadores, em todas as reuniões, tiram as suas próprias conclusões em relação à classificação futura, tendo que recorrer a constantes feedbacks através de um sistema de avaliação contínua. A maioria dos orientadores acredita que conseguiria fazer um trabalho melhor se pudessem dedicar mais tempo aos seus orientandos. Por fim, 66,7% dos orientadores acreditam que todas as disciplinas deveriam dar mais valor à formação na área da avaliação porque é importante saber avaliar corretamente, de modo a ser mais justo com os estudantes e também para conhecer novas estratégias e instrumentos de avaliação. Os demais orientadores acreditam que não há disciplinas suficientes que de fato ensinam os futuros professores, em seu processo de formação, a avaliar os seus estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação</li> <li>• Orientador</li> <li>• Estudante</li> <li>• Desempenho</li> <li>• Ensino.</li> <li>• Supervisor (Inglês)</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40772011000300013&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40772011000300013&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	Ele é supervisor
4.	Vol. 19, n 2, 2014	MORGADO, José Carlos	<b>Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação?</b>	Parece não suscitar controvérsia a afirmação de que, por contingências diversas, a avaliação tem vindo nos últimos anos a adquirir uma significativa centralidade tanto ao nível dos discursos como das práticas. Em todos os setores da sociedade, a avaliação tornou-se já um lugar-comum, prevalecendo a ideia de que a ausência de avaliação condenará qualquer instituição ao fracasso. Exemplo do que acabamos de referir é o caso da educação, onde a avaliação se expandiu de tal forma que abrange hoje todas as dimensões que estruturam o edifício educativo. Mais recentemente, os conceitos de desenvolvimento, de qualidade e de desenvolvimento da qualidade têm vindo também a constar dos propósitos e das práticas de mudança e melhoria do ensino e da aprendizagem, o que reclama uma análise dos procedimentos de avaliação que concorrem para isso. Na educação, é precisamente ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente que a avaliação poderá fazer a diferença, sobretudo se contribuir para melhorar a preparação científica e pedagógica dos professores, se ajudar a consolidar compromissos e se contribuir para renovar mentalidades. É precisamente sobre estes aspetos que refletimos no texto que a seguir se apresenta. Começamos por caracterizar distintas formas de desenvolvimento profissional docente, aludindo aos propósitos, processos de aprendizagem, visões de professor e tipos de profissionalismo que lhes estão subjacentes. Seguidamente, fazemos referência à avaliação do desempenho docente, interpellando diferentes lógicas em torno das quais esta se pode consubstanciar e relacionamos o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho, identificando alguns pontos críticos nessa relação. No final, em jeito de conclusão, referimos alguns aspetos que, em nosso entender, podem contribuir para tornar essa simbiose mais profícua e fazer da avaliação um mecanismo de melhoria profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação, qualidade, desenvolvimento profissional docente</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40772014000200004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40772014000200004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
5.	Vo.19, n 3, 2014	CUNHA, Maria Isabel da	<b>Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?</b>	A formação de professores tem sido um tema universalmente recorrente de estudos e reflexões. Talvez sejam dos temas mais abordados nas pesquisas do campo das ciências da educação. Constitui-se numa possibilidade inesgotável e sempre revisitada, dado que acompanha as visões e transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade. Como a docência se caracteriza como uma profissão aninhada socialmente e atingida por valores políticos e culturais, se produz na dependência das compreensões que orientam os projetos educativos contextualizados. Há algum tempo, dada a fragilidade dos formatos tradicionais, caracterizados pela perspectiva exógena, a formação de professores vem reivindicando sua volta para o seio da profissão, valorizando a relação educação e trabalho e a potencialização da experiência dos sujeitos na sua própria formação, característica básica da aprendizagem dos adultos. Não mais vista apenas como um processo individual, movimentos e proposições se instalam assumindo a base do trabalho como espaço/lugar da formação. Ou seja, reivindicam a perspectiva das organizações aprendentes. O sujeito aprende quando se insere em espaços laborais que assumem para si essa condição. Essa é a posição defendida nesse ensaio afirmando que a formação de adultos se valoriza quando as modalidades nessa direção favorecem a capacidade dos atores, nas organizações, de produzirem seus próprios conhecimentos e esse é o caso dos professores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada de professores.</li> <li>• Desenvolvimento profissional docente.</li> <li>• Instituições aprendentes.</li> <li>• Educação e trabalho.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40772014000300013&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40772014000300013&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

Periódico: **Cadernos de Pesquisa – ISSN-2178-2229 (A1-Educação) - 2009 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

**NADA CONSTA**

Periódico: **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) – ISSN-0100-1574 (A1-Educação) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
6.	Vol. 40, n. 139, 2010.	GRIGOLI, Josefa A. G et al.	<b>A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida.</b>	O trabalho focaliza a escola como locus de formação. Analisa o contexto de uma escola de sucesso da rede municipal de Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul, descrevendo-o em suas características. Entre estas, destaca a gestão e o clima escolar. Para tanto, entrevista professores e gestores sobre a organização da escola, o estilo de gestão, bem como sobre os seus eixos no trabalho do professor e no desempenho dos alunos. O exame das entrevistas permitiu construir algumas categorias que definem o ethos da instituição: o porte pequeno, o trabalho em equipe, as relações democráticas e o compromisso com os alunos. A análise destaca o profissionalismo da gestão e da sua visão prospectiva sobre a tarefa educativa, estimulando os professores a enfrentarem os desafios e compartilhando com eles as formas de superar as dificuldades. O estudo aponta a importância da rede de relações que se estabelece no contexto da escola como forma de socialização da profissão, construção da identidade docente e espaço de formação de professores a partir da prática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação contínua;</li> <li>• Gestão;</li> <li>• Administração escolar;</li> <li>• Formação de professores;</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf">http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf</a>	

7.	Vol. 42, n. 145, 2012.	ANDRE, Marli	<b>Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.</b>	Existem políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil? Para responder a essa pergunta recorremos aos dados de pesquisa recente sobre as políticas docentes no Brasil, a qual incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país. Para a coleta de dados foram realizadas visitas às Secretarias de Educação, feitas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas, e análise documental. Os resultados evidenciaram, em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso. Em dois municípios podem-se identificar ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada. A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiá (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas educacionais;</li> <li>• Formação de professores em serviço;</li> <li>• Estudo de caso.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742012000100008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742012000100008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
8.	Vol.42, n. 147, 2012	FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção	<b>Potenciar o desenvolvimento o profissional e a colaboração docente na escola .</b>	Neste artigo apresentam-se resultados de estudo que procurou compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um conjunto de professores articuladas à colaboração no contexto de trabalho. Os dados foram recolhidos através de questionários, entrevistas, relatos e reflexões escritas em escola no norte de Portugal. Os resultados apontam para uma valorização da formação formal, reconhecendo ainda a importância de outras oportunidades de desenvolvimento profissional, como o trabalho colaborativo, sobretudo no nível dos projetos extracurriculares, e não no nível pedagógico e de sala de aula. Os resultados reforçam a ideia de que é premente promover formação em contexto de trabalho como estratégia para proporcionar o desenvolvimento profissional e para desafiar culturas profissionais marcadas pelo isolamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento profissional;</li> <li>• Trabalho em equipe;</li> <li>• Formação em serviço;</li> <li>• Docentes;</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742012000300014&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742012000300014&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

Periódico: **Ciência & Educação (Bauru-SP) - ISSN1516-7313 e 1980-850X (A1-Educação e Ensino) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
9.	Vol. 20, n 3, 2014	CYRINO Marcia Cristina de Costa Trindade ; JESUS, Cristina Cirino	<b>Análise de tarefas matemáticas em uma proposta de formação continuada de professoras que ensinam matemática</b>	Neste artigo, discutimos como a análise de tarefas matemáticas, em uma proposta de formação continuada, pode auxiliar professores que ensinam matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a (re)pensar a sua prática pedagógica. Para tanto, investigamos um grupo de 14 professoras, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino no Paraná, no desenvolvimento de uma proposta de formação continuada, constituída na perspectiva de um grupo de estudos, que tinha como objetivo analisar tarefas matemáticas. As reflexões e as discussões ocorridas nesse grupo de estudos nos permitiram identificar indícios de mudanças quanto: a escolha/elaboração de tarefas, ao trabalho com os alunos, e ao enfrentamento das crenças que permeiam a prática pedagógica. O compromisso/engajamento mútuo em torno de um empreendimento articulado e um repertório compartilhado foram elementos centrais da prática dessas professoras no processo de formação continuada, e revelaram aspectos do seu desenvolvimento profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino de matemática;</li> <li>• Ensino Fundamental;</li> <li>• Formação de professores;</li> <li>• Formação continuada</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132014000300751&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132014000300751&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

10.	Vol.14, n 2, 2008	LIMA, Kênio E.C.; VASCONCELOS, Simão	<b>O professor de Ciências das Escolas Municipais de Recife e suas perspectivas de educação permanente</b>	Neste artigo, descrevemos uma pesquisa sobre o perfil do professor de Ciências da Rede Municipal de Recife enfatizando suas perspectivas de formação continuada em Biologia. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas estruturadas entre 2001 e 2002, em 31 escolas. Registramos fraca interação entre os professores e a universidade, embora a maioria dos professores tenha interesse em interagir mais, na forma de cursos, capacitações, oficinas, palestras e pós-graduação. Discute-se o papel da universidade pública como pólo gerador de conhecimento e reflexão sobre a educação permanente de professores de Ciências da rede pública.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada</li> <li>• Ensino de Ciências</li> <li>• Universidade. Extensão.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132008000200012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132008000200012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
11.	Vol.21, n 1, 2015	FREIRE, Leila Inês Follman, FERNANDEZ Carmen	<b>O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente</b>	O presente trabalho tem por objetivo analisar como docentes do Ensino Superior de uma universidade pública percebem os diferentes agentes do campo educacional, e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão, partindo da noção de campo de Bourdieu. Nossos dados se basearam em entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas por Análise de Conteúdo. Nossos resultados revelam dificuldades relacionadas à gestão de sala de aula e semelhanças entre professores com e sem experiência prévia no que diz respeito: à insegurança didática, ao valor dado ao apoio (ou não) dos colegas de trabalho, e ao número de atividades desempenhadas. Revela-se, ainda, uma relação de dominação dos professores mais experientes sobre os novatos no trabalho universitário. Essas relações de poder refletem, claramente, a diferenciação de capital cultural e simbólico de quem adentra um novo campo, revelando as estruturas mais gerais de um campo na perspectiva de Bourdieu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Superior;</li> <li>• Professor universitário;</li> <li>• Análise de conteúdo;</li> <li>• Capital cultural;</li> <li>• Desenvolvimento profissional</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132015000100016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132015000100016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
12.	Vol. 29, n 4, 2014	SOUSA, Maria do Carmo	<b>Quando professores que ensinam matemática estão em atividades de pesquisa</b>	A partir de investigação de cunho participante e longitudinal envolvendo licenciandos e professores que ensinam matemática na Educação Básica, tem-se como objetivo, neste artigo, apresentar alguns conhecimentos sobre o ensino de matemática que estão sendo explicitados nas pesquisas dos professores produzidas nos âmbitos do Mestrado (Profissional e Acadêmico) e do Observatório da Educação, as quais se fundamentam na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). São consideradas <i>sistemáticas</i> e <i>intencionais</i> , conforme apontam os estudos de Cochran-Smith e Lytle, uma vez que consideram a dinâmica fluente das aulas de matemática, bem como, as particularidades e singularidades das salas de aula. São <i>intencionais</i> porque os professores, estudam, planejam ações e elaboram produtos educacionais que pretendem intervir, positivamente, nos processos de ensino e de aprendizagem de suas turmas. São <i>sistemáticas</i> porque sistematizam, de forma acadêmica, as intervenções que ocorrem nas aulas de matemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino de matemática;</li> <li>• Ensino Superior;</li> <li>• Pós-graduação;</li> <li>• Atividade de pesquisa;</li> <li>• Formação de professores;</li> <li>• Desenvolvimento profissional</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132014000400010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132014000400010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
13.	Vol. 19, n 4, 2013	PIRES, Célia Maria carolino, IGLIORI, Sonia ABRBosa Camargo	<b>Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática</b>	O objetivo deste artigo é apresentar resultados de pesquisa sobre um curso de Mestrado Profissional em Educação Matemática, implantado, em 2002, na PUC/SP. Em sua trajetória, transformações ocorreram, mas a divulgação da etapa inicial dessa experiência permanece oportuna para contribuir com a discussão sobre o desenvolvimento profissional de professores, e sobre essa modalidade de pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Trata-se do estudo de um caso com a finalidade de ilustrar o debate de um tema, e tem um sentido descritivo. Os dados foram coletados em documentos do processo de criação do curso, em entrevistas com alunos e no levantamento dos temas dos cem primeiros trabalhos de conclusão. As análises dos dados indicam que a formação do professor é um processo que envolve inserções em diferentes domínios de conhecimento, que é importante adotar a concepção do professor como pesquisador, e tornar possível o desenvolvimento da pesquisa articulada ao trabalho docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado Profissional</li> <li>• Educação Matemática</li> <li>• Desenvolvimento profissional</li> <li>• Trabalho docente.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132013000400016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132013000400016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

14.	Vol. 19,n 4, 2013	URZETTA, Fabiana Cardozo; CUNHA, Ana Maria de Oliveira	<b>Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente</b>	Este artigo relata resultados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na qual se buscou compreender a possibilidade de desenvolvimento profissional, por meio da análise de uma proposta coletiva de formação continuada de professores de Ciências, que se configurou em uma ação de caráter colaborativo entre universidade e escola. Analisou-se, ainda, o potencial do envolvimento entre professores da Educação Básica e pesquisadores da Universidade, na transformação da prática docente. A opção metodológica situou-se nos domínios da abordagem qualitativa, na sua modalidade de Estudo de Caso do tipo etnográfico. A análise dos dados apontou que a profissão docente e o seu desenvolvimento profissional constituem elemento fundamental para assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, e a necessidade de que o desenvolvimento profissional seja concebido como um processo coletivo e colaborativo, consistindo em possibilitar, aos professores, a construção de novas teorias e práticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento profissional.</li> <li>• Formação continuada de professores.</li> <li>• Ensino de ciências.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132013000400005&amp;ng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132013000400005&amp;ng=pt&amp;nrm=iso</a>	
15.	Vol. 17, n 3, 2011	EL-HANI, Charbel Niño; GRECA, Ileana Maria	<b>Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia</b>	Este trabalho apresenta resultados relativos à participação numa comunidade virtual de prática (ComPratica) desenhada como ferramenta para diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia. A ComPratica reúne professores do Ensino Médio, licenciandos, pesquisadores e estudantes (graduação e pós-graduação), e inclui fóruns e chats sobre assuntos relacionados ao ensino de biologia. Uma atividade central na comunidade é a construção de pesquisa colaborativa, situada nas condições reais das salas de aula, envolvendo professores e pesquisadores em equipes não hierarquizadas. O sucesso inicial da comunidade é indicado pelo alto nível de participação, envolvendo 25% dos membros; pela diversidade de atividades e temas em seu interior; e pelo desenvolvimento de 8 projetos de pesquisa focados, sobretudo, em questões levantadas pelos professores. Neste artigo, apresentamos a ComPratica, discutimos dados relativos à participação dos membros, às visões dos professores sobre a comunidade, e relatamos achados de uma análise temática das mensagens enviadas em seus fóruns.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunidade de prática</li> <li>• Desenvolvimento profissional</li> <li>• Lacuna pesquisa-prática</li> <li>• Formação de professores.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132011000300005&amp;ng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132011000300005&amp;ng=pt&amp;nrm=iso</a>	
16.	Vol. 16,n 3, 2010	USTRA, Sandro Rogério; HERNANDES, Claudio Luis	<b>Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial*</b>	Apresentase uma reflexão sobre o processo de enfrentamento de problemas por futuros professores de Física, no período de estágio supervisionado, a partir de modelos construídos numa pesquisa desenvolvida junto a um grupo de professores em formação continuada. A atuação em grupo também foi preferida pelos estagiários para enfrentar problemas relacionados ao planejamento didático e de ordem conceitual. Os professores, quanto aos problemas conceituais, são mais persistentes ao tentarem resolvê-los, o que está associado ao contexto próprio de sua atuação, distinto daquele dos estagiários. O engajamento dos estagiários no enfrentamento de problemas genuínos associados ao planejamento, à semelhança do que ocorreu no grupo de professores, representou um processo importante para a construção do conhecimento profissional, individual e coletivo. As contribuições do trabalho apontam para o fortalecimento das disciplinas de práticas de ensino na formação inicial e sugerem atividades para a formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação docente</li> <li>• Complexidade na sala de aula</li> <li>• Desenvolvimento profissional</li> <li>• Enfrentamento de problemas</li> <li>• Planejamento didático.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132010000300015&amp;ng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132010000300015&amp;ng=pt&amp;nrm=iso</a>	

Periódico: **Educação em Revista (UFMG. Impresso) - ISSN0102-4698 (A1-Educação) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO	ELEMENTOS CONSTITUINTES	LOCALIZAÇÃO	OBSER
----	---------------	-------------------------	-------------	-------



	<b>Edição</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Resumo</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Website</b>	<b>VAÇÃO</b>
17.	Vol. 30,n 3 2014	MATEUS, Elaine Fernandes	<b>Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores</b>	Este texto investiga um conjunto de iniciativas adotadas pelo governo federal no campo da formação de professores entre 2007-2013. Os dados têm como base documentos oficiais publicados no <i>Diário Oficial da União</i> que tratam, direta ou indiretamente, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no qual se realiza o conceito de parceria no cenário educacional como forma de governança sobre práticas de formação de professores. A abordagem crítica de análise de discurso permite argumentar que, por meio da representação de como deve ser a formação de professores, o referido Programa reformula práticas e posicionamentos sociais, possibilitando, por um lado, a criação de espaço híbrido com potencial transformador e, formulando, por outro, deslocamentos artificiais, não previstos e não objetivados em muitas das instituições de ensino envolvidas e, por essa razão, com potencial regulador. É nesta tensão que se situam as reflexões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de Discurso Crítica. Sistema posição-prática. Formação de professores. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel o.php?script=sci_arttext &amp;pid=S0102-46982014000300016&amp;ng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel o.php?script=sci_arttext &amp;pid=S0102-46982014000300016&amp;ng=pt&amp;nrm=iso</a>	
18.	Vol. 29,n 2, 2013	BERGAMASC HI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt	<b>Memoriais escolares e processos de iniciação à docência</b>	Neste texto, nos debruçamos sobre as narrativas de memória de 14 estudantes do curso de Pedagogia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Os memoriais, que compõem o livro <i>Iniciação à docência em Pedagogia: memórias que contam histórias</i> , são analisados na perspectiva de compreendê-los como parte importante no processo formativo dos bolsistas que integram o programa, que desde o presente miram o passado e constroem memórias que revelam, principalmente, seus percursos escolares. Relendo cada memorial, retomamos também o processo de elaboração dos mesmos e o significado que adquiriram na formação de cada bolsista, destacando o que, coletivamente, apresentam como aspectos marcantes nas trajetórias de vida: a infância e a família, as experiências escolares e, por fim, a escolha da docência e o estar professor no PIBID.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias de Vida; Memórias; Formação de Professores; PIBID.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel o.php?script=sci_arttext &amp;pid=S0102-4698201300020002&amp;ng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel o.php?script=sci_arttext &amp;pid=S0102-4698201300020002&amp;ng=pt&amp;nrm=iso</a>	
19.	Vol.32, n 1, 2016	LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes	<b>PODCAST, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO</b>	Esta pesquisa objetivou analisar as interações de professores de inglês em formação continuada com a mídia <i>podcast</i> como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os dados são provenientes da transcrição de um curso sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino. Ancoramos a investigação no Interação Social Socrático de Bronckart e nas implicações do uso de novas tecnologias como ferramentas de participação social. No contexto amplo, a interação dos participantes foi investigada por meio das sequências IRA com base em Sinclair e Coulthard. Já no nível da situação de produção, o agir dos participantes foi categorizado por meio de três tipos de agir. Os resultados obtidos mostram que, de um modo geral, os participantes se colocam no papel de aprendizes e evitam se arriscar, já que raramente iniciam sequências IRA. Além disso, os dados revelam a existência de certa resistência no aprendizado dos professores com relação ao tema novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gêneros textuais</li> <li>• Formação continuada</li> <li>• Interação Social Socrático</li> <li>• Podcast.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel o.php?script=sci_arttext &amp;pid=S0102-46982016000100307&amp;ng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel o.php?script=sci_arttext &amp;pid=S0102-46982016000100307&amp;ng=pt&amp;nrm=iso</a>	

20.	Vol. 31, n 4, 2015	SANN'T ANNA, Neide F.P.; MATTOS, Francisco R. p.; COSTA Christine S. C	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II</b>	Este artigo discorre sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, que se caracteriza como uma realização de Terceiro Espaço na formação de professores. Elaborado para oferecer a professores das redes públicas do Rio de Janeiro uma experiência de formação continuada, o Programa constitui uma realidade de interação entre pesquisa acadêmica e prática docente. Emprega a vivência em uma escola pública de qualidade para potencializar as ações docentes nas realidades escolares de origem dos participantes. Contribui tanto para elevar a qualidade da formação profissional quanto para propiciar a discussão da realidade educacional. Levado à prática em 2012, oferece a professores recém-formados uma inserção em um projeto que contempla pesquisa, teoria e prática para o aprimoramento do exercício da docência e culmina na concessão do título de especialista. São aqui examinadas a concepção e a estrutura do Programa em sua primeira aplicação bem como o desenvolvimento e a avaliação de sua implementação. Além disso, são identificadas quatro categorias fundamentais de conflitos vivenciados pelos professores recém-formados por meio de relatos extraídos dos produtos do Programa, que são analisados com o respaldo do conceito de Terceiro Espaço.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada; Residência docente; Aprimoramento docente</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982015000400249&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982015000400249&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
21.	Vo. 31, n 2, 2015	SCARINCI, Anne. L.; PACCA, Jesuina L. A.	<b>O PLANEJAMENTO DO ENSINO EM UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b>	Um grande problema a ser enfrentado é como concretizar ações de formação docente que superem a dicotomia teoria-prática. Em um programa de desenvolvimento profissional docente com tais intenções, analisamos como o formador conduziu o aprendizado sobre o planejamento e também o modo como foram concretizados os objetivos específicos e gerais do programa. Observamos que o tema surgiu de uma necessidade expressa pelos participantes, em relato sobre sua prática, e que a condução da discussão pelo formador pode ser descrita em quatro fases, desde a abertura de espaço para o surgimento do problema desencadeador, até um desfecho que sintetiza o conhecimento alcançado. O formador trabalhou a partir da prática docente dos professores participantes, iniciou os episódios de ensino pela atitude de ouvir o professor e manteve ações coerentes com a prática pedagógica desejada. Em síntese, a pesquisa permitiu evidenciar traços significativos do desenvolvimento profissional, observáveis em atuações específicas, pertinentes e apropriadas do professor frente a situações da sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento profissional docente; Formação continuada; Construtivismo; Reflexão sobre a prática.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982015000200253&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982015000200253&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
22.	Vol. 30, n 3, 2014	TOSATTO, Carla, PORTILHO, Evelise Maria Labatut	<b>A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil</b>	Este artigo tem origem na formação continuada de professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil e apresenta a construção das seguintes unidades de significação: a criança como um ser naturalmente bom; a criança como um ser que vive na fantasia; a criança como um ser que brinca; a criança como um ser que aprende; e a criança como um ser que se desenvolve. Foi possível perceber que prevalece entre as professoras uma imagem idealizada, mitificada, naturalizada e homogênea da criança e da infância que tensiona as suas relações com as crianças na sua concretude. A criança como um ser que brinca ainda é vista de forma mais natural do que social, distanciando-se da concepção da criança como produtora de culturas próprias e singulares que precisam ser consideradas, ampliadas e ressignificadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Infantil. Unidades de Significação. Formação Continuada.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982014000300007&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982014000300007&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

23.	Vol. 30, n 2, 2014	DUEK, Viviane Preichardt	<b>Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente</b>	O artigo apresenta resultados de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em uma escola da rede pública de Natal/RN. Metodologicamente, adotou-se o modelo construtivo-colaborativo, tendo os casos de ensino como principal estratégia de coleta de dados. Objetiva-se situar o potencial dos casos de ensino para a análise das práticas pedagógicas, focalizando estratégias e recursos empregados no trabalho com alunos com deficiência na sala de aula inclusiva. Os resultados indicam contribuições dos casos de ensino para sistematização e compartilhamento de práticas pedagógicas realizadas na sala de aula, fomentando processos de reflexão docente e tomada de consciência, pelas professoras, das inúmeras possibilidades de intervenção junto ao aluno com deficiência, bem como o redimensionamento de suas práticas. Evidencia-se, assim, a adequação dos casos como ferramenta passível de ser empregada em pesquisas e em programas de formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação Continuada; Educação Inclusiva; Recursos e Estratégias de Ensino.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982014000200002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982014000200002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
24.	Vol. 30, n 4, 2014	BAPTISTA, Monica; PONTE, Joao Pedro da; VELEZ Isabel; COSTA, Estela	<b>Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula</b>	O estudo de aula é um processo formativo que leva os professores a refletirem, através de um trabalho eminentemente colaborativo, sobre a sua prática profissional. Trata-se de uma experiência que envolve três momentos principais: planeamento, observação da aula, e reflexão pós-aula e seguimento. O seu objetivo é criar condições para uma maior compreensão dos processos de raciocínio dos alunos por parte dos professores e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Neste artigo, analisamos as possibilidades formativas dos estudos de aula no que se refere às aprendizagens profissionais dos professores relativas à prática letiva, com enfoque na seleção de tarefas e na análise do raciocínio dos alunos, bem como à sua visão da colaboração e reflexão profissional. Para isso, seguiu-se uma metodologia qualitativa e interpretativa, tendo por base a observação participante. O estudo de aula que apresentamos decorreu num Agrupamento de Escolas, situado numa zona rural, e envolveu cinco professoras dos primeiros anos e uma equipe do Instituto de Educação. Os resultados reforçam a ideia de que os estudos de aula podem proporcionar aos professores um olhar mais atento sobre a natureza das tarefas a propor em sala de aula e levá-los a valorizar mais os processos de raciocínio dos seus alunos. Além disso, este trabalho evidencia o contributo do estudo de aula para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores e para a sua valorização da reflexão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de aula. Desenvolvimento profissional. Tarefas. Colaboração. Reflexão.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982014000400004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982014000400004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
25.	Vol. 26, n 3, 2010	PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver	<b>As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações</b>	O presente texto tem como foco as investigações sobre professores iniciantes e faz um balanço do tema a partir de pesquisas realizadas no Brasil, tendo em vista a atual tendência dos estudos sobre essa etapa do desenvolvimento profissional do professor. Para tanto, são analisados os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES - 2000 a 2007 (mestrado e doutorado). Também é analisada a pesquisa de Brzezinski (2006), em que foi apresentado o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação. O estudo evidencia que a maioria das pesquisas analisa o professor, focando sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas. Demonstra também a quase inexistência de ações de formação para esses professores e a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor Iniciante; Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982010000300003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982010000300003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

26.	Vol. 25, n. 2, 2009.	SARTI, Flávia Medeiros	<b>Parceria intergeracional e formação docente.</b>	O artigo focaliza o potencial formativo da parceria intergeracional na formação docente - inicial e continuada -, tendo por pressuposto a existência de uma cultura profissional específica do magistério (JULIA, 2001), o papel dos professores como produtores de saberes sobre o ensino (SHULMAN, 1986; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), bem como a importância da escola como eixo para a formação docente (NOVOA, 1999; AZANHA, 2000). São apresentados dados sobre um trabalho formativo que, desde 2006, vem sendo desenvolvido na cidade de Rio Claro, reunindo estudantes do curso de Pedagogia da UNESP e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com a proposta, futuros professores e professores em exercício atuam como parceiros, em uma relação de colaboração nas atividades docentes. Além da formação profissional dos sujeitos envolvidos, o investimento nessas parcerias tem em vista o desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de Professores;</li> <li>• Docência;</li> <li>• Desenvolvimento profissional;</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982009000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982009000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
27.	Vol. 30, n 3, 2014	PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES Carlos	<b>Habitus professoral na sala de aula virtual</b>	Entendendo que a indiferença na ação pedagógica contribui para a reprodução das desigualdades no sistema de ensino, o presente artigo busca captar, a partir de entrevistas semiestruturadas, traços do habitus de professores supervisores de disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância na Universidade de Brasília - UnB no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. As orientações metodológicas de Bourdieu (2007) foram um dos elementos orientadores na análise das entrevistas, considerando ainda o uso heurístico do conceito de habitus. Conclui-se que o habitus professoral envolve esforços voluntários em busca de uma ação pedagógica diferenciada. No entanto, ele é ambíguo e condescendente frente aos limites do modelo de EaD no âmbito da UAB. Ao fim, os dados analisados permitem fornecer elementos para reorientação político-pedagógica que vise a um novo modelo de EaD nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitus Professoral. Educação a Distância. Diferenças. Virtualidade Aberta do Brasil (UAB).</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982014000300012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982014000300012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
28.	Vol. 28, n 1, 2012	SOUZA, et at	<b>A escrita de diários na formação docente</b>	Este artigo buscou investigar as contribuições da escrita de diários para estudantes de um curso de Pedagogia que já haviam cursado as disciplinas de estágio supervisionado para a docência, em que uma das atividades se referia à elaboração de diários de campo. Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas. A análise dos dados evidenciou que os alunos registravam os acontecimentos no diário logo após o estágio e realizavam uma descrição detalhada deles. Para a maioria dos estudantes a escrita dos diários possibilitou a reflexão sobre a prática observada e sobre a sua própria prática, configurou-se como um apoio à memória e possibilitou o distanciamento das experiências vividas, permitindo a análise mais densa destas. Além disso, evidenciou-se a importância de o formador oferecer <i>feedbacks</i> , orais ou escritos, e de a reflexão sobre os acontecimentos ser pautada no referencial teórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de Professores. Diário de Campo. Aprendizagem da Docência.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982012000100009&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982012000100009&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

Periódico: **Educação e Pesquisa (FE-USP. Impresso) – ISSN1517-9702 (A1-Educação) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	

29.	Vol. 38, n 3, 2012	FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana	<b>Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</b>	Considerando-se as possibilidades abertas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o presente artigo discute as concepções de conhecimento escolar e os desafios de um projeto de transformação da escola básica em uma instituição que assuma perspectivas interculturais em relação ao conhecimento escolar. Nesse sentido, compreende-se que ainda é um desafio, para muitas escolas de ensino fundamental, reconhecer e trabalhar com conhecimentos que sejam significativos para a população que as frequenta. Apoiado pela CAPES, no âmbito do PIBID, este trabalho apresenta 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. O desenvolvimento da pesquisa deu-se mediante o estudo da interculturalidade e de seus desafios contemporâneos, o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas e a aplicação de questionários a estudantes bolsistas de iniciação à docência da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que desenvolvem um projeto por meio do referido programa. Observamos, até o presente momento, que a concepção de conhecimento escolar tem oscilado entre perspectivas conservadoras e perspectivas emancipatórias, sendo estas últimas entendidas como aquelas que, compartilhando do conceito de bem viver, procuram integrar-se às necessidades das comunidades e compartilhar de princípios que envolvem a relacionalidade, a correspondência e a complementariedade, tal como salienta Catherine Walsh.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docência - Conhecimento escolar - Interculturalidade.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022012000300010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022012000300010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
30.	Vol. 38, n 3, 2012	DANTAS, Osmarina, M. Santos; SANTANA, A R., NAKAYAMA, Luiza	<b>Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental</b>	Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa-ação participativa realizada no espaço do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental / Sala Verde Pororoca: espaço socioambiental Paulo Freire (GPPEA/Sala Verde), na UFPA. O objetivo foi investigar as contribuições do teatro de fantoches como proposta pedagógica na formação continuada de professores em educação ambiental. Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras do ensino básico, as quais são aqui identificadas pelos seguintes pseudônimos: Lucia, Michelle, Izabel, Eloísa, Marta e Ana. Utilizamos quatro fontes para a coleta das informações: 1) um questionário sobre dados pessoais e com as perguntas a) Que motivos levaram você a se inscrever na oficina? e b) Qual é o entendimento de educação ambiental predominante?; 2) uma oficina; 3) um diário de bordo; e 4) entrevistas para complementar as informações fornecidas pelas professoras. Para analisar os dados, utilizamos a técnica da triangulação metodológica. Constatamos que o teatro de fantoches, como estratégia de ensino-aprendizagem de conhecimentos ambientais, foi importante em todas as etapas. A utilização do teatro de fantoches como metodologia foi entusiasticamente reconhecida pelas professoras como viável na prática docente em todas as disciplinas. E o mais importante: elas perceberam que, para a elaboração de qualquer atividade alternativa, há a necessidade de um planejamento, pois é preciso ter uma finalidade pedagógica, com conotação diferente do lúdico pelo lúdico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada – Lúdico – Teatro de fantoches – Educação ambiental.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022012000300012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022012000300012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

31.	Vol. 37, n 4, 2011	MASSABINI, Vânia	<b>Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente</b>	<p>Aprender a ensinar requer o desenvolvimento de atitudes, valores e conhecimentos próprios da docência por parte dos futuros professores, constituindo-se em um processo complexo a ser desencadeado pelas licenciaturas. Este estudo parte da premissa de que o licenciando vivencia conflitos ao longo de tal processo, os quais são possivelmente agravados pelas mudanças que a profissão docente tem sofrido, mudanças estas que, para alguns, configuram uma crise. Estudos anteriores, apoiados na teoria de Jean Piaget, indicam que a forma de perceber e resolver conflitos por professores em exercício é diferente entre os sujeitos, e que nem sempre o modo de lidar com as situações profissionais está relacionado ao tempo de carreira, mas sim a níveis de construção da docência. Assim, buscou-se saber se existem conflitos entre os professores em formação e se a forma de resolvê-los relaciona-se à aquisição da profissionalidade. Para tanto, licenciandos responderam a questionário e entrevista a partir de histórias hipotéticas envolvendo situações potencialmente geradoras de conflitos relativos a questões como autoridade docente, autonomia profissional e escolhas pedagógicas, entre outras. A compreensão da forma como os licenciandos interpretavam e enfrentavam - ou não - tais conflitos ofereceu indícios de níveis de construção da profissionalidade pelos sujeitos, mesmo que ainda não formados. Reconhecer a existência desses níveis abre caminhos para repensar a formação de professores nas licenciaturas, a fim de que se propiciem condições para que o licenciando desenvolva-se a um patamar superior de profissionalidade ainda durante a formação inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflito - Prática educativa - Licenciatura - Desenvolvimento profissional.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-9702201100040008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-9702201100040008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
32.	Vol. 39, n 3, 2013	CUNHA, Maria Isabel da	<b>O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação</b>	<p>O conhecimento dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que definiu, em uma perspectiva histórica, a compreensão do campo da formação de professores, pode ser uma significativa contribuição para a prática da formação. Entender esse processo na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele. O objetivo deste trabalho, portanto, é mapear e estudar as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente no período que se inicia na segunda metade do século XX. O trabalho reconhece sua condição aleatória e não pretende exclusividade a respeito do tema. A partir do mapeamento realizado, conclui-se que as diferentes tendências teórico-práticas para a docência tiveram significativos impactos nas pesquisas educacionais e essas, por sua vez, também exerceram um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas que atingiram a formação de professores. Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação. Todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores - Tendências teórico-práticas para a docência - Políticas de formação docente - Desenvolvimento profissional docente.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-9702201300030004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-9702201300030004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

Periódico: **Educação e Realidade (UFRGS. Impresso) – ISSN2175-6236 e 0100-3143 (A1-Educação) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	

33.	Vol. 41, n 1, 2016	CORREIA, KAROLINY	<b>Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios</b>	Este artigo discute as implicações das novas perspectivas do ensino e aprendizagem de língua materna, em especial o trabalho centrado em projetos que tomam a prática social e as demandas dos sujeitos como ponto de partida para as ações metodológicas, e se volta para a análise de um projeto de letramento realizado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras Português da UFSC, que se deu por meio de uma pesquisa-ação (Thiolent, 2008) em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. As conclusões levam a crer que a falta de engajamento dos alunos pode ter se dado em função da distinção <i>entrepráticas de letramento escolares e familiares</i> , demandando ressignificações metodológicas na formulação de projetos de letramento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Materna; Práticas de Letramento; Projetos de Letramento</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362016000100259&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362016000100259&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>	
34.	Vol. 40, n 3, 2015	SANT'ANNA, Paulo afranio; MARQUES, Luiz Otávio Costa	<b>Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo</b>	O presente artigo configura-se como relato de experiência de procedimento descritivo-analítico. Ao discutir a formação do professor da educação básica no Brasil, destaca a necessidade do diálogo entre os processos formativos e o contexto das escolas públicas. Apresenta o Pibid como uma alternativa para o desenvolvimento de parte da trajetória formativa do docente nas escolas públicas. Diferencia o Pibid Diversidade como demanda das escolas do campo e indígena que visa fortalecer a construção de práticas pedagógicas em parceria com os sujeitos do campo. Discute o potencial desse programa para fortalecer o projeto de Educação do Campo em construção no país. Apresenta os resultados de um projeto desenvolvido na comunidade Santa Luzia, MG.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação do Professor; Pibid; Educação do Campo; Práticas Pedagógicas</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362015000300725&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362015000300725&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>	
35.	Vol. 40, n 2, 2015	ZORDAN, Paola	<b>Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência</b>	Movimentos junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPEs), desenvolvido junto à Escola Básica com acadêmicos licenciandos, se apresentam aqui junto à perspectiva esquizoanalítica de Deleuze e Guattari. O conceito de matéria é tratado frente sua intrínseca relação com a constituição das disciplinas do conhecimento, enfatizando o dispositivo que envolve o início da atuação de licenciandos em sala de aula. O encontro entre mestres e discípulos configura uma disciplina cuja matéria é constituída na aprendizagem do ensino via uma série de ações, entre as quais se ressalta a criação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matéria; Disciplina; Escola Básica; Criação</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362015000200525&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362015000200525&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>	
36.	Vol. 39, n 4, 2014	SERRAZINA, Maria de Lurdes	<b>O professor que ensina Matemática e a sua formação: uma experiência em Portugal</b>	Este artigo discute características da formação continuada de professores polivalentes em Matemática, que podem conduzir a alterações na sua relação com a Matemática e nas suas práticas de sala de aula. Para isso retoma o Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM), desenvolvido em Portugal. Discute o conhecimento do professor para ensinar Matemática, tipos de conhecimento necessários para um ensino proficiente e relaciona-os com o desenvolvimento de uma atitude de confiança do professor como professor que ensina Matemática. Apresenta, o caso de uma professora, formando do PFCM durante dois anos, evidenciando o contributo do Programa para o desenvolvimento do seu conhecimento e da sua postura como professora que ensina Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do Professor. Confiança. Ensino Proficiente. Formação Contínua.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362014000400006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362014000400006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
37.	Vol. 39, n 3, 2014	FÜRKOTTER, Monica, et al	<b>O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores</b>	Este artigo apresenta o perfil de professores de redes municipais e identifica aspectos que, segundo eles, devem nortear os processos de formação contínua. A pesquisa desenvolveu-se junto a 533 professores de escolas públicas de 10 municípios do Estado de São Paulo. A abordagem metodológica foi quantitativa, do tipo <i>survey</i> descritivo. Usamos um questionário para coleta dos dados empíricos e a análise de conteúdo para categorização das informações. Constatamos aspectos significativos que podem nortear propostas de políticas de formação contínua, partindo das necessidades e expectativas docentes, procurando articular a teoria e a prática. Tais aspectos são relevantes para que a formação contínua cumpra efetivamente o seu papel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Contínua de Professores. Necessidades Formativas. Desenvolvimento Profissional.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362014000300012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362014000300012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

38.	Vol. 39, n 4, 2014	SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria de Moraes Anunciato de	<b>Aciepe histórias infantis e Matemática: uma instância formativa</b>	Neste artigo, analisa-se a dinâmica da Atividade Curricular de Integração Ensino Pesquisa e Extensão (Aciepe) Histórias Infantis e Matemática nas séries iniciais, a partir da trajetória de cinco egressas do curso de Pedagogia, participantes da atividade. Optou-se pelo estudo de caso da Aciepe e tomaram-se como dados os depoimentos das cinco participantes, utilizando-se múltiplas fontes de coleta de dados: registros escritos produzidos ao longo da Aciepe, entrevista e questionário respondidos após o término da atividade. A análise dos dados mostra a constituição da Aciepe como uma instância formativa, respaldada pela instituição, que impulsiona o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento Profissional.</li> <li>Formação Inicial.</li> <li>Literatura Infantojuvenil e Matemática.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362014000400005&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362014000400005&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
-----	--------------------	--	--	--	---	---	--

Periódico: **Educação & Sociedade (CEDES-UNICAMP) – ISSN0101-7330 (A1-Educação) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
39.	Vol. 36, n 133, 2015	SILVA, Fernanda Keila Marinho; COMPIANI, Mauricio	<b>A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate</b>	Este artigo se insere no debate iniciado por essa revista sobre a pesquisa na prática docente. Em projeto de formação continuada tratamos certos aspectos dessa pesquisa, quais sejam: a autoria do professor na elaboração dos conhecimentos escolares; a simultaneidade entre trabalho e pesquisa; a inversão de uma certa tradição em que a prática é sempre uma aplicação da teoria sem o enfrentamento da imprevisibilidade da prática e dos movimentos incertos de resolução de problemas reais da escola. O debate dessas questões orientam as tentativas de compreender mais e melhor as práticas formativas que tratam de problemas surgidos nas próprias aulas e que constituam o ato de ensinar e de pesquisar conjuntamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professor pesquisador</li> <li>Formação docente;</li> <li>Conhecimento escolar</li> <li>Formação continuada</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302015000401099&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302015000401099&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

Periódico: **Educar em Revista (UFPR)– ISSN0104-4060 E 1984-0411 (A1-Educação) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	



40.	Vol. XX, n 50, 2015	ANDRÉ, Marli	<b>Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores</b>	O texto objetiva discutir políticas voltadas aos docentes da educação básica com base em dados coletados em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, que constituiram os estudos de campo de uma pesquisa sobre políticas docentes no Brasil (GATTI, BARETTO; ANDRÉ, 2011). Inicialmente faz-se uma discussão sobre a importância de estudos sobre políticas docentes com base em um mapeamento das pesquisas brasileiras sobre formação docente e em informes de estudos realizados em diferentes países. Em seguida, descreve-se a metodologia do trabalho de campo: locais escolhidos, fontes de coleta de dados, instrumentos e procedimentos utilizados. Na terceira parte do texto são apresentados alguns resultados da pesquisa: recursos materiais e apoio didático-pedagógico às escolas e ações de formação continuada, com foco mais específico nas que favorecem a inserção profissional de professores iniciantes. Na parte final do texto são apontados aspectos que merecem maior atenção por parte do poder público.	<ul style="list-style-type: none"> <li>políticas docentes; formação continuada; professor iniciante; educação básica.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602013000400004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602013000400004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
41.	Vol. XX, n 42, 2011	CRUZ, Gilmar de Carvalho, et al	<b>Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos</b>	O estudo objetivou: a) compreender como professoras lidam com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais no contexto da Educação Física; b) analisar o processo de implementação de um programa de formação continuada junto a essas professoras. Participaram vinte professoras da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense. Foram realizadas entrevistas coletivas e observações de aulas ministradas pelas participantes. Os resultados encontrados indicam que: a) a despeito de suas formações iniciais, as professoras elaboram alternativas de intervenção favoráveis à inclusão escolar; b) professores devem assumir a condição de protagonistas em programas de formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>inclusão escolar; formação continuada; políticas educacionais.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602011000500015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602011000500015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
42.	Vol. XX, n 37, 2010	PRETTO, Nelson De luca, RICCIO, Nícia Cristina Rocha	<b>A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais</b>	O artigo discute a formação continuada do professor universitário face à presença das tecnologias digitais de informação e comunicação e à explosão do uso da educação a distância no país. Para tal, parte-se de uma visão geral da expansão do ensino superior no país centrado na oferta de cursos a distância para analisar as necessárias transformações desse nível de ensino em função da cibercultura. Assim, o artigo aborda a importância da compreensão das tecnologias digitais em rede como estruturantes de novas práticas comunicacionais, de formação e aprendizagem, com a necessidade de políticas públicas que visem à democratização do acesso a essas tecnologias. A formação continuada do professor universitário, nesse contexto, é analisada sob o ponto de vista da experiência do mesmo como processo formativo, dando ênfase à experiência da docência online como parte da necessária imersão no universo da cibercultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>formação continuada; professor universitário; tecnologias digitais; educação a distância; experiência como formação.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602010000200010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602010000200010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

43.	Vol. XX, n 30, 2007	CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo	<b>A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a</b>	A discussão sobre a produção de conhecimentos e saberes do/a professor/a-pesquisador/a orienta parte das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec), na Unicamp. As produções organizadas por Geraldi, Fiorentini e Pereira (2000), Cunha e Prado (2005) e a tese de Mota (2005), no diálogo com Severino (2002), Luna (2002), Lüdke (2001, 2004), Fiorentini (2004), entre outros autores, desencadearam a problematização acerca da legitimidade da pesquisa do/a professor/a. O encaminhamento da presente pesquisa, que buscou construir outros critérios para definir a pesquisa do/a professor/a-pesquisador/a em exercício na sala-de-aula, independentemente de estar envolvido/a em programas de pós-graduação, consultou trabalhos encaminhados por professores/as aos seminários organizados pelo Gepec — Seminários "Fala outra Escola" e "Seminário Produção de Conhecimentos, Saberes e Formação Docente" (Cole). Os trabalhos foram analisados a partir de critérios estabelecidos pelas reflexões do Gepec, confirmando a hipótese que antecipava a possibilidade de o/a professor/a construir e sistematizar conhecimentos e saberes a partir de sua experiência docente, narrando suas vivências, orientando-se por uma questão de pesquisa, transgredindo convenções teórico-metodológicas, produzindo novas compressões a respeito do trabalho pedagógico e mobilizando mudanças possíveis. Apesar das limitações impostas pelas condições de trabalho vividas pelos/as professores/as, os estudos revelam que a pesquisa do/a professor/a representa uma possibilidade concreta de construção de novas práticas e que seu olhar investigativo, além de iluminar essas mesmas práticas, também questiona teorias e produz conhecimentos e saberes caros ao universo da escola e da academia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• professor-pesquisador; saberes docentes; formação continuada.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602007000200016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602007000200016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
44.	Vol xx, n 57, 2015	RUIZ, Cristina Mayor; ALTOPIEDI, Mariana	<b>A profissionalização de novos professores na Universidade: o que aprendem os professores por meio das "Oficinas de Análise da Prática"</b>	Este artigo permite, a alguns professores que participam há anos do Programa de Formação de Novos Professores da Universidade de Sevilha, apresentar suas experiências formativas, juntamente com suas incertezas, esforços e valorações. Neste trabalho, apresentamos uma descrição do programa, seu contexto organizacional, o quadro conceitual em que ele se fundamenta e suas estratégias. Além disso, também apresentamos um estudo sobre o programa que desenvolvemos para melhorar a prática dos participantes, bem como algumas conclusões daí derivadas sobre uma das estratégias formativas mais relevantes do programa: as Oficinas de Análise.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento profissional; reflexão docente; novos professores; estratégia formativa</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602015000300065&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602015000300065&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
45.	Vol. XX, n 40, 2011	STUBBS, Harriet	<b>O desenvolvimento de um modelo construtivista sociocultural de formação profissional: de 1970 a 2011</b>	SCI-LINK: Um modelo de formação continuada de professores teve seu início em meados de 1970. Uma visão geral desse modelo construtivista sociocultural é descrito e referenciado por muitos artigos escritos, enquanto o modelo se expandia ao longo do tempo e incorporava outros programas. SCI-LINK é um modelo fluido. Seus vários projetos componentes e partes foram discutidos em publicações desde 1978 até o momento atual. Esses componentes focalizaram nas informações solicitadas pelos professores sobre novos tópicos ambientais como a chuva ácida, a qualidade do ar, da água, desenvolvimento exagerado de algas perigosas, doenças causadas por mosquitos, urbanização, novas aplicações tecnológicas como o Sistema de Informação Geográfica (GIS), a internet, o uso de computadores em sala de aula, ou no desenvolvimento profissional, tais como: O que é um líder? O que caracteriza um bom professor? Como eu posso me responsabilizar por meu próprio crescimento e desenvolvimento profissional? O Modelo SCI-LINK é "baseado na conceptualização do desenvolvimento profissional fortalecendo indivíduos por meio de um processo no qual eles recebem as ferramentas e a oportunidade para construir seus próprios conhecimentos e significados em um ambiente social de apoio." (HOWE; STUBBS, 1998, p.179).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento profissional; formação continuada de professores; educação em ciências.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602011000200008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel.o.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602011000200008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

46.	Vol. XX, n 53, 2014	FREITAS, Maria de Fátima Quintal	<b>A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES</b>	<p>O artigo analisa as dimensões psicossociais do processo de participação e formação de um grupo de alunos da licenciatura de pedagogia, filosofia e ciências sociais, junto ao projeto Interdisciplinar-Pedagogia, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/CAPES-UFPR. A atuação dos graduandos em duas escolas da rede pública de Curitiba-PR privilegiou a construção e a implementação conjunta de um plano de ação em direitos humanos e redes de solidariedade na comunidade. Os trabalhos de intervenção foram desenvolvidos apoiados na proposta de pesquisa participante de Orlando Fals Borda, nos aportes filosóficos da educação conscientizadora de Paulo Freire e na perspectiva teórico-metodológica da psicologia social comunitária latino-americana. Foram realizadas, com os participantes do projeto, reuniões e oficinas semanais de capacitação, grupos focais temáticos e conversações críticas avaliativas. As informações obtidas foram sistematizadas e submetidas à análise de conteúdo, nos seguintes eixos: razões para ingresso no projeto Pibid; atividades realizadas e metodologias para formação e sensibilização; e dificuldades sentidas nas atividades e geração dos produtos. O desenvolvimento das atividades contribuiu para um envolvimento e compromisso com a realidade educacional, colaborando para a quebra de mitos a respeito dessa realidade, com a diminuição de receios e eliminação de preconceitos sobre as escolas públicas. Observou-se que as práticas participativas, comunitárias e educacionais fortaleceram uma proximidade entre universidade e escola, colocando a docência como possível escolha futura desses estudantes e, conseqüentemente, colaborando para o reconhecimento social do trabalho do professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pesquisa participante; formação para docência; práticas comunitárias na escola.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602014000300010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602014000300010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>
-----	---------------------	----------------------------------	--	--	---	---

Periódico: **Ensaio (Fund. Cesgranrio)**– ISSN0104-4036 e 1809-4465 (**A1-Educação**) - 2007 - 2016

Data da revisão: 11/09/2014

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
47.	Vol. 23, n 86, 2015	GEGLIO, Paulo César	<b>Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias</b>	<p>O texto apresenta uma discussão sobre políticas públicas para a formação continuada de professores, implementadas no Brasil, concentrando a análise nas ações efetivadas pela Secretaria de Educação de um município/capital da Região Nordeste do Brasil, durante os anos de 2008 a 2012. A investigação teve como foco de análise as propostas que foram selecionadas em concorrência licitatória para a realização de cursos de formação continuada de professores da rede pública do município. O objetivo foi examinar como as ações foram desenvolvidas e se há aspectos inovadores. Conclui-se que, embora as propostas registrem a intenção de inovar, com a previsão de momentos que favorecem a relação entre a teoria e a prática, bem como a interação entre os professores e os formadores no contexto escolar, não há evidências de que isso realmente ocorreu. Dessa forma, infere-se que a formação oferecida aos professores foi realizada por meio de cursos com as características do modelo tradicional, ancorados na prática da transmissão e recepção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada; Ações governamentais; Propostas de cursos</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362015000100231&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362015000100231&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

48.	Vol.21, n 79, 2013	SILVA, Angela Carrancho; SANTOS Sandra Maria	<b>Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso</b>	O estudo partiu das possíveis relações entre os Cursos de formação continuada oferecidos pelo Governo a professores do Ensino Fundamental e a qualidade de ensino oferecida pelo Sistema. Seu objetivo foi avaliar as políticas públicas de educação continuada, delimitadas nas ações de formação de professores da rede municipal, especificamente as ações de alfabetização, etapa considerada crítica por avaliações anteriores. O estudo destacou as etapas metodológicas da avaliação, chamando especial atenção às competências do avaliador para o sucesso do processo. Para o desenvolvimento do estudo, foram elaborados e validados uma ficha de observação para o acompanhamento da prática pedagógica no cotidiano escolar e um roteiro de entrevista para ser aplicado a professores, coordenadores e diretores. Em conclusão, apesar das ações de educação continuada para professores, desenhadas pelas políticas públicas municipais, a prática pedagógica cotidiana revelou a manutenção de um modelo tradicional, em que, tanto o planejamento do ensino, quanto a própria práxis se fundamentaram com maior incidência, numa pedagogia conservadora, deixando à margem as propostas para uma educação mais progressiva, já planejada para a alfabetização com qualidade. A avaliação também indicou a necessidade de replanejamento na formação continuada de professores no <i>Sistema Municipal de Educação de Niterói</i> , para que os cursos oferecidos venham a promover a tão almejada qualidade de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização. Formação continuada. Processo avaliativo.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362013000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362013000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
49.	Vol.20, n 76, 2012	ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro Rocha; COSTA, Nilza	<b>Balço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal - dos eixos de intervenção a uma visão prospectiva</b>	Neste artigo faz-se uma análise global do impacto do Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores (PSAAPP) no que respeita aos seus principais eixos de intervenção - supervisão, formação e colaboração.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Período probatório. Indução. Desenvolvimento profissional. Supervisão.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362012000300007&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362012000300007&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
50.	Vol.20, n 76, 2012	ROLDÃO, Maria do Céu; LEITE, Teresa	<b>O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores</b>	Neste artigo apresentam-se e discutem-se os resultados da análise de 74 reflexões realizadas pelos mentores relativamente à oficina de formação em que participaram. Os resultados permitem concluir que os professores mentores consideraram que a formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e, através deles, para o desenvolvimento profissional dos professores em período probatório que supervisionavam. No entanto, os professores mentores referem-se consideravelmente menos ao contributo da formação para o desenvolvimento organizacional das escolas e preveem escassas repercussões a esse nível. Quanto ao processo de formação, consideram-no útil e de qualidade, valorizando essencialmente os documentos trabalhados nas sessões e as estratégias utilizadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores</li> <li>• Desenvolvimento profissional</li> <li>• Mentoria</li> <li>• Período probatório.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362012000300004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362012000300004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

51.	Vol. 20, n 76, 2012	LEITE, Teresa	<b>O programa de formação dos mentores: conceção e planeamento</b>	Este texto define e enquadra teoricamente as principais finalidades e orientações metodológicas do programa de formação dos mentores que acompanharam os professores em período probatório. O referencial de formação dos mentores construiu-se em torno das diferentes dimensões do ato de ensinar. A metodologia de formação organizou-se a partir do conceito de desenvolvimento profissional, considerando o mentor como objeto e sujeito da formação e procurando articular o processo formativo e o trabalho de supervisão desenvolvido pelos mentores, no terreno. As sessões de formação foram planeadas estrategicamente a partir de questões orientadoras às quais se procurou dar resposta através de um conjunto de atividades e materiais. Durante a implementação do período probatório foi produzido pelos intervenientes um conjunto considerável de documentos que foram trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores.</li> <li>Desenvolvimento profissional.</li> <li>Supervisão.</li> <li>Dimensões do ensino.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/sciel o.php?script=sci_arttext &amp;pid=S0104-40362012000300003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/sciel o.php?script=sci_arttext &amp;pid=S0104-40362012000300003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>
-----	---------------------	---------------	--	---	--	---

**Periódico: ETD – Educação Temática Digital (FE-UNICAMP) – ISSN1676-2592 (A1-Educação) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES				LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website		
52.	Vol.16, n 1, 2014	COLARES, Maria Lília ; BRYAN, Newton	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DE SAFIOS PARA GESTORES DO INTERIOR DA AMAZÔNIA</b>	O estudo analisa a importância da formação continuada na expectativa da obtenção de mudanças sociais que passam pela construção e reconstrução do conhecimento. Tem como objeto de análise o Curso de Especialização em Gestão Escolar, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/MEC/SEB, implementado pela Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA em 2011. Foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, com exame de questionários e grupo focal com egressos do referido curso, tendo análise sustentada em três eixos temáticos: Formação continuada do gestor escolar pela EAD; Gestão e melhoria de resultados na aprendizagem; e Gestão democrática: dificuldades e possibilidades. Constatou-se que a formação continuada para gestores contribuiu para somar saberes a serem aplicados em sua prática cotidiana. Os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância da formação continuada para a concretização de mudanças sociais, na perspectiva da construção de uma escola socialmente referenciada e que os conhecimentos adquiridos no curso também propiciaram melhoria nos resultados da aprendizagem dos estudantes das escolas onde trabalham, considerada não apenas sob a ótica estatística, mas principalmente quanto aos ganhos relacionados com a compreensão dos problemas e da possibilidade de solução colaborativa. Os pesquisados afirmaram que o curso possibilitou aprendizado sobre o que é a gestão democrática, mas reconhecem que sua efetivação nas escolas ainda constitui um desafio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas educacionais.</li> <li>Formação continuada.</li> <li>Gestão democrática.</li> <li>Educação a distância.</li> </ul>	<a href="http://ojs.fe.unicamp.br/g ed/etd/article/view/5550/5162">http://ojs.fe.unicamp.br/g ed/etd/article/view/5550/5162</a>		
53.	Vol.10, n 2, 2009	ALMEIDA, Maria Elizabeth B.	<b>A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PARA A INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA</b>	A educação a distância mediada pelas tecnologias digitais viabiliza a integração da experiência do profissional nas ações de formação, propiciando o desenvolvimento de um design curricular com foco na experiência compartilhada e na reflexão sobre a mesma. Este artigo apresenta uma experiência de educação a distância realizada no âmbito da formação continuada de gestores escolares voltada para a integração de tecnologias na escola, analisa as contribuições das tecnologias nas atividades on-line e as categorias da experiência evidenciadas ao longo do processo formativo. Os resultados indicam que a integração entre o contexto virtual e o da prática profissional permitiu que as experiências se constituíssem como objetos de formação, reflexão, teorização e transformação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação a distância;</li> <li>Ambientes virtuais;</li> <li>Experiência;</li> <li>Tecnologias digitais;</li> <li>Formação profissional</li> </ul>	<a href="http://ojs.fe.unicamp.br/g ed/etd/article/view/1957/1794">http://ojs.fe.unicamp.br/g ed/etd/article/view/1957/1794</a>		

54.	Vol.16, n 1, 2014	CORTE, Mariene Gabriel Dalla et al	<b>CONSELHOS MUNICIPAIS E GESTÃO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA E SEUS MOVIMENTOS</b>	Mediante pesquisas científicas em movimento, o presente artigo tem como base ações extensionistas de formação continuada, a distância, do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho). Esse Programa visa a uma política de democratização da gestão educacional e a qualificação do trabalho dos conselheiros municipais de educação e técnicos de secretarias de educação no que tange às práticas educativas, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a possibilitar aos Conselhos Municipais de Educação (CME) uma atuação em suas instâncias socioeducacionais. Nessa conjuntura, objetiva-se reconhecer e analisar impactos da formação continuada desenvolvida no âmbito do Pró-Conselho/UFMS, acerca de aspectos como atuação competente e comprometida dos cursistas junto aos Conselhos Municipais de Educação como órgãos colegiados democráticos. Aborda-se a pesquisa de maneira quantitativa, utilizando na produção dos dados questionários semiabertos aplicados aos conselheiros e técnicos. A partir disso, sublinha-se o crescente interesse dos Conselhos de Educação e das Secretarias de Educação em capacitar seus conselheiros e técnicos; a constituição e criação de novos Conselhos Municipais de Educação no Rio Grande do Sul; a articulação entre o exercício profissional e a reflexão teórica e política, entre outros. Considerando que os Conselhos Municipais de Educação são necessários para consolidar a gestão democrática, faz-se mister a capacitação dos sujeitos envolvidos e, especialmente, que estabeleçam processos dialógicos com as demandas sociais, sobretudo, educacionais de seus municípios, no sentido de [re]construir de maneira responsável e participativa políticas públicas para a educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada. Conselhos municipais de educação. Gestão educacional. Educação a distância.</li> </ul>	<a href="http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/5797/5161">http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/5797/5161</a>	
55.	Vol. 11, n 1, 2009	MELLO, Lucrécia Stringuettha; MAIA, Graziela Zambão Abdian	<b>Formação continuada de educadores: resignificando o papel da prática na gestão escolar e da universidade</b>	O artigo refere-se à análise de processos de formação continuada de profissionais educadores que atuam na gestão do ensino fundamental e educação infantil em dois municípios de estados brasileiros diferentes, sendo um do Mato Grosso do Sul e outro de São Paulo. Ambos envolveram docentes e discentes das universidades públicas dos dois estados (UNESP e UFMS), tiveram suas ações analisadas no momento em que completaram dois anos e envolveram atividades de ensino, pesquisa e extensão. O texto realiza uma introdução, expõe e analisando o contexto atual dos estudos em Administração escolar e segue com a apresentação dos referenciais teórico-metodológicos das duas práticas, evidenciando suas similaridades e especificidades. Posteriormente, analisa os resultados parciais dos trabalhos, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e, sobretudo, das práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão escolar; Formação continuada de educadores; Papel da universidade</li> </ul>	<a href="http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/2001/2596">http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/2001/2596</a>	
56.	Vol. 9, n 2, 2008	SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ- CHAVES, Idália da Silva Carvalho	<b>CONSTITUIÇÃO DA REFLEXIVIDADE DOCENTE: INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENT O PROFISSIONAL COLETIVO</b>	Partindo de projeto formativo-investigativo, o processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores foi registrado na forma escrita, possibilitando a identificação de indícios deste processo e seus determinantes e implicações mais evidentes. O objetivo da pesquisa foi compreender o processo de reflexividade docente, por meio da análise crítica das narrativas dos professores envolvidos e identificar estratégias de formação potenciadoras do desenvolvimento das lógicas reflexivas dos participantes em sua busca coletiva para superarem dilemas cotidianos e concretizarem a construção colaborativa e partilhada do projeto político-pedagógico da escola. O projeto formativo desenvolve-se a partir de inquietações provocadas pelas diferentes perspectivas nas discussões em relação à possibilidade de mudança de concepção, estrutura, organização e currículo da escola. Os resultados indicam ser possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal docentes promovendo um processo de reflexão compartilhado, sistemático e crítico centrado nas suas práticas e ações cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento profissional e pessoal; Reflexividade coletiva; Narrativas; Indícios; Parceria universidade-escola.</li> </ul>	<a href="http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1601/1449">http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1601/1449</a>	

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
57.	Vol.23, n 3, 2012	FASANELLO, Marina Tarnowski; PORTO, Marcelo Firpo de Souza	<b>A arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte: uma prática pedagógica na educação básica</b>	Este artigo tem por objetivo discutir a relevância da arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte e expressão enquanto prática pedagógica desencadeadora de processos criativos e de autoconhecimento no âmbito da educação básica. O artigo está organizado em duas partes: a primeira aborda as bases conceituais da arte-educação e da arte de contar histórias; e a segunda relata experiências profissionais de um dos autores, desenvolvidas entre 1998 e 2006, no âmbito da chamada "Oficina Escola de Arte Granada", envolvendo atividades complementares à escola com alunos e professores de escolas públicas no município de Nova Friburgo, Rio de Janeiro. Tais experiências reforçam a importância de buscar alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de escolas criativas e transformadoras da realidade, que estimulem alunos mais autônomos e futuros cidadãos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arte-educação; arte de contar histórias; educação básica; prática pedagógica; formação continuada.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-73072012000300008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-73072012000300008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
58.	Vol. 25,n 1, 2014	PAPI, Silmara de Oliveira Gomes	<b>Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional</b>	Este artigo aborda a formação docente, tendo em vista o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. Busca explicitar a influência, no desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas, de aspectos originados da experiência que se caracterizaram, em sentido amplo, como formativos. Desenvolveu-se um estudo de caso qualitativo de matriz crítico-dialética. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação participante. O estudo evidenciou que o desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas é marcado por múltiplos intervenientes formativos gerados pela experiência vinculada à sua história pessoal, especialmente envolvendo a influência materna e as suas vivências como alunas dos anos iniciais de escolarização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores iniciantes, formação docente, experiência, desenvolvimento profissional.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-73072014000100011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-73072014000100011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

Periódico: **Revista Brasileira de Educação(ANPEd) – ISSN1809 – 449X e e1413 - 2478 (A1-Educação A2 Ensino) - 2007 - 2016**

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
59.	Vol.19, n 56, 2014	ALLIAUD, Andrea	<b>As políticas de desenvolvimento profissional do professor principiante no programa de acompanhamento o de docentes inexperientes na sua primeira inserção laboral da Argentina</b>	Levando em consideração as dificuldades que os docentes têm de enfrentar quando iniciam a sua profissão, principalmente nos dias de hoje, este trabalho apresenta certas alternativas de intervenção política e pedagógica, tomando como referência o Programa de Acompanhamento de Docentes Inexperientes na sua Primeira Inserção Laboral da Argentina. Na primeira parte, são exploradas as características fundamentais desse programa, que constitui uma das linhas de desenvolvimento profissional docente em nível nacional. A lógica de acompanhar e os diferentes dispositivos implementados e as experiências locais como insumos para a definição de políticas públicas são alguns exemplos. Na continuação, apresentam-se e são analisadas as opiniões dos docentes inexperientes que têm recebido acompanhamento na sua primeira inserção laboral, com destaque para os pontos fortes e as debilidades que eles percebem no momento de ensinar, a valorização da formação recebida e a própria proposta de acompanhamento. Finalmente, coloca-se em consideração uma série de características que teria de ser contemplada por qualquer proposta formativa que aponte o fortalecimento do ofício de ensinar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento profissional; docentes inexperientes; formação docente.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782014000100012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782014000100012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	

60.	Vol.18,n 52, 2013	MARCELO, Carlos	<b>Tecnologias para a inovação e a prática docente</b>	Se há alguma coisa que caracteriza a nossa sociedade hoje, provavelmente, é a mudança. Vivemos em uma sociedade em que a mudança é parte da nossa vida diária. Nós mudamos a forma como podemos interagir, comunicar, trabalhar, comprar, informar, aprender. Mas as mudanças não vieram apenas pelo uso de dispositivos tecnológicos. Podemos dizer que caminhamos para uma sociedade em rede que está procurando formas de organização mais flexíveis, horizontais e eficientes. Uma sociedade na qual o acesso à informação e adequado conhecimento se dá através de circuitos mais abertos, acessíveis e democráticos do que era possível até poucos anos atrás. Neste artigo, analisamos a escola como uma inovação da tecnologia espacial. Para tanto, nos concentramos em três elementos de análise: pessoas que inovarem, contextos de inovação e inovações educacionais próprias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>novas tecnologias de comunicação e desenvolvimento profissional; conhecimento profissional; formação de professores.</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782013000100003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782013000100003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
-----	-------------------	-----------------	--	--	--	---	--

Periódico: **Revista Brasileira de Ensino de Física**– ISSN1806 – 9126 e 1806 - 1117 (**A1-Ensino B2 Educação**) - 2007 - 2016

Data da revisão: 24/03/2016

### **NADA CONSTA**

Periódico: **Caderno CEDES**– ISSN 1678-7110 e 0101-3262 (**A1-Ensino A1 Educação**) - 2007 - 2016

Data da revisão: 24/03/2016

Nº	IDENTIFICAÇÃO		ELEMENTOS CONSTITUINTES			LOCALIZAÇÃO	OBSERVAÇÃO
	Edição	Autoria	Título	Resumo	Palavras-chave	Website	
61.	Vol.35, n 95, 2015	MAGALHÃES, Lígia Karam Correia de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza	<b>Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente</b>	Este artigo discute questões relativas à formação de professores, com ênfase na formação continuada, a partir da análise das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, anexo à Lei 13005/14, evidenciando a influência da LDB 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Nossa análise está ancorada no pressuposto de que a formação continuada é condição necessária no processo de formação ao longo da carreira, mas não suficiente para o pleno exercício da docência garantida pela formação inicial de qualidade. Defendemos que o trabalho docente afiance ao professor autonomia em suas práticas pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento intelectual, cultural e científico, de caráter emancipatório, buscando superar a concepção dualista e economicista da educação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação continuada; PNE; Políticas educacionais; Trabalho docente</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32622015000100015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32622015000100015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	
62.	Vol.35, n 95, 2015	CASTRO, Marcelo Macedo Correia e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida	<b>A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida</b>	O presente artigo discute o conceito de formação continuada apoiado em Canário (2013), Cavaco (2002, 2013), Nóvoa (1992, 1988) e Freire (1993, 1996, 1997, 2000, 2001, 2003), refletindo sobre os desdobramentos do discurso ideológico que reforça investidas de formação continuada apartadas de uma prática permanente de vida. Essa reflexão permite desmistificar o entendimento de formação continuada como treinamento e reparação, implícito em muitas ações governamentais, que deslocam os investimentos da formação inicial para a continuada, política que aligeira e fragiliza a formação inicial, uma vez que docentes com formação precária são mais facilmente aparelháveis com pacotes pedagógicos e materiais instrucionais. Neste texto, defendemos que uma formação continuada não reparadora/supletiva, mas de caráter eletivo, demandaria dos professores três aspectos essenciais: (1) uma formação inicial que lhes possibilitasse traçar rumos para suas trajetórias; (2) autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar; (3) condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de professores; Formação inicial; Formação continuada; Educação permanente</li> </ul>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32622015000100037&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32622015000100037&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>	



## **APÊNDICE D**

**Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)  
Para Estudos de Revisão de Literatura (ERL) em PAC**

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções  
 Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
**INOVAEDUC**  
 [http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2c]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO  
 NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

## QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

# Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA) Para Estudos de Revisão de Literatura (ERL) em PAC

(VrsForm01 - Kauana MB - 21.jul.15)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação

IDENTIFICAÇÃO DO PAC						
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL		REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
				Entidade Instituição	Cidade	
				•		

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO								
CÓDIGO	TÍTULO	PAC • Sigla • Ano • Vol. • Num.	PALAVRAS-CHAVE	FOCO DE PESQUISA	INTENÇÕES DE PESQUISA	CLASSIFICAÇÃO		Obs.  ---
					Objetivo	Tipo de Pesq.	Eixo Temático	
		•	•					

<b>QUADRO PRINCIPAL</b>				
<b>Nº</b>	<b>ITEM</b>	<b>REFERÊNCIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>OBS</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esboço/proposta (para Produção)</li> <li>• Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Produção, nos itens que são baseados em terceiros)</li> <li>• Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumos dos extratos (para Produção; Síntese da ideia principal; Elaboração prévia para o texto do TACPE)</li> <li>• Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentários</li> <li>• Notas/Lembretes</li> <li>• Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERL)</li> </ul>
1.	Temática Geral e Foco de Pesquisa	•		
2.	Pressupostos e Relevância			
3.	Aportes Prático-Conceituais e Aportes Teórico-Conceituais referenciados	•		
4.	Objetivo da pesquisa, Questões de pesquisa e Problema de pesquisa	•		
5.	Aportes Teórico-Metodológicas e Aportes Prático-Metodológicos referenciados			
6.	Fontes de informação e Instrumentos de coleta de informação	•		
7.	Recortes e Amostras	•		
8.	Processo de coleta e Tratamento das informações			
9.	Evidências e Constatações e Resultados	•	•	
10.	Conclusões	•		

## **APÊNDICE E**

**Questionário utilizado para BS**



Caro(a) colega professor(a),

Nossa(o) pesquisa/estudo pretende estabelecer, de modo fundamentado e ancorado na realidade educacional desta região do país, as contribuições das ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores da Educação Básica.

Para isso, é imprescindível que possamos ter acesso a informações coletadas com os Professores da Educação Básica envolvidos diretamente, com esses Subprojetos. Por isso, entramos em contato com você, que atua como Bolsista Supervisor em um desses Subprojetos.

A melhor representação do que efetivamente acontece na realidade educacional desta região do país, em relação ao assunto em questão, certamente só será alcançada com contribuições valiosas como a sua participação neste estudo.

Nesse sentido, esperamos poder contar com as suas considerações, mediante suas respostas às perguntas constituintes do “*Questionário para Professores de Educação Básica*”, o qual segue abaixo.

Agradecemos, antecipadamente, toda sua atenção e auxílio para o desenvolvimento de nosso estudo.

Prof. Talles V. Demos (Aluno de mestrado)  
 Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan (Orientador)

---

## Questionário para Professor de Educação Básica

### (Bolsista Supervisor de Subprojeto PIBID CAPES)

#### 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: Contatos iniciais com o Programa PIBID/CAPES

#### 1- Como você teve contato com o Programa PIBID/CAPES pela primeira vez?

- ] Mediante contato com colegas professores de sua escola, vinculados a um Subprojeto PIBID/CAPES
- ] Mediante contato com docentes universitários, membros de um Subprojeto PIBID/CAPES
- ] Mediante contato direto de alguma instância da universidade com a escola, para verificação de interesse de professores na participação em Subprojetos PIBID/CAPES
- ] A partir de informações disponibilizadas pela Gerência/Secretaria de Educação
- ] A partir de informações disponibilizadas pela equipe diretiva da escola
- ] A partir de informações disponibilizadas por membros do Subprojeto PIBID/CAPES em que você atua, por diversos meios (eletrônico, impresso, entre outros)
- ] Mediante contato com textos/trabalhos publicados, tratando do Programa PIBID/CAPES, ou de alguma realização de Subprojetos PIBID/CAPES
- ] A partir de sua participação em Eventos Acadêmico-Científicos

[ ] Outra (especifique, por favor): \_\_\_\_\_

Para qualquer(qualquer) escolha(s) feita(s), você poderia fornecer algum detalhe?

---

---

---

---

**2 - Por que você resolveu participar de um Subprojeto PIBID/CAPES como Bolsista Supervisor?**

[ ] Complementação salarial

[ ] Vislumbre da possibilidade de melhoria da sua formação profissional docente, a partir da realização de estudos teórico-conceituais

[ ] Vislumbre da possibilidade de melhoria da sua formação profissional docente, a partir da troca de experiências com outros professores, bem como com alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica

[ ] Vislumbre da possibilidade melhoria de sua prática didática em sala de aula, a partir da aprendizagem de outras/novas abordagens/ estratégias didáticas

[ ] Vislumbre da possibilidade de você contribuir com a formação de alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica

[ ] Participação prévia da escola em atividades do PIBID/CAPES

[ ] Outra (especifique, por favor): \_\_\_\_\_

Para qualquer(qualquer) escolha(s) feita(s), você poderia fornecer algum detalhe?

---

---

---

---

**3 - Para você, que motivos levaram a escola em que trabalha a participar de ações do Programa PIBID/CAPES?**

---

---

---

---

---

---

**4 - Você já participou de Subprojetos do Programa PIBID/CAPES em outras escolas?**

[ ] Sim [ ] Não

Caso a resposta tenha sido afirmativa, identifique a modalidade de participação:

[ ] Bolsista Supervisor

[ ] Bolsista de Iniciação à Docência (quando aluno de Curso de Licenciatura)

**5 - Desde quando você participa de Subprojetos PIBID/CAPES?**

(para cada Subprojeto, indique a Área disciplinar, a Universidade responsável e o período de sua participação)

ÁREA DISCIPLINAR	UNIVERSIDADE RESPONSÁVEL	PERÍODO	
		Início (Semestre/Ano)	Término (Semestre/Ano)
<input type="checkbox"/> Física			
<input type="checkbox"/> Química			
<input type="checkbox"/> Biologia			
<input type="checkbox"/> Outra (especifique, por favor) _____			

## Bloco 2: Organização e funcionamento do Subprojeto PIBID/CAPES do qual você participa

**6 - Houve contato entre a sua escola e a universidade responsável, durante o processo de elaboração dos Subprojetos para participação no Programa PIBID/CAPES?**

Sim       Não       Desconheço

Caso a resposta tenha sido afirmativa, explique como isso ocorreu.

---



---



---



---

**7 - Como ocorreu o processo de seleção do Bolsista Supervisor no âmbito do Subprojeto em que você atua?**

(Indique, principalmente, os critérios de avaliação usados)

---



---



---



---

**8 - Quantas horas semanais você se dedica ao Subprojeto em que atua?**

até 3h     3h a 5h     5h à 8h     8h a 12h     12h a 16h     16h a 20h

**9 - Como a escola reconhece essas horas de dedicação às atividades do Subprojeto PIBID/CAPES no qual você atua, em relação a sua carga de dedicação semanal usual (contratada)?** Especifique, por favor.

---



---

---



---

10 - Quanto Bolsistas de Iniciação à Docência você supervisiona? \_\_\_\_\_

11 - Como você avalia a adequação desse número de BID, em relação à sua carga de dedicação semanal ao Subprojeto em que atua?

---



---



---



---

12 - Quais são as principais características das reuniões das quais você participa como Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?

Local de realização	Reuniões na Escola	Reuniões na Universidade
<b>Frequência</b>	[ ] Semanal [ ] Mensal [ ] Outra: _____	[ ] Semanal [ ] Mensal [ ] Outra: _____
<b>Natureza/Caráter/Tipo dos assuntos tratados</b>	<input type="checkbox"/> Administrativo-organizativa <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"/> 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): _____

13 - Quais são as principais características das ações de supervisão docente, que você realiza como Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?

AÇÕES DE SUPERVISÃO DOCENTE	FORMA			FREQUÊNCIA		
	Em reuniões gerais	Em sessões individuais		Semanal	Quinzenal	Mensal
		Presenciais	A distância			
[ ] <b>Planeja/Elabora</b> as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
[ ] <b>Desenvolve</b> as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
[ ] <b>Avalia</b> as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
[ ] Colabora na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
[ ] Outra: _____	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

14 - Quais são as principais atividades didáticas que você realiza como Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?

TIPO/PRESENÇA	PRESENTE		AUSENTE
	Semanal	Mensal	
Implementação de atividades didáticas	[ ]	[ ]	[ ]



Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros)	[ ]	[ ]	[ ]
Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros)	[ ]	[ ]	[ ]
Outra _____	[ ]	[ ]	[ ]

**15 - Quais são as principais atividades para organização do Subprojeto que você realiza como Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?**

TIPO/PRESENÇA	PRESENTE		AUSENTE
	Semanal	Mensal	
Elaboração de relatórios de atividades	[ ]	[ ]	[ ]
Controle administrativo-financeiro do Subprojeto	[ ]	[ ]	[ ]
Avaliação geral das atividades Subprojeto	[ ]	[ ]	[ ]
Controle de frequência	[ ]	[ ]	[ ]
Reestruturação do texto orientador do subprojeto (projeto)	[ ]	[ ]	[ ]
Outras _____	[ ]	[ ]	[ ]

**16 - Há alguma outra atividade que você realiza, como Bolsista Supervisor, e que não foi contemplada nas questões acima e gostaria de descrevê-la?**

---



---



---

**17 - Agora, identifique, no quadro abaixo, os sujeitos envolvidos na realização das atividades que você desenvolve no Subprojeto: (mencionadas anteriormente)**

ATIVIDADE/SUJEITO ENVOLVIDO	BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	BOLSISTA COORDENADOR DE ÁREA	BOLSISTA COORD. DE ÁREA DE GESTÃO E PROCESSOS EDUCATIVOS
Reuniões	[ ]	[ ]	[ ]
Ações de supervisão docente	[ ]	[ ]	[ ]
Atividades didáticas	[ ]	[ ]	[ ]
Atividades para organização do Subprojeto	[ ]	[ ]	[ ]
Outra _____	[ ]	[ ]	[ ]

**18 - Como é a sua relação com os membros do Subprojeto?**

[ ] Muito Boa [ ] Boa [ ] Regular [ ] Ruim [ ] Desagradável

Gostaria de detalhar melhor essa relação?

[ ] Sim [ ] Não

---



---



---

**19 - Os problemas educacionais emergentes na escola são levados em consideração no planejamento das atividades? A sua opinião é ouvida, respeitosamente, e, dentro de limites, procura-se relevá-la no momento de tomada de decisões no Subprojeto? Descreva.**

---



---

---



---

## 20 - Qual é a relação do Subprojeto com a escola?

RELAÇÃO	SIM	NÃO
Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPEB	[ ]	[ ]
Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola	[ ]	[ ]
Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto	[ ]	[ ]
Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas	[ ]	[ ]
Outra _____	[ ]	[ ]

### Bloco 3: Participação nas atividades do Programa PIBID/CAPEB e a Formação Continuada de Professores

#### 21 - Como você avalia a sua participação no Subprojeto em que atua, tendo em vista os objetivos pretendidos por esse Subprojeto?

(participação do processo de formação inicial do Bolsista de Iniciação à Docência; valorização do magistério; articulação entre escola e universidade, entre outros)

---



---



---



---



---

#### 22 - Que dificuldades você enfrentou até o momento, para participar das atividades realizadas pelo Subprojeto em que atua?

(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)

---



---



---



---

#### 23 - Marque, no quadro abaixo, a(s) alternativa(s) que você considera mais adequada(s), tendo em vista as ações realizadas pelo Subprojeto até o momento:

Nº	AFIRMAÇÃO Enunciado	QUALIFICATIVO				
		Concordo totalmente	Concordo em parte	Indiferente	Discordo em parte	Discordo totalmente
a.	Contribuem apenas para a aprendizagem de aspectos da docência dos Bolsistas de Iniciação à Docência	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
b.	Contribuem apenas para o desenvolvimento profissional docente para a minha formação	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

	continuada professor de escola básica					
c.	Contribuem para a formação inicial e continuada de professores	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
d.	Contribuem para a formação de todos os membros envolvidos no subprojeto	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

**24 - Como você avalia a contribuição da sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES em que atua, para o seu Desenvolvimento Profissional como Professor da Educação Básica?**

(procure especificar/detalhar que mudanças/melhorias em suas práticas docentes tiveram como fator de influência a - ou decorreram da - sua participação nesse Subprojeto)

---



---



---



---



---



---

### Bloco 4: Formação Acadêmica e Atuação Profissional

#### 25 - Graduação

Curso (favor especificar se bacharelado ou licenciatura): \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

#### 26 - Pós-Graduação

[ ] Especialização Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

[ ] Mestrado Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

[ ] Doutorado Área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

#### 27 - Você participa de cursos de formação continuada de curta duração?

[ ] Sim [ ] Não

#### 28 - Quantos cursos de formação continuada de curta duração, em média, você realiza por ano?

[ ] 1-3 [ ] 4-6 [ ] 6-9 [ ] 9-12

#### 29 - Tipo de atividade exercida nas escolas em que atua:

[ ] Professor	[ ] Escola 1	[ ] Escola 2	[ ] Escola 3
[ ] Membro da equipe diretiva	[ ] Escola 1	[ ] Escola 2	[ ] Escola 3
[ ] Membro da coordenação pedagógica da escola	[ ] Escola 1	[ ] Escola 2	[ ] Escola 3

Caso você tenha marcado a opção "professor" na pergunta anterior, qual é o seu **atual** vínculo com escolas nas quais trabalha?

Nº DA ESCOLA	REDE	CONTRATO	NÍVEL DE ENSINO/MODALIDADE	DISCIPLINA(S)	CARGA HORÁRIA	Nº TURMAS
Escola 1	[ ] Estadual [ ] Municipal [ ] Privada	[ ] Efetivo [ ] ACT	[ ] Ens. Fundamental [ ] Ens. Médio [ ] EJA	- _____	[ ] 10h-a	
				- _____	[ ] 20h-a	
				- _____	[ ] 30h-a	
				- _____	[ ] 40h-a	
Escola 2	[ ] Estadual [ ] Municipal [ ] Privada	[ ] Efetivo [ ] ACT	[ ] Ens. Fundamental [ ] Ens. Médio [ ] EJA	- _____	[ ] 10h-a	
				- _____	[ ] 20h-a	
				- _____	[ ] 30h-a	
				- _____	[ ] 40h-a	

Escola 3	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> ACT	<input type="checkbox"/> Ens. Fundamental <input type="checkbox"/> Ens. Médio <input type="checkbox"/> EJA	- _____	<input type="checkbox"/> 10h-a
	<input type="checkbox"/> Municipal			- _____	<input type="checkbox"/> 20h-a
	<input type="checkbox"/> Privada			- _____	<input type="checkbox"/> 30h-a
				- _____	<input type="checkbox"/> 40h-a

**30 - Há quanto tempo você é professor?**

- 1 - 3 anos  
 3 - 7 anos  
 7 - 11 anos  
 11 - 15 anos  
 15 - 20 anos  
 acima de 20 anos

**Bloco 5: 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		
<b>Nome Completo</b>		
<b>Emails</b>	1	
	2	
<b>Fones</b>	1	
	2	

# **APÊNDICE F**

## **Roteiros de Entrevista (BCoI e BCA)**

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 CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa intitulada "*Possibilidades Para O Desenvolvimento Profissional Docente De Professores Da Educação Básica Participantes De Subprojetos Pibid/Capes Da Área Curricular Ciências Da Natureza*". Essa pesquisa tem como foco **compreender as incidências de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC no Desenvolvimento Profissional de Professores em serviço nas Redes Escolares Públicas.**

Em nosso país, muitas mudanças que são propostas e desenvolvidas em escolas têm como origem as orientações/determinações presentes nas políticas educacionais, que estão sendo entendidas aqui como forma de interação entre Estado e sociedade (instituições escolares ou instituições relacionadas à educação formal), para operacionalização dos desígnios e plataformas de governos, mediante a proposição e a implementação de programas, ações e normativas que produzam resultados ou mudanças nas atividades desenvolvidas neste âmbito (DI GIOVANI, 2009)<sup>1</sup>.

Uma dessas políticas educacionais é o PIBID/CAPES, que tem como um dos objetivos, publicados em seus documentos oficiais, a valorização do magistério com ênfase na Formação Inicial. No entanto, devido ao modo como o Programa foi recebido e executado nas Escolas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior, a dimensão dessa valorização está tanto no âmbito da Formação Inicial quanto da Formação Continuada. Especificamente para esta pesquisa, pretendemos compreender como essa política educacional incide no contexto das atividades do Profissional docente na escola e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, o participante poderá utilizar as sugestões, as recomendações e o conjunto de parâmetros estabelecidos pelos pesquisadores para uma melhor utilização dessa Política Educacional em suas práticas.

Caso aceite participar da pesquisa, você será solicitado a **responder questionário(s) e/ou participar de entrevista(s)**. Além disso, se possível, você poderá **disponibilizar documentos relacionados ao Programa que possam vir a auxiliar, em alguma medida, nossa pesquisa.**

Os responsáveis por esta pesquisa são o aluno de mestrado **Talles Viana Demos**, o qual você poderá contatar a qualquer momento pelo telefone (48) 9653-2014 e e-mail [tallesdemos@hotmail.com](mailto:tallesdemos@hotmail.com), e seu orientador, **Eduardo A. Terrazzan**, professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica e professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Todas as suas dúvidas em relação à investigação podem ser esclarecidas a qualquer momento (antes, durante e/ou depois da pesquisa).

As informações coletadas serão divulgadas mediante codificação, de modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. As informações obtidas serão analisadas e divulgadas somente quando os sujeitos participantes autorizarem. Os resultados serão publicados/divulgados em Dissertação de Mestrado em

desenvolvimento no âmbito do PPGECT/UFSC e, possivelmente, em Periódicos Acadêmicos Científicos.

A sua participação é voluntária e não é previsto nenhum risco e/ou desconforto à você. Contudo, é importante ponderar sobre a necessidade de se considerar (sempre) a existência de riscos intrínsecos à pesquisa. Sempre há risco; mesmo que não intencional, de quebra do sigilo. Incluem-se ainda agravos imediatos ou tardiamente decorrentes de possíveis danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrentes.

Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, você poderá desistir a qualquer momento. Para isso, basta nos contatar através do telefone e e-mail disponibilizados acima.

### **Declaração do(a) participante/informante (sujeito de pesquisa)**

Após a leitura do acima exposto, declaro estar suficientemente informado a respeito do Projeto de Pesquisa "*Significações de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC para o Desenvolvimento Profissional Docente do Bolsista Supervisor*". Afirmando ter discutido com o pesquisador Talles Viana Demos sobre os detalhes dos pontos expostos neste termo, permitindo a coleta de informações de minha parte mediante a utilização de entrevista e/ou questionário. Declaro também estar esclarecido acerca dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmando que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia, de parte dos pesquisadores, de acesso à documentação referente a este projeto quando assim o desejar e da possibilidade de retirada do meu consentimento de utilização das informações, sem penalidades ou prejuízos. Para finalizar, declaro concordar voluntariamente em participar deste estudo.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do sujeito de pesquisa

Nome  
completo:  
Identificação:

### **Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa, ou representante legal, para sua participação neste estudo.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável



Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções  
**INOVAEDUC**  
 Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
 [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

## Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil

### Coordenadores de Projetos Institucionais PIBID/CAPES de IES de SC

### Roteiro para Realização de Entrevista

(Vrs06 - ThaisVanessaSEdu - 06.out.14)

QUADRO DE APOIO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA	
<b>1. Agendamento da Realização da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contatar, previamente por telefone ou por e-mail, o Coordenador Institucional do Subprojeto do PIBID/CAPES para agendar a visita;</li> <li>Confirmar o agendamento da visita/entrevista com antecedência de dois dias, no mínimo é recomendável;</li> </ul>
<b>2. Organização da Realização da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparar materiais de apoio para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro, entre outros;</li> <li>Observar as orientações do quadro de apoio antes da entrevista</li> </ul>
<b>3. Realização da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar-se como aluno do curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica e membro do Gepi INOVAEDUC;</li> <li>Apresentar as intenções do Grupo, em termos de pesquisa mais abrangentes, relacionando essas intenções com a necessidade desta entrevista;</li> <li>Oferecer ao entrevistador um panorama geral de como vai ser a entrevista.</li> </ul>

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA		
ENTREVISTADO(A)	Nome	XXXXXXXX
	Código	
	Vínculo Institucional	Instituição UFSC Cargo/Função Professor/Coordenador Institucional
ENTREVISTADOR(A)	Nome	Talles Viana Demos
	Grupo	INOVAEDUC
	Núcleo	N3
	Subgrupo	---
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	Categoria	---
	Local	XXXXXXXX
	Data	XXXXXXXX
	Dia da Semana	XXXXXXXX
	Horário de Início	XXXXXXXX
	Horário de Término	XXXXXXXX

### BLOCO I – PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO ATUAL PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/CAPES DA IES

1. Você poderia comentar o que levou à participação de sua Instituição nas atividades do Programa PIBID/CAPES?
2. Como ocorreu o processo para a escolha do Coordenador do Projeto Institucional desta IES? Que critérios, parâmetros ou exigências foram utilizados?
3. Como ocorreu o processo para a escolha dos Coordenadores de Áreas? Que critérios, parâmetros ou exigências foram utilizados?
4. Como foi feita a divulgação interna na sua IES para se formar o grupo que elaborou o Projeto Institucional?
5. Após a definição desse grupo, quais foram os encaminhamentos dados na elaboração do Projeto Institucional?
6. Uma vez constituída essa equipe quais os desafios enfrentados por ela na elaboração desse Projeto Institucional?
7. Você poderia comentar sobre a participação do Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais no Projeto Institucional de sua IES?
8. Que formas de acompanhamento e avaliação dos Subprojetos estão previstos no Projeto Institucional de sua IES?
9. Você teria outras informações ou comentários a acrescentar neste bloco?

## **BLOCO II – ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DE SUA IES**

1. Desde quando você está envolvido com Projetos Institucionais PIBID/CAPES nesta IES na sua Instituição?
2. Você já atuou como Coordenador de Área/Subprojeto de algum Projeto Institucional de sua IES?
3. Comente que motivos levaram você a assumir a Coordenação Institucional em sua IES?
4. Que atividades você desenvolve como Coordenador de Projeto Institucional?
5. Quantas horas semanais você tem dedicado para poder desenvolver essas atividades?
6. Que dificuldades você tem enfrentado para desempenhar suas atribuições como Coordenador Institucional?
7. Você teve outras experiências profissionais no âmbito do PIBID em sua IES? Comente-as.
8. Na organização do Projeto Institucional, quantos Coordenadores de área de Gestão de Processos Educacionais foram previstos? Quantos estão, atualmente, em atuação? A que unidades acadêmicas (centros) e departamentos eles estão vinculados? Que experiências profissionais anteriores com o PIBID esses Coordenadores de área de Gestão de Processos Educacionais tiveram?
9. Que atividades são desenvolvidas por esses Coordenadores de área de Gestão de Processos Educacionais?
10. Quantas horas semanais cada Coordenador de área de Gestão de Processos Educacionais tem dedicado para poder desenvolver essas atividades?
11. Que dificuldades eles tem enfrentado para desempenhar as atribuições no âmbito da equipe Coordenadora do Projeto Institucional PIBID?
12. Você teria outras informações ou comentários a acrescentar neste bloco?

## **BLOCO III - DESENVOLVIMENTO DO PROJETO INSTITUCIONAL NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)**

1. Você poderia comentar em que medida os objetivos previstos no Projeto Institucional estão sendo atingidos?
2. No âmbito desse Projeto Institucional, que ações conjuntas estão previstas entre o Coordenador Institucional, Coordenadores de área de Gestão de Processos Educacionais e os Coordenadores de Área? Comente-as.
3. No âmbito do Projeto Institucional, estão previstas ações conjuntas entre os Subprojetos? Comente-as.
4. Que articulação você percebe entre os Subprojetos de cada área que formam Projeto Institucional PIBID/CAPES desta IES e as Coordenações/Colegiado dos cursos de Licenciatura dos BID que deles participam?
5. Que procedimentos você, como Coordenador de Projeto Institucional, tem utilizado para acompanhar as atividades desenvolvidas nos Subprojetos?
6. Como os Coordenadores de área de Gestão de Processos Educacionais participam desse acompanhamento?
7. Quais os desafios enfrentados pela Equipe Coordenadora (Coordenador do Projeto Institucional e Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais), na implementação (desenvolvimento e acompanhamento) do Projeto Institucional?
8. Como tem sido o processo de avaliação do Projeto Institucional e dos Subprojetos em desenvolvimento?
9. Você poderia comentar que resultados já foram alcançados no desenvolvimento dos diversos Projetos Institucionais em sua IES? O que você

- tem de registros/indicadores sobre isso? (Caso a IES tenha participado de outros editais PIBID/CAPEIS)
10. Você teria outras informações ou comentário a acrescentar neste bloco?

## Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC

### Roteiro para Realização de Entrevista

(Vrs01 - TallesVDEduT - 07.mai.15)

<b>QUADRO DE APOIO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA</b>
<b>4. Agendamento da Realização da Entrevista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contatar, previamente por ofício ou por e-mail, o Coordenador de Área do Subprojeto do PIBID/CAPES/UFSC para agendar a visita;</li> <li>• Confirmar o agendamento da visita/entrevista com antecedência de dois dias, no mínimo é recomendável;</li> </ul>
<b>5. Organização da Realização da Entrevista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar materiais de apoio para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro, entre outros;</li> <li>• Observar as orientações do quadro de apoio antes da entrevista</li> </ul>
<b>6. Realização da Entrevista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar-se como aluno do curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica e membro do Gepi INOVAEDUC;</li> <li>• Apresentar as intenções do Grupo, em termos de pesquisa mais abrangentes, relacionando essas intenções com a necessidade desta entrevista;</li> <li>• Oferecer ao entrevistador um panorama geral de como vai ser a entrevista.</li> </ul>

<b>IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA</b>		
<b>ENTREVISTADO(A)</b>	Nome	XXXXXXXX
	Código	BCA6
	Vínculo Institucional	Instituição UFSC
<b>ENTREVISTADOR(A)</b>	Cargo/Função	XXXXXXXXXX
	Nome	Talles Viana Demos
	Grupo	INOVAEDUC
	Núcleo	N3
	Subgrupo	---
	Categoria	Aspirante
<b>REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA</b>	Local	XXXXXXXXXX
	Data	XXXXXXXXXX
	Dia da Semana	XXXXXXXXXX
	Horário de Início	XXXXXXXXXX
	Horário de Término	XXXXXXXXXX

### **BLOCO I – PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO ATUAL SUBPROJETO QUÍMICA PIBID/CAPES/UFSC**

*Neste bloco, as perguntas versam sobre questões relacionadas ao processo de elaboração do Subprojeto Química PIBID/CAPES/UFSC, vigente no momento. Ou seja, daremos ênfase em aspectos que foram previstos e que, não necessariamente, foram realizados.*

10. Você poderia comentar o que levou à participação do Curso de Licenciatura em Química nas atividades do Programa PIBID/CAPES/UFSC?
11. Como ocorreu a formação da equipe para elaboração do Subprojeto?
12. Após a definição desse grupo, quais foram os encaminhamentos seguidos para a elaboração do Subprojeto? Que desafios foram enfrentados nesse processo?
13. Como ocorreu o processo de seleção Bolsistas Supervisores? Quais foram os critérios previstos para seleção?
14. Que tipo de participação foi prevista para o Bolsista Supervisor?
15. No âmbito deste Subprojeto, que ações conjuntas estão previstas entre o Bolsista Supervisor e Coordenador de Área e entre o Bolsista de Iniciação à Docência e o Bolsista Supervisor? Comente-as.
16. Que formas de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola são previstos no Subprojeto Química?
17. Você teria outras informações ou comentários a acrescentar neste bloco?

## **BLOCO II – PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO QUÍMICA PIBID/CAPES/UFSC**

*Neste bloco, as perguntas versam sobre questões relacionadas ao processo de desenvolvimento do Subprojeto Química PIBID/CAPES/UFSC, vigente no momento. Ou seja, daremos ênfase à atividades que foram/estão sendo realizadas, implementadas.*

18. Desde quando você está envolvido com ações no âmbito de Projetos Institucionais PIBID/CAPES/UFSC? Comente-as.
19. Que atividades você desenvolve como Coordenador de Área do Subprojeto Química PIBID/CAPES/UFSC, vigente no momento? Que desafios você enfrenta em sua função?
20. Comente, de forma geral, as atividades que são realizadas no âmbito do Subprojeto. Quais são os sujeitos e espaços que estão envolvidos nessas? Qual a frequência de realização dessas atividades?
21. Quantos Bolsistas Supervisores estão, atualmente, em atuação? Qual a formação acadêmica profissional deles? Quantos são efetivos e trabalham somente em uma única escola? Quais as condições de trabalho desses bolsistas? Que experiências profissionais de supervisão esses docentes já tiveram?
22. Que atividades os Bolsistas Supervisores desenvolvem? Que espaços foram previstos para a realização dessas atividades? Que sujeitos foram previstos para envolvimento nessas atividades previstas? De que formas e em que circunstâncias acontece o processo de supervisão?
23. Como os Bolsistas Supervisores tem se organizado para cumprir suas horas de participação no Programa?
24. Que considerações você poderia fazer sobre o trabalho desenvolvido pelos Bolsistas Supervisores no âmbito deste Subprojeto?
25. De que maneira as reuniões de planejamento e avaliação das atividades, previstas no Subprojeto, tem contribuído para a formação profissional do Bolsista Supervisor? Que indicativos você tem sobre isso?
26. No âmbito deste Subprojeto, que ações conjuntas são realizadas entre o Bolsista Supervisor e Coordenador de Área e entre o Bolsista de Iniciação à Docência e o Bolsista Supervisor? Comente-as.
27. Que procedimentos você, como Coordenador de Área, tem utilizado para acompanhar as atividades desenvolvidas neste Subprojeto nas Escolas de Educação Básica?
28. Como você avalia a participação das Escolas de Educação Básica e as condições oferecidas por ela para o processo de coformação de futuros professores?
29. Que desafios são enfrentados pela Coordenação do Subprojeto no desenvolvimento e acompanhamento do Subprojeto? E que desafios são enfrentados pela Escola de Educação Básica? Essas duas instituições agem conjuntamente, em algum momento, para enfrentá-los?
30. Em que medida as mudanças que surgem são incorporadas no Subprojeto? Em algum momento, houve a incorporação das necessidades formativas, decorrentes da participação do Bolsista Supervisor, nos momentos de estudo/trabalho do Subprojeto?
31. Que resultados já foram alcançados no desenvolvimento dos Subprojetos Química? Que indicadores foram utilizados para identificar esses resultados?
32. Você teria outras informações ou comentário a acrescentar neste bloco?

## Entrevista BCA - Guia para roteiro de entrevista semi-estruturada

N	QUESTÃO	RESPOSTA ESPERADA/CONTIDA EM DOC.	APROFUNDAMENTO	OBS
	<b>INÍCIO BLOCO I – LER DO QUE SE TRATA (ROTEIRO)</b>			
1.	Você poderia comentar o que levou à participação do Curso de Licenciatura em Química nas atividades do Programa PIBID/CAPEs/UFSC?	- Defasagem no CL; - Bolsas p/ Aluno de Lic; - Melhor FI;	----	Resp QP :
2.	Como ocorreu a formação da equipe para elaboração do Subprojeto?	- Interesse de um grupo de professores;	Houve participação do CoGePE ou outro membro do PIBID fora do âmbito do Subprojeto? - Como foi o processo de escolha do BCA? - Por que você assumiu?	Resp QP :
3.	Após a definição desse grupo, quais foram os encaminhamentos seguidos para a elaboração do Subprojeto? Que desafios foram enfrentados nesse processo?	- Quais escolas participantes; - Os professores supervisores; - As atividades que o Subprojeto iria contemplar;	- Como ocorreu o contato com as escolas?	Resp QP : 3
4.	Como ocorreu o processo de seleção Bolsistas Supervisores? Quais foram os critérios previstos para seleção?	- Critérios exigidos pelo Edital; - Disponibilidade de horário; - Interesse por parte dos prof.	- Aconteceu através de entrevista? - Os Prof. eram pré-selecionados?	Resp QP : 1 - 4
5.	Que tipo de participação foi prevista para o Bolsista Supervisor?	- Supervisionassem os BID; - Participação em eventos regionais;	- Em algum momento pensou-se em ações formativas para esses BS? - Em que medida foram consideradas as necessidades de formativas desses BS?	Resp QP : 4
6.	No âmbito deste Subprojeto, que ações conjuntas estão previstas entre o Bolsista Supervisor e Coordenador de Área e entre o Bolsista de Iniciação à Docência e o Bolsista Supervisor? Comente-as.	----	- Você percebe que há, de modo geral, aprendizado mútuo entre BID e BS? - E entre BCA e BS?	Resp QP : 1 – 2 - 4
7.	Que formas de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola são previstos no Subprojeto Química? (Ex: Interação do BID com a realidade escolar, relação entre BID e BS, Processo de supervisão, Desenv.Prof. do BS)	- Reuniões com o BS; - Supervisão do BS;	- Como você avalia a relação entre BID e BS? - Você pensa que a supervisão ocorre de maneira adequada? - Que indicativos você teria para justificar que as ações do Subprojetos proporcionam um Desenv.Prof. do BS?	Resp QP 1 – 2 – 3 - 4
8.	Você teria outras informações ou comentários a acrescentar neste bloco?	----	----	Resp QP :
	<b>INÍCIO BLOCO II – LER DO QUE SE TRATA (ROTEIRO)</b>			
9.	Desde quando você está envolvido com ações no âmbito de Projetos Institucionais PIBID/CAPEs/UFSC? Comente-as.	- Sim / Não	- Caso sim, as ações pretendidas para os BS onde você atuava antes eram semelhantes? O que mudou?	Resp QP :
10.	Que atividades você desenvolve como Coordenador de Área do Subprojeto Química PIBID/CAPEs/UFSC, vigente no momento? Que desafios você enfrenta em sua função?	- Checar se as atividades estão sendo desenvolvidas; - Fazer relatório das atividades; - Mediar reuniões semanais, - Manter contato com os BS; Dificuldades - tempo para se dedicar; - rotatividade de bolsistas; - exigências da CAPEs;	- Em algum momento é feita avaliação do processo de formação do BID em parceria com o BS? Como isso ocorre? - O BS discute com os BCA, e outros BS, sobre suas práticas? De que forma acontece esse diálogo? Você interpreta isso como um modo de formação? Por que? - Quantas horas semanais você tem dedicado para as atividades do Programa? São suficientes?	Resp QP : 1 - 4
11.	Comente, de forma geral, as atividades que são realizadas no âmbito do Subprojeto. Quais são os sujeitos e espaços que estão envolvidos nessas? Qual a frequência de realização dessas atividades?	-contato com a escola desde o início da formação, elaboração de atividades; - Semanal	----	Resp QP : 1 – 2 – 3 - 4
12.	Quanto Bolsistas Supervisores estão, atualmente, em atuação? Qual a formação acadêmica profissional deles? Quanto são efetivos e trabalham somente em uma única escola? Quais as condições de trabalho desses bolsistas? Que experiências profissionais de supervisão esses docentes já tiveram?	- 3 BS atuantes; - Superior Completo; - Experiência de Estágio Supervisionado;	- Qual aspecto nos BS que mais dificulta o andamento do Subprojeto? Teria algum outro? - Existe mais de um BS atuando na mesma escola? Como se dá a interação entre eles?	Resp QP : 1 – 2 – 3 - 4
13.	Que atividades os Bolsistas Supervisores desenvolvem? Que espaços foram previstos para a realização dessas atividades? Que sujeitos foram previstos para envolvimento nessas atividades previstas? De que formas e em que circunstâncias acontece o processo	- Controle de frequência; - Supervisão de atividades e em aulas; - EEB e IES	- Há treino, assessoria para esses processos de supervisão?	Resp QP : 1 – 2 – 3 - 4

	de supervisão?			
14	Como os Bolsistas Supervisores tem se organizado para cumprir suas horas de participação no Programa?	----	- Elas são cumpridas somente na escola?	Resp QP : 2 - 3
15	Que considerações você poderia fazer sobre o trabalho desenvolvido pelos Bolsistas Supervisores no âmbito deste Subprojeto?	- Trabalho difícil devido as condições de trabalho;	- Você percebe, em algum momento, que o BS trata seu trabalho de supervisão como atividade de desenv. Prof.?	Resp QP : 2 - 3 - 4
16	De que maneira as reuniões de planejamento e avaliação das atividades, previstas no Subprojeto, tem contribuído para a formação profissional do Bolsista Supervisor? Que indicativos você tem sobre isso?	----	----	Resp QP : 4
17	No âmbito deste Subprojeto, que ações conjuntas são realizadas entre o Bolsista Supervisor e Coordenador de Área e entre o Bolsista de Iniciação à Docência e o Bolsista Supervisor? Comente-as	----	- Você percebe que há, de modo geral, aprendizado mútuo entre BID e BS? - E entre BCA e BS?	Resp QP : 1 - 2 - 4
18	Que procedimentos você, como Coordenador de Área, tem utilizado para acompanhar as atividades desenvolvidas neste Subprojeto nas Escolas de Educação Básica?	- Reuniões e conversas informais com os bolsistas;	- Há visita nessas escolas? Qual periodicidade? - Como você avalia o eu seu trabalho?	Resp QP : 1 - 4
19	Como você avalia a participação das Escolas de Educação Básica e as condições oferecidas por ela para o processo de formação de futuros professores?	----	----	Resp QP : 3
20	Que desafios são enfrentados pela Coordenação do Subprojeto no desenvolvimento e acompanhamento do Subprojeto? E que desafios são enfrentados pela Escola de Educação Básica? Essas duas instituições agem conjuntamente, em algum momento, para enfrentá-los?	----	----	Resp QP : 3 - 4
21	Em que medida as mudanças que surgem são incorporadas no Subprojeto? Em algum momento, houve a incorporação das necessidades formativas, decorrentes da participação do Bolsista Supervisor, nos momentos de estudo/trabalho do Subprojeto?	----	----	Resp QP : 3 - 4
22	Que resultados já foram alcançados no desenvolvimento dos Subprojetos Química? Que indicadores foram utilizados para identificar esses resultados?	----	----	Resp QP : 1
23	Você teria outras informações ou comentário a acrescentar neste bloco?			Resp QP :

# **APÊNDICE G**

## **Roteiros de Análise Textual para documentos**



Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

**INOVAEDUC**Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
[http://gdp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032778670AHR2C]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**ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL p/ PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/CAPES/UFSC**

Referente: EDITAL Nº 061/2013

		DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO						UTILIZAÇÃO		
RESPONSABILIDADE										
Versão	Data	Nome	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação	
01	29.mai.15	TALLESVD	IE	N3	---	ASP	DM-TallesVD	PPGECT-UFSC	---	

DADOS INSTITUCIONAIS	
Código INEP	
CNPJ	
Cat. Adm.	
IGC/An	
Endereço	
Telefone	
E-mail	

NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS								
INSTITUCIONAL								
BCol					BCoGePE			
1					2			
		Modalidade	Níveis de atuação	Modalidades de Ensino	Números de Bolsas			
					BCA	BS	BID	TOTAL (p/ Subprojeto)
1.	Ciências Biológicas	Presencial	E.F. / E.M.	Educ. Regular	2	3	21	26
2.	Ciências Sociais	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	10	13
3.	Educação Física	Presencial	E.I / E.F.	Educ. Regular	2	4	21	27
4.	Filosofia	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	10	13
5.	Física	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	12	15
6.	Geografia	Presencial	E. F.	Educ. Regular	1	1	5	7
7.	História	Presencial	E. F.	Educ. Regular	1	2	10	13
8.	Letras - Espanhol	Presencial	E. M.	Educ. Regular	1	2	10	13
9.	Letras - Inglês	Presencial	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	1	10	12
10.	Letras - Português	Presencial	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	1	10	12
11.	Matemática	Presencial	E.F. / E.M.	Educ. Regular	2	8	40	50
12.	Pedagogia	Presencial	E.F.	Educ. Regular	1	2	20	23
13.	Psicologia	Presencial	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	2	10	13

14.	Química	Presencial	E.M.	Educ. Regular	3	8	42	53
<b>TOTAL INSTITUCIONAL</b>		----	E. I. (1) / E.F. (9) / E.M. (10)	---	19	40	231	290 (+3 Inst.) = 293

**PRINCIPAIS AÇÕES DO PROJETO INSTITUCIONAL**

Nº	QUESTÃO	EXTRATO		OBS
1.	Como ocorre o processo de Inserção dos Bolsistas na Escola?	>		•
2.	Como que ocorre o processo de seleção dos Bolsistas?	BS	•	•
		BID	•	•
3.	Como que ocorre o processo de acompanhamento dos Bolsistas?	BS	•	•
		BID	•	•
4.	Como que ocorre o processo de avaliação dos Bolsistas?	BS	•	•
		BID		
5.	Que tipo de ações estão previstas para a socialização dos impactos?	•		•
6.	Quais são os resultados Impactos de Proj.Inst. anteriores?	•		

**7 – QUAIS AS AÇÕES DE CADA SUPROJETO PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA?**

**PRINCIPAIS AÇÕES POR SUBPROJETO**

SUBPROJETO	AÇÃO	TÍTULO/DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
Ciências Biológicas	1	>	•
	2	>	•
	3	>	•
	4	>	•
	5	>	•
	6	>	•
	7	>	•
	8	>	•
	9	>	•
	10	>	•
	11	>	•
	12	>	•
Física	1	>	•
	2	>	•
	3	>	•
	4	>	•
	5	>	•
	6	>	•

**PRINCIPAIS AÇÕES POR SUBPROJETO**

SUBPROJETO	AÇÃO	TÍTULO/DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
	7	>	•
	8	>	•
	9	>	•
	10	>	•
	11	>	•
	12	>	•
	13	>	•
	14	>	•
Química	15	>	•
	1	>	•
	2	>	•
	3	>	•
	4	>	•
	5	>	•
	6	>	•
	7	>	•
	8	>	•
	9	>	•
	10	>	•
	11	>	•
	12	>	•
	13	>	•
	14	>	•
	15	>	•
16	>	•	

# **APÊNDICE H**

## **Exemplo de transcrição de Entrevista**

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

**INOVAEDUC**Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
(<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 (CTO)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil****Coordenadores de Projetos Institucionais PIBID/CAPES de IES de SC****Transcrição de Entrevista**

(Vrs06 - Edut - 06.out.14)

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA		
ENTREVISTADO(A)	Nome	
	Código	BCol-1
	Vínculo Institucional	UFSC
ENTREVISTADOR(A)	Instituição	Professor/Coordenador Institucional
	Cargo/Função	
	Nome	Talles Viana Demos
	Grupo	INOVAEDUC
	Núcleo	N3
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	Subgrupo	---
	Categoria	ASP
	Local	
	Data	16/12/2014
	Dia da Semana	Terça feira
	Horário de Início	
	Horário de Término	

**Códigos e fonemas usados na transcrição de entrevista**

E:	Entrevistador
Col:	Coordenador Institucional PIBID
(Segundos)	Pausa (Ex: Você poderia comentar (1,0) como foi...)
...	Pensamento não concluído
.	Pensamento concluído
MAIÚSCULO	Ênfase de determinada palavra na fala.
Åh	Interrupção de pensamento (nasalizado)
Ah	Interrupção de pensamento (aberto)
xx	Substituição de nome(s) de sujeito(s)/espaço(s) explicitado(s)
yy	Palavras inapropriadas/xingamentos
(incompreensível)	Incompreensões devido à gravação do áudio
::	Alongamento de vogal (Ex: você acha que:...)
(...)	Interrupção curta externa durante entrevista
/	Repetição do vocábulo ou Interrupção e substituição por outro
(( ))	Gestos do entrevistado ( Ex: ((sorriu)) )
[	Sobreposições de fala durante o mesmo turno
- - -	Silabalização (Ex: QUI-MI-CA)
Oh	Som demonstrativo para uma fala (aberto)
Õ	Som demonstrativo para uma fala (fechado)
Hum	Som de concordância, que marca continuação de pensamento (sem explicitação de um sim)
Uhum	Som de concordância
Ta	Som de concordância

Observação:

As falas, tanto do entrevistador quanto do entrevistado, foram modificadas em relação à gravação em áudio original, para que a linguagem coloquial usada passasse a ser **um pouco mais** polida (**minimizando** os vícios de linguagem, realizando concordâncias verbais e nominais coerentes, entre outros).

1 E: Então daremos início à entrevista no dia dez de fevereiro de dois mil e quinze. Agora, no  
2 horário das 13h30min entrevista com professor doutor FULANO, coordenador Institucional  
3 do Programa PIBID da UFSC.

4 E: Primeiro [gostaria de] agradecer o professor por colaborar com a pesquisa e posso um  
5 pouco falar do meu vínculo [com a Instituição]. Que eu sou mestrando do Programa de  
6 Educação Científica e Tecnológica da UFSC, entrei em março de dois mil e quatorze e faço  
7 parte também do Grupo de estudos, pesquisas e intervenções do INOVAEDUC. São três  
8 núcleos, um em Santa Maria, um na UNESP e um na UFSC. Faço parte do núcleo da UFSC  
9 sob orientação do professor Eduardo Adolfo Terrazzan. Então, daremos início a entrevista  
10 que é pertinente a minha dissertação de mestrado aqui do programa do pós-graduação em  
11 Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

12 E: Começando com primeiro bloco de entrevistas, que está relacionado ao processo de  
13 elaboração do atual projeto institucional PIBID da CAPES. Pediria para o senhor comentar o  
14 que levou a participação da UFSC nas atividades do Programa PIBID?

15 Col: Bom, acho que inicialmente cabe ressaltar que o PIBID iniciou na UFSC em 2009 com  
16 um projeto, envolvendo quatro licenciaturas. Esse projeto foi desenvolvido pelo professor  
17 FULANO e, nesse caso, **eu não teria informações precisas pra informar do porquê a**  
18 **UFSC assumiu, como que se deu a participação.** Eu assumi o projeto de 2009 em junho  
19 de 2012, em função de ele ter sofrido renovação e estar parado na CAPES, ou seja, o  
20 projeto PIBID 2009 da UFSC, renovado, não estava sendo desenvolvido. À época, ele  
21 estava sob responsabilidade do Professor FULANO que trabalhava na Pró-Reitoria de  
22 Graduação, mas por problemas burocráticos o projeto não tinha saído do papel. Então,  
23 quando a gestão REITORA NA ÉPOCA assumiu nós fomos fazer o levantamento das  
24 atividades que eram desenvolvidas pela Pró-Reitoria, eu estava lá atuando como Diretor de  
25 Ensino, e nós recebemos um chamado da CAPES dizendo que o PIBID UFSC seria  
26 cancelado. Nesse momento, a Pró-Reitora de Graduação, [...], foi à Brasília e retornou com  
27 um prazo de dois dias pra resolver todos os problemas burocráticos e encaminhar para a  
28 CAPES a documentação necessária para que o PIBID, então, fosse aprovado. Isso foi feito  
29 e **como precisava de uma coordenação Institucional no prazo que foi dado não**  
30 **tínhamos como fazer uma discussão com as licenciaturas, com aqueles que já haviam**  
31 **trabalhado no PIBID, para ver quem teria condições de assumir. Eu acabei assumindo**  
32 a coordenação para fazer o encaminhamento do projeto relativo ao ano de dois mil e doze,  
33 depois que o projeto foi aprovado pela CAPES. Os coordenadores de área foram chamados  
34 para instrução. Naquele momento o projeto PIBID contava com seis licenciaturas. **Nós**  
35 **tínhamos dois projetos naquele momento, um de dois mil e nove, prorrogado em dois**  
36 **mil e doze, e um de dois mil e onze. Ambos vigorariam até dois mil e treze.** Os dois  
37 projetos se fundiram para formar o projeto de dois mil e quatorze, que foi elaborado no final  
38 de dois mil e treze. Então, **o projeto de dois mil e nove ele prorrogado até dezembro de**  
39 **dois mil e treze, e foi esse que eu assumi em junho de dois mil e doze e que fiz a**  
40 **prestação final de relatório e prestação de contas em dezembro de 2013.** Então, a  
41 primeira escolha de coordenação eu não saberia explicar como se deu, a minha entrada se  
42 deu em função das questões que eu coloquei. Quando nós fechamos o projeto de dois mil e  
43 treze, foi feita uma conversa com todos os envolvidos: As coordenações de área e a  
44 coordenação de área de gestão de processos educacionais que assumiu junto comigo, a  
45 professora FULANA, aqui do DEPARTAMENTO também, e **o grupo entendeu que eu**  
46 **deveria continuar no projeto que seria iniciado em dois mil e quatorze. Eu acabei**  
47 **assumindo também. O tempo que nós tivemos para a preparação do projeto de dois mil**  
48 **e quatorze, que foi elaborado no final de dois mil e treze, ele foi pequeno e foi um**  
49 **trabalho bastante exaustivo porque a CAPES fez um detalhamento muito grande do**  
50 **projeto.** Então nós fechamos e eu, assumi então a coordenação Institucional.

51 Nesse projeto de dois mil e quatorze nós temos quatorze subprojetos, quatorze  
52 licenciaturas envolvidas. Nós temos duas Coordenações de Área de Gestão de Processos  
53 Educacionais e uma Coordenação Institucional. Cada subprojeto teria direito a um

54 Coordenador de Área, mas alguns deles, em função do número de alunos, têm mais de um  
55 coordenador; esses dados podem ser repassados pra você depois pelo projeto.

56 E: Sim. E como ocorreu a escolha dos Coordenadores de Área? Se foi colocado critérios,  
57 parâmetros ou algumas exigências?

58 Col: **A CAPES**, no Edital 61, que é o edital que subsidiou o projeto elaborado no final de  
59 dois mil e treze, ela colocava parâmetros. Ela **colocava os requisitos necessários para o**  
60 **professor assumir a coordenação de área. O projeto de dois mil e treze continuou com**  
61  **muitos daqueles que já estavam nos projetos anteriores.** (batida na porta) Então **não**  
62 **houve um edital** ((se curva para a porta)) **ou** ((volta a ficar de frente para o entrevistador))  
63 **um processo de seleção.** As pessoas se apresentaram interessadas em continuar o  
64 projeto. E como nós tínhamos pouco tempo também pra elaborar entendemos que eram  
65 professores que respondiam aos requisitos colocados pela CAPES...

66 E: Eles já tinham conhecimento desses requisitos?

67 Col: Sim. Então eles fizeram os subprojetos, montaram as atividades relativas a cada  
68 subprojeto apresentado, nós juntamos todo o material, e então preenchemos o documento  
69 solicitado pela CAPES para o projeto Institucional.

70 E: E:: a divulgação interna, aqui na UFSC, pra se formar o grupo que elaborou o projeto  
71 Institucional. Como é que...

72 Col: Não, não::, como te falei, não houve um processo de  
73 chamamento de todas as pessoas envolvidas com as licenciaturas. **O que ocorreu foi o**  
74 **chamamento daqueles que já estavam envolvidos para saber se gostariam de**  
75 **continuar, ou não** ((afirmação com a cabeça)). **Esses, em função das propostas**  
76 **apresentadas, convidaram outros colegas, também envolvidos com as licenciaturas**  
77 **para participar.** Por isso hoje nós temos subprojetos com quatro coordenadores de área.  
78 São subprojetos com quarenta bolsistas que têm direito a quatro coordenadores de área.  
79 Então, essas pessoas se apresentaram, fizemos uma reunião, cada um elaborou a proposta  
80 do seu subprojeto para, então, subsidiar o projeto institucional. Não houve uma discussão  
81 dentro das licenciaturas, com o corpo docente das licenciaturas, para um estabelecimento  
82 de critérios internos da UFSC. Isso não foi feito.

83 E: Então foi, no meu entender, foi um grupo de pessoas interessadas

84 Col:

85 E:

86 programa para/para a UFSC.

87 Col:

Uhum.

88 E:

89 estabelecido.

e a partir desse grupo de interesse é que foi

Isto.

em trazer o

90 Col: Entendemos, e era uma discussão que já fazíamos na época dentro da Pró-Reitoria,  
91 duas coisas: Que o projeto não deveria ficar dentro da Pró-Reitoria. A nossa vontade era que o  
92 projeto ficasse com professores que estavam nos centros, e não com alguém que estava  
93 ocupando um cargo em comissão. Infelizmente, da primeira vez isso não foi possível fazer, em  
94 função de todos os problemas que o PIBID/UFSC possuía. E da segunda vez foi uma solicitação  
95 do grupo que eu continuasse como coordenador. Mas a nossa compreensão, tanto da Pró-  
96 Reitora, à época FULANA, como a minha, era que o PIBID, a coordenação, deveria passar para  
97 um dos professores envolvidos com as licenciaturas que não tivesse um cargo em comissão na  
98 Reitoria. Mas isso não foi possível naquele momento, como não foi possível também no de dois  
99 mil e treze porque ninguém se prontificou para assumir a coordenação e houve uma solicitação  
100 para a continuidade. Então, nesse caso, **nós também gostaríamos que o processo de**  
101 **escolha dos outros membros do PIBID, dos coordenadores de área, dos coordenadores**  
102 **de área de gestão de processos educacionais fosse feito a partir de uma discussão com**

103 **todos os envolvidos nas licenciaturas. Só que é um processo extremamente difícil de ser**  
104 **feito. Primeiro que o tempo dado para a elaboração dos projetos é sempre um tempo**  
105 **exíguo. Segundo que é muito difícil você reunir um grupo tão grande para definir isso**  
106 **internamente. Então, a gente ainda está trabalhando com a questão de a pessoa se**  
107 **voluntariar para assumir o projeto.**

108

109

[...]

110

111 E: Terminando esse bloco: O senhor teria alguma outra informação a acrescentar?

112 Col?: Eu acho que a próxima coordenação institucional ((rindo)) ela tem algumas batalhas aí  
113 para tocar, e eu ((volta a ficar sério)) acho que a pessoa que está cotada para assumir é um  
114 coordenador de área atualmente. O professor FULANO. O grupo entendeu que ele poderia  
115 assumir. Ele já havia sido coordenador de gestão do projeto coordenado pelo professor  
116 FULANO. Ele concordou em assumir e tem esses desafios que eu te coloquei, junto com as  
117 coordenações de gestão de processos educacionais, pela frente. Espero que consiga fazê-lo.  
118 Este ano, provavelmente, a gente vai passar por alguns problemas com financiamento. Como  
119 nós não recebemos a verba toda no ano passado, a CAPES permitiu que aquilo que sobrou de  
120 dinheiro do ano passado seja aproveitado esse ano. Então, a gente vai fazer a prestação de  
121 contas e o dinheiro que sobrou retornará para a conta do PIBID, mas foi pouco, e a gente não  
122 tem perspectiva de recebimento da próxima parcela. Talvez isso dificulte um pouco. Se  
123 efetivamente tiver um novo corte na parcela que deveria vir esse ano, que seria de cento e  
124 sessenta e oito mil, se tiver um novo corte eu acho que os subprojetos vão sofrer um pouco. Aí  
125 fica muito difícil de você desenvolver todas as atividades propostas.

126 E: Então tá. Encerramos a entrevista, professor muito obrigado pela colaboração.

127 <Sessão encerrada as 14h18min>



# **APÊNDICE I**

## **Roteiro de Análise Textual para Questionário**

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

**INOVAEDUC**Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores  
(<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032788704HR2C>)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 ANÁLISE TEXTUAL PARA QUESTIONÁRIOS**  
(DM-TallesVD - Vrs02 - 31.jan.16)

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
1.	01	<b>1 - Como você teve contato com o Programa PIBID/CAPES pela primeira vez? Para qualquer (quaisquer) escolha(s) feita(s), você poderia fornecer algum detalhe?</b>	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante contato direto de alguma instância da universidade com a escola, para a verificação de interesse de professores para participação em Subprojetos PIBID/CAPES</li> <li><i>A coordenação do Subprojeto/PIBID veio até a escola oferecer o subprojeto</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferta da IES p/ EEB;</li> </ul>	•
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante contato direto de alguma instância da universidade com a escola, para a verificação de interesse de professores para participação em Subprojetos PIBID/CAPES</li> <li>O PIBID está na nossa escola há alguns anos com os professores anteriores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferta da IES p/ EEB</li> </ul>	•
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante contato com colegas professores de sua escola, vinculados a um Subprojeto PIBID/CAPES</li> <li>Mediante contato com docentes universitários, membros de um Subprojeto PIBID/CAPES</li> <li>A partir das informações disponibilizadas pela equipe diretiva da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BS participantes</li> </ul>	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante contato com docentes universitários, membros de um Subprojeto PIBID/CAPES</li> <li><i>Dois motivos propiciam o contato com o EEB-U: a possibilidade de atividades em colégio com o IDEB mais alto e a dificuldade de encontrar escolas públicas que não estivessem em greve</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferta da IES p/ EEB</li> </ul>	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante contato com docentes universitários, membros de um Subprojeto PIBID/CAPES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferta da IES p/ EEB</li> </ul>	•
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante contato com colegas professores de sua escola, vinculados a um Subprojeto PIBID/CAPES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BS participantes</li> </ul>	•
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante contato direto de alguma instância da universidade com a escola, para a verificação de interesse de professores para participação em Subprojetos PIBID/CAPES</li> <li>A partir das informações disponibilizadas pela equipe diretiva da escola <i>"No meu ingresso no estado, logo a diretora da escola me comunicou da possibilidade de conseguir uma bolsa de incentivo à docência pela universidade, pois na escola já haviam vários professores que tinham a bolsa."</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção da escola</li> </ul>	•
2.	01	<b>2 - Por que você resolveu participar de um Subprojeto PIBID/CAPES como Bolsista Supervisor? Para</b>	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complementação salarial</li> <li>Vislumbre da possibilidade de melhoria de sua formação profissional docente, a partir da troca de experiências com outros professores, bem como alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> <li>Vislumbre da possibilidade de melhoria de sua prática didática em sala de aula, a partir da aprendizagem de outras/novas abordagens/estratégias didáticas</li> <li>Vislumbre da possibilidade de você contribuir com a formação de alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complementação Salarial;</li> <li>Contribuição p/ FI e Vislumbre da melhoria da profissionalidade docente;</li> </ul>	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
		<b>qualquer escolha feita, você poderia fornecer algum detalhe?</b>	EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vislumbre da possibilidade de melhoria de sua prática didática em sala de aula, a partir da aprendizagem de outras/novas abordagens/estratégias didáticas</li> <li>• Vislumbre da possibilidade de você contribuir com a formação de alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> <li>• Participação prévia da escola em atividades do PIBID/CAPES - <i>O PIBID além de colaborar para a formação dos alunos da graduação, possibilita parcerias entre a escola e a UFSC, trazendo benefícios a ambos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuição p/ FI e Vislumbre da melhoria da profissionalidade docente;</li> </ul>	•
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementação salarial</li> <li>• Vislumbre da possibilidade de melhoria da sua formação profissional docente, a partir da troca de experiências com outros professores, bem como com alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> <li>• Vislumbre da possibilidade melhoria de sua prática didática em sala de aula, a partir da aprendizagem de outras/novas abordagens/ estratégias didáticas</li> <li>• Vislumbre da possibilidade de você contribuir com a formação de alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementação Salarial;</li> <li>• Contribuição p/ FI e Vislumbre da melhoria da profissionalidade docente;</li> </ul>	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vislumbre da possibilidade de melhoria da sua formação profissional docente, a partir da troca de experiências com outros professores, bem como com alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> <li>• Vislumbre da possibilidade melhoria de sua prática didática em sala de aula, a partir da aprendizagem de outras/novas abordagens/ estratégias didáticas</li> <li>• Vislumbre da possibilidade de você contribuir com a formação de alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> <li>• Participação prévia da escola em atividades do PIBID/CAPES - <i>Acredito que a experiência de participar do dia a dia de uma escola é fundamental para a formação de futuros professores e nós, velhos profissionais, podemos aprender e relembrar abordagens e estratégias didáticas trazidas pelos bolsistas.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuição p/ FI e Vislumbre da melhoria da profissionalidade docente;</li> </ul>	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementação salarial</li> <li>• Vislumbre da possibilidade de melhoria da sua formação profissional docente, a partir da realização de estudos teóricos-conceituais</li> <li>• Vislumbre da possibilidade de melhoria da sua formação profissional docente, a partir da troca de experiências com outros professores, bem como com alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> <li>• Vislumbre da possibilidade melhoria de sua prática didática em sala de aula, a partir da aprendizagem de outras/novas abordagens/ estratégias didáticas</li> <li>• Vislumbre da possibilidade de você contribuir com a formação de alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementação Salarial;</li> <li>• Contribuição p/ FI e Vislumbre da melhoria da profissionalidade docente;</li> </ul>	•
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vislumbre da possibilidade de melhoria de sua formação profissional docente, a partir da troca de experiências com outros professores, bem como alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> <li>• Vislumbre da possibilidade melhoria de sua prática didática em sala de aula, a partir da aprendizagem de outras/novas abordagens/ estratégias didáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuição p/ FI e Vislumbre da melhoria da profissionalidade docente;</li> </ul>	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementação salarial</li> <li>• Vislumbre da possibilidade de melhoria de sua formação profissional docente, a partir da troca de experiências com outros professores, bem como alunos de Cursos de Licenciatura, futuros professores da Educação Básica</li> <li>• Vislumbre da possibilidade melhoria de sua prática didática em sala de aula, a partir da aprendizagem de outras/novas abordagens/ estratégias didáticas</li> <li>• Participação prévia da escola em atividades do PIBID/CAPEES</li> </ul> <p><i>"Conforme a diretora da escola havia comentado no meu ingresso no estado, muitos professores da escola já participavam do projeto e vivenciavam um aprendizado didático pedagógico muito grande, experiências novas e diferenciadas, contando um crescimento e atualização profissional."</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementação Salarial;</li> <li>• Contribuição p/ FI e Vislumbre da melhoria da profissionalidade docente;</li> </ul>	•
3.	01	3 - Para você, que motivos levaram a escola em que trabalha a participar de ações do Programa PIBID/CAPEES?	EEB-PK	BS-1	• "A possibilidade de ampliar a parceria entre a escola e a universidade."	• Parceria IES e EEB;	•
			EEB-PK	BS-2	• "Parceria e troca de experiências."	• Parceria IES e EEB;	•
			EEB-PK	BS-3	• "Principalmente proximidade entre a escola e universidade."	• Localização próxima;	•
			EEB-U	BS-4	• "A possibilidade de aumentar a interação entre a escola e a universidade no que diz respeito a formação dos acadêmicos, a possibilidade do aprendizado de novas estratégias didáticas trazidas pelos estudantes, etc..."	•	•
			EEB-PH	BS-5	• "Sua localização, próxima a UFSC."	• Localização próxima;	•
			EEB-PP	BS-6	• ---	• Não respondeu	•
			EEB-PP	BS-7	• "Principalmente pela contribuição que o projeto traz para a escola e para os alunos, com abordagens diferenciadas, novos recursos e materiais que por muitas vezes a escola não dispõe."	• Parceria IES e EEB;	•
4.	01	4 - Você já participou de Subprojetos do Programa PIBID/CAPEES em outras escolas?	EEB-PK	BS-1	• Não	• Não	•
			EEB-PK	BS-2	• Não	• Não	•
			EEB-PK	BS-3	• Não	• Não	•
			EEB-U	BS-4	• Não	• Não	•
			EEB-PH	BS-5	• Sim Bolsista Supervisor	• Sim	•
			EEB-PP	BS-6	• Não	• Não	•
			EEB-PP	BS-7	• Não	• Não	•
5.	01	5 – Desde quando você participa de Subprojetos PIBID/CAPEES?	EEB-PK	BS-1	•	• Há 5 anos	•
			EEB-PK	BS-2	•	• Há 1 ano;	•
			EEB-PK	BS-3	•	• Há 1 ano;	•
			EEB-U	BS-4	•	• Há 3 anos;	•
			EEB-PH	BS-5	•	• Há 5 anos;	•
			EEB-PP	BS-6	•	• Há 1 ano;	•
			EEB-PP	BS-7	•	• Há 1 ano;	•
6.	02	6 - Houve contato entre a sua escola e a universidade responsável, durante o processo de elaboração dos Subprojetos para participação no	EEB-PK	BS-1	• Desconheço	• Desconheço	•
			EEB-PK	BS-2	• Sim "Com o professor FULANO, responsável pela parceria entre a UFSC e a EEB-PK."	• Não	•
			EEB-PK	BS-3	• Sim "Reunião entre o PIBID e a escolas na UFSC"	• Sim;	•
			EEB-U	BS-4	• Não	• Não	•
			EEB-PH	BS-5	• Sim ----	• Sim	•
			EEB-PP	BS-6	• Desconheço	• Desconheço	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
		<b>Programa PIBID/CAPEs?</b>	EEB-PP	BS-7	• Sim "Por telefonemas com a diretora da escola, pela parte da direção do projeto PIBID da universidade."	• Sim;	•
7.	<b>02</b>	<b>7 - Como ocorreu o processo de seleção do Bolsista Supervisor no âmbito do Subprojeto em que você atua?</b>	EEB-PK	BS-1	• "No primeiro Subprojeto houve um sorteio entre os três professores que correspondiam aos critérios do Edital. Nos demais foi através de entrevista entre os pretendentes."	• Critérios vigentes em Editais PIBID/CAPEs	•
			EEB-PK	BS-2	• "Sou a única professora de [componente curricular] na escola. Realizei uma entrevista com professores BCA."	• Entrevista c/ BCA	•
			EEB-PK	BS-3	• "Entrevista, análise de currículo lattes, carta de justificativa."	• Critérios vigentes em Editais PIBID/CAPEs	•
			EEB-U	BS-4	• "Os critérios de seleção foram: análise do currículo lattes (experiência profissional, atuação em projetos, etc.) e entrevista com o supervisor institucional do Subprojeto[...], PIBID da UFSC."	• Entrevista com BCA;	•
			EEB-PH	BS-5	• "Foi enviado o edital para escola e divulgados para todos os professores"	• Critérios vigentes em Editais;	•
			EEB-PP	BS-6	• ---	• Não respondeu	•
			EEB-PP	BS-7	• "Foi feita uma entrevista com o supervisor do projeto na universidade, foram feitas também reuniões para explicações sobre o projeto."	• Entrevista c/ BCA	•
8.	<b>02</b>	<b>8 - Quantas horas semanais você se dedica ao Subprojeto em que atua?</b>	EEB-PK	BS-1	• 8h-12h	• 8h-12h	•
			EEB-PK	BS-2	• 3h-5h	• 3h-5h	•
			EEB-PK	BS-3	• 8h-12h	• 8h-12h	•
			EEB-U	BS-4	• 8h-12h	• 8h-12h	•
			EEB-PH	BS-5	• 12h-16h	• 12h-16h	•
			EEB-PP	BS-6	• 3h-5h	• 3h-5h	•
			EEB-PP	BS-7	• 5h-8h	• 5h-8h	•
9.	<b>02</b>	<b>9 - Como a escola reconhece essas horas de dedicação às atividades do Subprojeto PIBID/CAPEs no qual você atua, em relação a sua carga de dedicação semanal usual (contratada)? Especifique, por favor.</b>	EEB-PK	BS-1	• "Vê com bons olhos"	• Não reconhece	•
			EEB-PK	BS-2	• "Procuro utilizar as aulas (HA) em que não estou em sala."	• Não reconhece	•
			EEB-PK	BS-3	• "Em geral, aproveito as horas atividades que possuo, 10 horas atividades por semana para desenvolver atividades relacionadas ao PIBID, seja individualmente, seja com o aluno."	• Não reconhece	•
			EEB-U	BS-4	• "Nossas horas de dedicação à escola são colocadas no PAAD e lá não consta as atividades do PIBID, logo essas horas não são reconhecidas oficialmente."	• Não são reconhecidas	•
			EEB-PH	BS-5	• "Acompanhamento dos bolsistas em aulas, planejamentos e reuniões"	• Não se aplica	•
			EEB-PP	BS-6	• ---	•	•
			EEB-PP	BS-7	• "Em geral temos horas vagas, nos dias de hora atividade para a realizações de reuniões referentes ao projeto, liberação das salas para este fim também."	• Não são reconhecidas	•
10.	<b>02</b>	<b>10 - Quantos Bolsistas de Iniciação à Docência você</b>	EEB-PK	BS-1	• 6	• Acima do sugerido em Edital	•
			EEB-PK	BS-2	• 7	• Acima do sugerido em Edital	•
			EEB-PK	BS-3	• 4	• De acordo com Edital	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA supervisiona?	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
			EEB-U	BS-4	• 6	• Acima do sugerido em Edital	•
			EEB-PH	BS-5	• 5	• De acordo com Edital	•
			EEB-PP	BS-6	• 7	• Acima do sugerido em Edital	•
			EEB-PP	BS-7	• 5	• De acordo com Edital	•
11.	02	11 - Como você avalia a adequação desse número de BID, em relação à sua carga de dedicação semanal ao Subprojeto em que atua?	EEB-PK	BS-1	• "Adequada"	• Adequada	•
			EEB-PK	BS-2	• "Tranquilo, temos horários prévios para conversas."	• Adequada	•
			EEB-PK	BS-3	• "O ideal seria que os bolsistas necessariamente terem horários diferentes, pois muitos deles devido a grade de horários frequentam o mesmo horário. Porém, indubitavelmente a atuação deles facilita o trabalho docente e o número de bolsistas permite o desenvolvimento de atividades diferenciadas."	• Adequada	•
			EEB-U	BS-4	• "O número de bolsistas é adequado às horas dedicadas ao projeto, visto que temos dois bolsistas em cada série do Ensino Médio. Acompanho todos os bolsistas, mas as atividades de sala são acompanhadas pelos professores de [componente curricular] de cada série."	• Adequada	•
			EEB-PH	BS-5	• "Ideal"	• Adequada	•
			EEB-PP	BS-6	• ---	• Não respondeu	•
			EEB-PP	BS-7	• "O número de bolsistas se adequa muito bem ao número de turmas que atendemos na escola, bem com o número de turnos que também são distribuídos os alunos e atendidos também pelos bolsistas, já que temos horários a encaixar destes também junto a universidade."	• Adequada	•
						EEB-PK	BS-1
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões na escola</li> <li>Frequência: outra (encontros)</li> <li>Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados: <ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola,</li> <li>Debate coletivo para avaliação sobre as ações realizadas na escola</li> </ul> </li> <li>Reuniões na universidade</li> <li>Frequência: ---</li> <li>Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados: <ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ReunEsc: <ul style="list-style-type: none"> <li>Andamento e reflexão do Subprojeto na escola;</li> </ul> </li> </ul>	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões na escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência: semanal</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrativo-organizativa,</li> <li>- Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre a matéria de ensino,</li> <li>- Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Reuniões na universidade               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência: outra (---)</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrativo-organizativa</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ReunEsc:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento e reflexão do Subprojeto na escola</li> </ul> </li> <li>• ReunIES:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento do Subprojeto</li> </ul> </li> </ul>	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões na escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência: mensal</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrativo-organizativa,</li> <li>- Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Reuniões na universidade               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência: outra (trimestral)</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrativo-organizativa,</li> <li>- Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ReunEsc: Andamento do Subprojeto;</li> <li>• ReunIES:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Andamento do Subprojeto;</li> </ul> </li> </ul>	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões na escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência: Semanal</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrativo-organizativa,</li> <li>- Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola</li> <li>- Debate coletivo para avaliação sobre as ações realizadas</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Reuniões na universidade               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência: outra (----)</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrativo-organizativa</li> <li>- Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola</li> <li>- Debate coletivo para avaliação sobre as ações realizadas</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ReunEsc:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento e reflexão do Subprojeto na escola</li> </ul> </li> <li>• ReunIES:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento e reflexão do Subprojeto na escola</li> </ul> </li> </ul>	•
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões na escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência: Mensal</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola</li> <li>- Debate coletivo para a avaliação sobre as ações realizadas na escola</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Reuniões na universidade               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência: Outra (Semestral)</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrativo-organizativa</li> <li>- Debate coletivo para avaliação sobre as ações realizadas na escola</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ReunEsc:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento e reflexão do Subprojeto na escola</li> </ul> </li> <li>• ReunIES:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento e reflexão do Subprojeto na escola</li> </ul> </li> </ul>	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód.BS			
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões na escola</li> <li>• Frequência: Semanal</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre a matéria de ensino</li> <li>- Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre assuntos do campo didático-pedagógico</li> <li>- Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola</li> <li>- Debate coletivo para a avaliação sobre as ações realizadas na escola</li> </ul> </li> <li>• Reuniões na universidade</li> <li>• Frequência: Semanal</li> <li>• Natureza/caráter/tipo de assuntos tratados:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrativo-organizativa</li> <li>- Estudo de textos para enriquecimento/aprofundamento, teórico-conceitual sobre assuntos do campo didático-pedagógico</li> <li>- Planejamento coletivo de ações a serem realizadas na escola</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ReunEsc:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento e reflexão do Subprojeto na escola</li> <li>- Caráter formativo;</li> </ul> </li> <li>• ReunIES:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento do Subprojeto na escola</li> <li>- Caráter formativo</li> </ul> </li> </ul>	•
13.	02	<b>13 - Quais são as principais características das <u>ações de supervisão docente</u>, que você realiza como Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?</b>	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeja/Elabora as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em reuniões gerais, em sessões individuais (presenciais e a distância)</li> <li>• Frequência: semanal</li> </ul> </li> <li>• Desenvolve as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: semanal</li> </ul> </li> <li>• Avalia as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em reuniões gerais, em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: quinzenal</li> </ul> </li> <li>• Colabora na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: Em sessões individuais (presenciais e a distância)</li> <li>• Frequência: Mensal</li> </ul> </li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeja/Elabora as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em reuniões gerais, em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: mensal</li> </ul> </li> <li>• Desenvolve as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: mensal</li> </ul> </li> <li>• Avalia as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em reuniões gerais, em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: mensal</li> </ul> </li> <li>• Colabora na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: ---</li> <li>• Frequência: ---</li> </ul> </li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• ---	•



Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód.BS			
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeja/Elabora as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em reuniões gerais, em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: semanal</li> </ul> </li> <li>• Desenvolve as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: semanal</li> </ul> </li> <li>• Avalia as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: semanal</li> </ul> </li> <li>• Colabora na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: Em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: ---</li> <li>• Outra: ---</li> </ul> </li> </ul>	• ----	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeja/Elabora as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em reuniões gerais</li> <li>• Frequência: mensal</li> </ul> </li> <li>• Desenvolve as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: mensal</li> </ul> </li> <li>• Avalia as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: mensal</li> </ul> </li> <li>• Colabora na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: ---</li> <li>• Frequência: ---</li> <li>• Outra: ---</li> </ul> </li> </ul>	• ----	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeja/Elabora as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em reuniões gerais</li> <li>• Frequência: Quinzenal</li> </ul> </li> <li>• Desenvolve as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: Quinzenal</li> </ul> </li> <li>• Avalia as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>• Frequência: quinzenal</li> <li>• Outra: ---</li> </ul> </li> </ul>	• ----	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód.BS			
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planeja/Elabora as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>Frequência: Quinzenal</li> </ul> </li> <li>Desenvolve as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>Frequência: Semanal</li> </ul> </li> <li>Avalia as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>Frequência: quinzenal</li> </ul> </li> <li>Colabora na elaboração de trabalhos acadêmico-científicos sobre as práticas realizadas               <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>Frequência: Mensal</li> </ul> </li> </ul> Outra: ---	• ----	•
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planeja/Elabora as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma: em reuniões gerais</li> <li>Frequência: ---</li> </ul> </li> <li>Desenvolve as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>Frequência: ---</li> </ul> </li> <li>Avalia as atividades didáticas junto com os alunos de iniciação à docência               <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma: em sessões individuais (presenciais)</li> <li>Frequência: ---</li> </ul> </li> </ul> Outra: ---	• ----	•
14.	02	14 - Quais são as principais <u>atividades didáticas</u> que você realiza como Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação: <b>semanal</b></li> <li>Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação: <b>mensal</b></li> <li>Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação: <b>semanal</b></li> <li>Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação: <b>mensal</b></li> <li>Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros): mostra e conjunto com a química uma vez por ano</li> <li>Outra: ---</li> </ul>	• ---	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação: <b>semanal</b></li> <li>• Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>• Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação: <b>semanal</b></li> <li>• Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros): <b>Ausente</b></li> <li>• Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros): <b>mensal</b></li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• --	•
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação: <b>Semanal</b></li> <li>• Organização de espaços da escola (laboratório de ciências, biblioteca, entre outros): <b>Semanal</b></li> <li>• Realização de atividades científico-culturais (feira de ciências, mostra pedagógica, entre outros): <b>Mensal</b></li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
15.	02	15 - Quais são as principais <u>atividades para organização de Subprojeto</u> que você realiza como Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES em que atua?	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de relatórios de atividades: semanal</li> <li>• Controle administrativo-financeiro do Subprojeto: ausente</li> <li>• Avaliação geral das atividades Subprojeto: mensal</li> <li>• Controle de frequência: semanal</li> <li>• Reestruturação do texto orientador do subprojeto (projeto): ausente</li> <li>• Outras: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de relatórios de atividades: ausente</li> <li>• Controle administrativo-financeiro do Subprojeto: ausente</li> <li>• Avaliação geral das atividades Subprojeto: mensal</li> <li>• Controle de frequência: semanal</li> <li>• Reestruturação do texto orientador do subprojeto (projeto): ausente</li> <li>• Outras: ausente</li> </ul>	•	•
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de relatórios de atividades: mensal</li> <li>• Controle administrativo-financeiro do Subprojeto: mensal</li> <li>• Avaliação geral das atividades Subprojeto: semanal</li> <li>• Controle de frequência: mensal</li> <li>• Reestruturação do texto orientador do subprojeto (projeto): ausente</li> <li>• Outras: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de relatórios de atividades: mensal</li> <li>• Controle administrativo-financeiro do Subprojeto: ausente</li> <li>• Avaliação geral das atividades Subprojeto: ausente</li> <li>• Controle de frequência: mensal</li> <li>• Reestruturação do texto orientador do subprojeto (projeto): ausente</li> <li>• Outras: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de relatórios de atividades: mensal</li> <li>• Outras: ---</li> </ul>	• ---	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód.BS			
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de relatórios de atividades: mensal</li> <li>• Controle administrativo-financeiro do Subprojeto: mensal</li> <li>• Avaliação geral das atividades Subprojeto: mensal</li> <li>• Controle de frequência: mensal</li> <li>• Reestruturação do texto orientador do subprojeto (projeto): mensal</li> </ul> Outras: ---	• ---	•
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de relatórios de atividades: Mensal</li> <li>• Controle administrativo-financeiro do Subprojeto: Ausente</li> <li>• Avaliação geral das atividades Subprojeto: Semanal</li> <li>• Controle de frequência: Semanal</li> <li>• Reestruturação do texto orientador do subprojeto (projeto): Mensal</li> </ul> Outras: ---	•	•
16.	02	16 - Há alguma outra atividade que você realiza, como Bolsista Supervisor, e que não foi contemplada nas questões acima e gostaria de descrevê-la?	EEB-PK	BS-1	• ---	•	•
			EEB-PK	BS-2	• Não	•	•
			EEB-PK	BS-3	• ---	•	•
			EEB-U	BS-4	• ---	•	•
			EEB-PH	BS-5	• ---	•	•
			EEB-PP	BS-6	• ---	•	•
			EEB-PP	BS-7	• <i>"Conversas a respeito de experiências didáticas que venham a contribuir com os alunos do projeto, dando dicas de como atuar em sala de aula e como lidar com os nossos alunos e dentro da própria instituição escolar."</i>	• ---	•
17.	02	17 - Agora, identifique, no quadro abaixo, os sujeitos envolvidos na realização das atividades que você desenvolve no Subprojeto: (mencionadas anteriormente)	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões: BID, BCA</li> <li>• Ações de supervisão docente: BCA, BCoGePE</li> <li>• Atividades didáticas: BID, BCA</li> <li>• Atividades para organização do Subprojeto: BCoGePE</li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões: BID</li> <li>• Ações de supervisão docente: BID</li> <li>• Atividades didáticas: BID</li> <li>• Atividades para organização do Subprojeto: BCA</li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões: BID, BCA</li> <li>• Ações de supervisão docente: BID</li> <li>• Atividades didáticas: BID</li> <li>• Atividades para organização do Subprojeto: ---</li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• ---	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões: BID, BCA</li> <li>• Ações de supervisão docente: BID</li> <li>• Atividades didáticas: BID</li> <li>• Atividades para organização do Subprojeto: ---</li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• --	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões: BID, BCA</li> <li>• Ações de supervisão docente: BCA</li> <li>• Outra: ---</li> </ul>	• ---	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões: BID, BCA</li> <li>Ações de supervisão docente: BID, BCA</li> <li>Atividades didáticas: BID, BCA</li> <li>Atividades para organização do Subprojeto: BID, BCA, BCoGePE</li> </ul> Outra: ---	• ---	•
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniões: BID, BCA</li> <li>Ações de supervisão docente: BID, BCA</li> <li>Atividades didáticas: BID</li> <li>Atividades para organização do Subprojeto: BCA</li> </ul> Outra: ---	• ---	•
18.	02	18 - Como é a sua relação com os membros do Subprojeto? Gostaria de detalhar melhor essa relação?	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muito boa</li> <li>Sim</li> <li>Construtiva</li> </ul>	• Muito Boa	•
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muito boa</li> <li>Não</li> </ul>	• Muito Boa	•
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muito boa</li> <li>Sim</li> <li>"Felizmente até o presente momento tive uma ótima relação com todos os bolsistas que já tive. Há uma troca de ideias para amplificação da concepção referente à docência, principalmente a compreensão do sistema escolar de ensino público estadual."</li> </ul>	• Muito Boa	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muito boa</li> <li>Não</li> <li>---</li> </ul>	• Muito Boa	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boa</li> <li>Não</li> </ul>	• Boa	•
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muito boa</li> <li>---</li> </ul>	• Muito Boa	•
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muito boa</li> <li>Sim</li> <li>"Talvez com a disposição de mais tempo na escola, conseguiríamos desenvolver melhor esta relação, ficando assim mais próximos e mais inteirados das atividades dentro e fora também da escola, trocando mais experiências e talvez com um estudo mais aprofundado de textos didáticos para melhorar ainda mais a ação em sala de aula."</li> </ul>	• Muito boa	•
19.	02	19 - Os problemas educacionais emergentes na escola são levados em consideração no planejamento das atividades? A sua opinião é ouvida, respeitosamente e,	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Sim, na contextualização dos planejamentos e planos de aula."</li> </ul>	• Auxilia nas atividades do Subprojeto;	•
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Não participei de reuniões para tratarmos desse assunto."</li> </ul>	• Desconheço	•
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Esta é a principal característica para o desenvolvimento de qualquer ação/atividade. Eu, juntamente com os bolsistas, estudamos quem será o público alvo das ações. A opinião de todos é ouvida respeitosamente. Conhecendo melhor o contexto de realização da atividade esta se mostra mais eficaz."</li> </ul>	• Auxilia nas atividades do Subprojeto;	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Sempre que temos reuniões, tanto com os bolsistas e supervisor da UFSC ou somente com os bolsistas, os problemas e vantagens da escola são levados em consideração minhas opiniões são sempre levadas em conta, pois vivencio as atividades escolares diariamente."</li> </ul>	• Auxilia na tomada de decisões;	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>----</li> </ul>	• ---	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
		<b>dentro de limites, procura-se relevá-la no momento de tomada de decisões no Subprojeto? Descreva.</b>	EEB-PP	BS-6	• ---	• ---	•
			EEB-PP	BS-7	• <i>"Com certeza este ano isto esteve mais evidente, já que o supervisor dentro da universidade trouxe ideias não compatíveis por vezes com alguns problemas em relação a falta de recursos que dispomos dentro de nossa escola, porém com o tempo isso foi se adaptando ao longo do ano, trazendo contribuição que com boa vontade foram possíveis de serem aplicadas em nossa escola."</i>	• Auxilia na tomada de decisões;	•
20.	02	<b>20 - Qual é a relação do Subprojeto com a escola?</b>	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPES: sim</li> <li>Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola: sim</li> <li>Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto: não</li> <li>Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas: sim</li> <li>Outra: ---</li> </ul>	• Conhece e aproveita o Subprojeto na escola, mas não ajuda avaliar;	•
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPES: sim</li> <li>Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola: sim</li> <li>Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto: sim</li> <li>Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas: sim</li> <li>Outra: não</li> </ul>	• Conhece, aproveita e ajuda na avaliação do Subprojeto na escola	•
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPES: sim</li> <li>Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola: sim</li> <li>Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto: não</li> <li>Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas: sim</li> <li>Outra: ---</li> </ul>	• Conhece e aproveita o Subprojeto na escola, mas não ajuda avaliar;	•
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPES: sim</li> <li>Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola: não</li> <li>Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto: não</li> <li>Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas: sim</li> <li>Outra: ---</li> </ul>	• Conhece o Subprojeto;	•
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPES: sim</li> <li>Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola: sim</li> <li>Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto: não</li> <li>Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas: sim</li> <li>Outra: ---</li> </ul>	• Conhece e aproveita o Subprojeto na escola, mas não ajuda avaliar;	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPES: sim</li> <li>Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola: sim</li> <li>Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto: não</li> <li>Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas: sim</li> <li>Outra: ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece e aproveita o Subprojeto na escola, mas não ajuda a avaliar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os demais profissionais da escola sabem da existência do PIBID/CAPES: Sim</li> <li>Há momentos para compartilhamento das experiências realizadas no âmbito do subprojeto para conhecimento dos demais profissionais da escola: Sim</li> <li>Os demais profissionais da escola participam da avaliação das atividades do subprojeto: Sim</li> <li>Os problemas emergentes da escola são levados em consideração para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas: Sim</li> <li>Outra: ---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece, aproveita e ajuda na avaliação do Subprojeto na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
21.	<b>03</b>	<b>21 - Como você avalia a sua participação no Subprojeto em que atua, tendo em vista os objetivos pretendidos por esse Subprojeto?</b>	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>"De maneira otimista, pois há a integração entre estagiários e escola onde, nas demais formas de estágio, não havia."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Procuramos trazer para a escola, atividades em que o aluno se tome o principal ator, com as aulas práticas e temas de interesse geral como o [ação desenvolvida na EEB], feira de Ciências, dentre outras."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca de novas atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
			EEB-PK	BS-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Positivamente, com certeza ainda há o que se melhorar, porém é difícil avaliar exclusivamente a minha participação tendo em vista que qualquer ação exitosa envolve a participação de um grande grupo. A articulação escola-universidade se dá principalmente no momento de elaboração das atividades. Algum material (vidraria ou reagente) é conhecido pelo bolsista. Ao meu ver a valorização do magistério se deve, entre outros fatores, a valorização do salário. Tendo em vista que o estado de Santa Catarina possui a menor remuneração, fica difícil esperar valorização nesse aspecto de instâncias não associadas à administração destes recursos."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
			EEB-U	BS-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Considero o PIBID um ótimo projeto, tanto para os acadêmicos, quanto para os professores. Procuro contribuir na formação dos acadêmicos do ponto de vista prático, dando-lhes oportunidade de participarem das aulas, auxiliando os estudantes e, também, propondo intervenções, entre outras coisas."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boa e preocupada com aspectos formativos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
			EEB-PH	BS-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>---</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>"O projeto tem sido muito benéfico já que traz para a escola o incremento didático que por vezes nós como professores de carga horária reduzida, não temos tempo de desenvolver. O projeto trouxe também principalmente as ideias novas no campo educacional, a atualização profissional que tanto precisamos ao longo da carreira."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boa e preocupada com aspectos formativos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
22.	<b>03</b>	<b>22 - Que dificuldades você</b>	EEB-PK	BS-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Tempo"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tempo adequado,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
			EEB-PK	BS-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Carga horária é um empecilho, para que os encontros com os bolsistas ocorram com mais frequência."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tempo adequado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>





Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
			EEB-PP	BS-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuem apenas para a aprendizagem de aspectos da docência dos Bolsistas de Iniciação à Docência: Concordo em parte</li> <li>• Contribuem apenas para o desenvolvimento profissional docente para a minha formação continuada professor de escola básica: concordo em parte</li> <li>• Contribuem para a formação inicial e continuada de professores: concordo totalmente</li> <li>• Contribuem para a formação de todos os membros envolvidos no subprojeto: concordo totalmente</li> </ul>	• Contribui para FI e FC;	•
			EEB-PP	BS-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuem apenas para a aprendizagem de aspectos da docência dos Bolsistas de Iniciação à Docência: Discordo em parte</li> <li>• Contribuem apenas para o desenvolvimento profissional docente para a minha formação continuada professor de escola básica: Discordo em parte</li> <li>• Contribuem para a formação inicial e continuada de professores: Concordo totalmente</li> </ul> Contribuem para a formação de todos os membros envolvidos no subprojeto: Concordo totalmente	• Contribui para FI e FC;	•
24.	03	<b>24 - Como você avalia a contribuição da sua participação no Subprojeto PIBID/CAPES em que atua, para o seu Desenvolvimento Profissional como Professor da Educação Básica?</b>	EEB-PK	BS-1	• <i>"Houve uma renovação de minha prática, além de uma atualização de métodos."</i>	• Renovação prática docente;	•
			EEB-PK	BS-2	• <i>"Bom. A troca de experiências é necessária para uma melhor compreensão do projeto. Os bolsistas são participativos, trazendo novidades à prática didática."</i>	• Renovação prática didática;	•
			EEB-PK	BS-3	• <i>"A possibilidade de ter contato com os alunos que cursam licenciatura fornece uma visão mais ampla e atualizada, principalmente no que se refere às atividades métodos e metodologias a serem desenvolvidos nas ações. Além disso, o suporte para diferentes interesses e objetivos dos alunos é realizado através da monitoria, esta que contou com a participação dos BID's. Além da constante troca de ideias com os bolsistas, que permite uma constante renovação."</i>	• Renovação da prática didática;	•
			EEB-U	BS-4	• <i>"O Subprojeto PIBID oportuniza a parceria entre a UFSC e o CA com respeito à interação e troca de experiências por parte dos docentes. Por meio dos bolsistas, nós professores da educação básica retomamos algumas práticas e abordagens didáticas que já havíamos esquecido. Essa retomada da formação continuada, a meu ver, é o maior ganho."</i>	• Renovação prática didática;	•
			EEB-PH	BS-5	• ---	• ---	•
			EEB-PP	BS-6	• ---	• ---	•
			EEB-PP	BS-7	• <i>"Acho que tenho dividido bastante minhas experiências com os bolsistas participante do projeto, sempre dando aberturas para aplicação de novas ideias e projetos educativos, abrindo espaço nas aulas e extra classe para a aplicação dos mesmos. Gostaria de me aperfeiçoar mais ainda para trazer também contribuições teóricas e elaboração de artigos que possam abrir novos campos e ideias para os bolsistas."</i>	• Necessidade de aperfeiçoamento em pesquisa educacional;	•
25.	04	<b>25 - Graduação</b>	EEB-PK	BS-1	•	• ---	•
			EEB-PK	BS-2	•	• ---	•
			EEB-PK	BS-3	•	• ---	•
			EEB-U	BS-4	•	• ---	•
			EEB-PH	BS-5	•	• ---	•
			EEB-PP	BS-6	•	•	•
			EEB-PP	BS-7	•	•	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód. BS			
26.	04	26 - Pós-graduação	EEB-PK	BS-1	•	•	•
			EEB-PK	BS-2	•	•	•
			EEB-PK	BS-3	•	•	•
			EEB-U	BS-4	•	•	•
			EEB-PH	BS-5		•	•
			EEB-PP	BS-6		•	•
			EEB-PP	BS-7		•	•
27.	04	27 - Você participa de cursos de formação continuada de curta duração?	EEB-PK	BS-1	• Sim	•	•
			EEB-PK	BS-2	• Sim	•	•
			EEB-PK	BS-3	• Sim	•	•
			EEB-U	BS-4	• Sim	•	•
			EEB-PH	BS-5	• ---	•	•
			EEB-PP	BS-6	• Sim	•	•
			EEB-PP	BS-7	• Sim	•	•
28.	04	28 - Quantos cursos de formação continuada de curta duração, em média, você realiza por ano?	EEB-PK	BS-1	• 4-6	•	•
			EEB-PK	BS-2	• 1-3	•	•
			EEB-PK	BS-3	• 1-3	•	•
			EEB-U	BS-4	• 1-3	•	•
			EEB-PH	BS-5	• ---	•	•
			EEB-PP	BS-6	• 1-3	•	•
			EEB-PP	BS-7	• 1-3	•	•
29.	04	29 - Tipo de atividade exercida nas escolas em que atua:	EEB-PK	BS-1	• Professor (durante o subprojeto): escola 1	•	•
			EEB-PK	BS-2	• Professor: escola 1, escola 2	•	•
			EEB-PK	BS-3	• Professor: escola 1	•	•
			EEB-U	BS-4	• Professor: ---	•	•
			EEB-PH	BS-5	• Professor: escola 1	•	•
			EEB-PP	BS-6	• Professor: Escola 1	•	•
			EEB-PP	BS-7	• Professor: escola 1, escola 2	•	•
30.	04	30 - Caso você tenha marcado a opção "professor" na pergunta anterior, qual é o seu atual vínculo com escolas nas quais trabalha?	EEB-PK	BS-1	•	•	•
			EEB-PK	BS-2	•	•	•
			EEB-PK	BS-3	•	•	•
			EEB-U	BS-4	•	•	•
			EEB-PH	BS-5	•	•	•
			EEB-PP	BS-6		•	•
			EEB-PP	BS-7		•	•
31.	04	31 - Há quanto tempo você é professor?	EEB-PK	BS-1	• Acima dos 20 anos	•	•
			EEB-PK	BS-2	• 11-15 anos	•	•
			EEB-PK	BS-3	• 3-7 anos	•	•
			EEB-U	BS-4	• 15-20 anos	•	•
			EEB-PH	BS-5	• 11 - 15 anos	•	•
			EEB-PP	BS-6	• 3-7 anos	•	•
			EEB-PP	BS-7	• 7-11 anos	•	•

Nº	BLOCO	PERGUNTA	IDENTIFICAÇÃO		RESPOSTA	CATEGORIA	OBS
			Cód. EEB	Cód.BS			
32	05	<b>32 - 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?</b>	EEB-PK	BS-1	• Sim	•	•
			EEB-PK	BS-2	• Sim	•	•
			EEB-PK	BS-3	• Sim	•	•
			EEB-U	BS-4	• Sim	•	•
			EEB-PH	BS-5	• Não	•	•
			EEB-PP	BS-6	• Não	•	•
			EEB-PP	BS-7	• Sim	•	•
33	05	<b>33 - Dados para contato</b>	EEB-PK	BS-1	•	• B	•
			EEB-PK	BS-2	•	• B disp	•
			EEB-PK	BS-3	•	• Q	•
			EEB-U	BS-4	•	• F disp	•
			EEB-PH	BS-5	•	• Q	•
			EEB-PP	BS-6	•	•	•
			EEB-PP	BS-7	•	• Q	•