

KASSIANA DA SILVA MIGUEL

**RELAÇÕES ENTRE A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMO BOLSISTAS SUPERVISORES
EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES E SUAS PRÁTICAS
DIDÁTICAS COTIDIANAS**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-
Graduação em Educação
Científica e Tecnológica da
Universidade Federal de
Santa Catarina para a
obtenção do Grau de
Mestre em Educação
Científica e Tecnológica.
Orientador: Prof. Dr.
Eduardo Adolfo Terrazzan

Florianópolis
2016

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

MIGUEL, KASSIANA DA SILVA
RELAÇÕES ENTRE A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO BÁSICA COMO BOLSISTAS SUPERVISORES EM SUBPROJETOS
PIBID/CAPE S E SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS COTIDIANAS /
KASSIANA DA SILVA MIGUEL ; orientador, EDUARDO ADOLFO
TERRAZZAN - Florianópolis, SC, 2016.
365 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. PIBID/CAPE S. 3.
Bolsista Supervisor. 4. Práticas Didáticas. 5. Ciências da
Natureza. I. TERRAZZAN, EDUARDO ADOLFO . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



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

**“Relações entre a participação de Professores de Educação
Básica como Bolsistas Supervisores em Subprojetos
PIBID/CAPES e suas práticas didáticas cotidianas”**

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 29 de novembro de 2016.


Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan (Orientador – CE/UFSC)

Dra. Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani (Examinadora – FC/UNESP)

Dra. Nise Maria Tavares Jinkings (Examinadora – CED/UFSC)

Dr. Luciana Bagolin Zambon (Examinadora – ADE/UFSC)


José Francisco Custódio Filho
Coordenador do PPGECT


Kassiana da Silva Miguel
Florianópolis, Santa Catarina, 2016

**Dedico aos meus pais, à família, amigos e aos
professores que fizeram parte da minha vida.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Marta e Kassib, por tudo que fizeram e fazem por mim até hoje. Pelo amor, dedicação, carinho, auxílio, esforços empreendidos em conjunto, atenção e principalmente pelo grande apoio que sempre deram aos meus estudos e que eu nunca desanimasse e sempre pudesse seguir em frente para alcançar meus sonhos. Tudo que sou e tenho hoje é graças a vocês. Obrigada pela força que me deram para que eu pudesse chegar até aqui e por serem os grandes responsáveis pela pessoa que sou hoje e pela profissão que escolhi para seguir. São meus exemplos de vida! Amo vocês infinitamente!

À minha família e, em especial, a uma parte dela, que me deram todo o amor e coragem necessária para chegar até aqui, são eles, tia Neusa, Ana Paula, Rogério, Heloisa, Hestevan, vô Valdomiro (em memória), vô Salvadora, Fabiana, Eder, Alisson, Rebecca, Keyla, Maycon, Zuta (em memória), madrinha Diva, padrinho Paulo, Paulinha, Claudia, Antisíria, Tia Maria, Edna, Esmeir, tia Nabia (em memória), Marilza e José Carlos. Amo vocês!

De maneira especial, ao meu grande orientador, Professor Eduardo Adolfo Terrazzan, por me proporcionar ensinamentos, valores, companheirismo, paciência, carinho, dedicação e autonomia em todo o percurso do meu mestrado, principalmente na construção deste trabalho. Você é o maior exemplo de professor que tive até hoje. Muito, muito e muito obrigada!

Agradeço muito ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções: Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC), a todos os núcleos (N1, N2 e N3), mas em especial aos meus eternos colegas do grupo a qual faço parte (IEN3UFSC), Josi (a admiradora de gatos), Ana (paz e amor), Fernanda (bah), Lisandra (a do lar), Nadi (professora amada pelos seus alunos), Talles (vinho e ukulele) e Carlos (Físico romântico), agradeço eternamente pelo apoio, aprendizado, companheirismo, amizade e pelos momentos mais do que especiais que passei com vocês. Não tenho palavras para agradecer a recepção que tive de todos e o quanto o grupo me fez crescer e aprender profissionalmente. Muito obrigada!

Aos meus amigos que estiveram sempre ao meu lado, confiando força, amor e amizade, em especial, Aline Mara, Paulinha, Claudía, Andréia, Juliete, Ziza, Sadraque, Aline Esser, Cris, Raissa, Tais, Cintia, Fernanda, Juliana, Érica, Paula Locks, Chaiany, Élio, Camila, Mara, Camila, Elizandra, Marcela, Iasmine, Larissa, Luciana, Kauana, Lidiane, Sarah, Marcel, Simone e João, por todos os momentos especiais que passamos juntos, não há palavras que descrevam cada risada, choro, angústia, exaltação, amor, auxílio, amizade e carinho compartilhados com vocês! Adoro vocês!!!

A minha irmã de coração Aline Mara, que conviveu comigo esses dois anos (e parecem que foram 100...), dividindo o mesmo espaço, as manhãs, as madrugadas e que sempre estive ao meu lado nas horas que chorei e nas horas que sorri. Obrigada amiga por tudo, principalmente pelo amor, pela alegria, as risadas, os choros, as confidências, as brincadeiras, pela ajuda, a força e a amizade forte e sincera que sempre compartilhou comigo. Amo você!!! Obrigada e obrigada!

A todos os meus queridos e eternos professores e hoje colegas que contribuíram de alguma forma direta ou indiretamente na construção desse trabalho e por terem sido, assim como meus pais, os grandes responsáveis e inspiradores pela profissão que escolhi e pelo amor que tenho à Educação. Em especial: Marta, Kassib, Luzia Sansel, Sandoval, Lourdes Aparecida Della Justina, Anelize Queiroz de Amaral, Daniela Frigo Ferraz, Fernanda Meglioratti, Bárbara Tobaldini, Eduarda Schneider, Juliana Prudente de Oliveira, Irene Carniatto, Ana Carla, Eduardo Terrazzan, José André Peres Angotti, José de Pinho Alves Filho, Patrícia Giraldi, Tatiana da Silva. Obrigada pelos encontros, pelas histórias, pelos conhecimentos construídos e compartilhados e pela amizade, fatores estes contribuíram consideravelmente para a formação acadêmica que tenho hoje. Obrigada, obrigada e obrigada!

À UFSC, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, ao coordenador e a todos os secretários do PPGECT, que me ajudaram em todo percurso do mestrado, proporcionando todo suporte necessário do início ao fim do mestrado, possibilitando a partilha de vivências, aprendizado, apoio, crescimento e formação de qualidade.

À nossa sociedade brasileira, que por meio dos impostos que pagamos, permitiu que eu pudesse por dois anos me dedicar

somente à esta pesquisa e conseguir, nesse momento, concretizá-la.

“Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteiro. Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do singular – foi deixando, devagar, sofredamente de ser, para transformar-se –na primeira e profunda pessoa do plural. Não importa que doa, é tempo de avançar de mão dada com quem vai no mesmo rumo, mesmo que longe ainda esteja de aprender a conjugar o verbo amar. É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro. Dura no peito, arde a límpida verdade dos nossos erros. Se trata de abrir o rumo. Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando”.

Thiago de Mello

RESUMO

Projeto de Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica
Universidade Federal de Santa Catarina

RELAÇÕES ENTRE A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMO BOLSISTAS SUPERVISORES EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES E SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS COTIDIANAS

Autora: Kassiana da Silva Miguel
Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Florianópolis, 29 de novembro de 2016

Buscamos, com esta pesquisa, caracterizar possíveis influências das ações realizadas por professores de Escolas de Educação Básica da Área Curricular de Ciências da Natureza, atuantes na condição de Bolsistas supervisores (BS) de subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) em suas práticas didáticas cotidianas. Para tanto, nos propusemos a responder o seguinte problema de pesquisa: De que maneiras a participação de professores de Educação Básica em ações de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, na condição de Bolsistas Supervisores, tem possíveis influências em suas práticas didáticas cotidianas? As fontes de informação para essa pesquisa na modalidade sujeitos foram de dois tipos: 8 (oito) Professores de Escolas de Educação Básica, atuantes na condição de BS de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC; 2 (dois) Professores de Cursos de Licenciatura da UFSC, atuantes na condição de Bolsistas Coordenadores de Área (BCA) de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC; Na modalidade documentos foram de 2 (dois) tipos: 1 (um) Projeto institucional PIBID/CAPES/UFSC (2013 - 2015) e 1 (um) Relatório parcial de atividades PIBID/CAPES/UFSC (2013 - 2015); e, na modalidade espaço: 31 (trinta e um) aulas ministradas por professores de Escolas Estaduais de Educação Básica da rede pública de ensino, localizadas na região da grande Florianópolis/SC, atuantes na condição de BS de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC. Como instrumentos para coleta de

informações foram utilizadas questionários, observações e roteiro para análise textual com os documentos. Em relação aos questionários, foram aplicados aos 10 professores envolvidos (BS e BCA). Em relação às observações, realizamos no total 31 observações divididas em 4 (quatro) turmas diferentes, cada duas sendo responsável por uma professora diferente (P1 e P2), totalizando assim 23 aulas observadas (TA-9/TB-14) do P1, e em relação ao P2, observamos 8 (oito) (TF-5/TG-3). Mediante as análises realizadas, e em resposta ao objetivo proposto nessa pesquisa, concluímos que identificamos o total de 2 (duas) influências em relação às ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas cotidianas, a partir da “modificação na sequência didática” e “inclusão de recursos didáticos”, declaradas pelos sujeitos “F03” e “Q03”, respectivamente. Em relação ao sujeito “F03”, constatamos que a influência em sua prática didática foi a elaboração de uma nova ordem dos conteúdos em suas aulas, entretanto ele não apontou que houve mudança em sua abordagem didática, somente a ordem de ensinar. Referente ao Sujeito Q03, constatamos que a influência em sua prática didática ocorreu a partir do momento que o professor passou a incluir a experimentação (experimento didático-científico) em suas aulas. Consideramos esse fato relacionado à uma mudança que foi consolidada pelo sujeito em sua prática didática, ou seja- mudou, consolidou/ estabilizou e permaneceu na prática didática desse professor. Enfatizamos que as referidas conclusões estabelecidas possibilitaram para nós um outro olhar frente ao PIBID/CAPES, especialmente no que tange as possíveis influências das ações realizadas no âmbito de Subprojetos em diferentes instâncias que envolvem o “chão” da Escola Pública Brasileira, e em especial, nesta pesquisa, em práticas didáticas de professores da Educação Básica.

Palavras-chave: PIBID/CAPES. Subprojetos. Ciências da Natureza. Bolsista Supervisor. Professor. Práticas Didáticas. Escolas de Educação Básica.

ABSTRACT

Master Dissertation Project
Postgraduate Program in Scientific and Technological Education
Federal University of Santa Catarina

RELATIONS BETWEEN THE PARTICIPATION OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION AS SUPERVISOR SCHOLARS IN PIBID / CAPES SUBPROJECTS AND THEIR DAILY DIDACTIC PRACTICES

Author: Kassiana da Silva Miguel
Advisor: Eduardo Adolfo Terrazzan
Florianópolis, November 29, 2016

With this research, we seek to characterize possible influences of the actions carried out by teachers of Basic Education Schools of the Curricular Area of Nature Sciences, acting as Supervisory Scholars (BS) of subprojects of the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID / CAPES) in their everyday teaching practices. To that end, we set out to answer the following research problem: In what ways can the participation of Basic Education teachers in actions of subprojects PIBID / CAPES / UFSC, as Supervisory Scholars, have possible influences on their daily didactic practices? The sources of information for this research in the subject modality were of two types: 8 (eight) Teachers of Basic Education Schools, acting as BS of subprojects PIBID / CAPES / UFSC; 2 (two) Professors of Undergraduate Courses of UFSC, acting in the condition of Area Coordinating Scholars (BCA) of subprojects PIBID / CAPES / UFSC; The documents were of two types: 1 (one) Institutional Project PIBID / CAPES / UFSC (2013 - 2015) and 1 (one) Partial Report of activities PIBID / CAPES / UFSC (2013 - 2015); And, in the space modality: 31 (thirty one) classes taught by teachers of State Schools of Basic Education in the public school network, located in the region of Florianópolis / SC, acting as BS of subprojects PIBID / CAPES / UFSC. As instruments for information collection we used questionnaires, observations and script for textual analysis with the documents. Regarding the questionnaires, they were applied to the 10 teachers involved (BS and BCA). In relation to the observations, we performed a total of

31 observations divided into 4 (four) different classes, each two being responsible for a different teacher (P1 and P2), thus totaling 23 observed classes (TA-9 / TB-14) And in relation to P2, we observed 8 (eight) (TF-5 / TG-3). Through the analyzes carried out, and in response to the objective proposed in this research, we conclude that we identified a total of 2 (two) influences in relation to the actions carried out by Supervising Scholars in the ambit of PIBID / CAPES subprojects in their daily didactic practices, Modification in the didactic sequence "and" inclusion of didactic resources ", declared by subjects" F03 "and" Q03 ", respectively. In relation to subject "F03", we verified that the influence in his didactic practice was the elaboration of a new order of contents in his classes, although he did not indicate that there was a change in his didactic approach, only the order of teaching. Regarding Subject Q03, we verified that the influence in his didactic practice occurred from the moment that the teacher began to include experimentation (didactic-scientific experiment) in his classes. We consider this fact related to a change that was consolidated by the subject in his didactic practice, ie - changed, consolidated / stabilized and remained in the didactic practice of this teacher. We emphasize that these conclusions made it possible for us to take a closer look at PIBID / CAPES, especially as regards the possible influences of actions carried out under Subprojects in different instances involving the "floor" of the Brazilian Public School, and especially in this Research in the didactic practices of Basic Education teachers.

Keywords: PIBID / CAPES. Subprojects. Science of Nature. Supervisory Scholar. Teacher. Didactic Practices. Basic Education Schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O modelo implícito no DPP.....	55
Figura 2 - Modelo do processo de mudança dos professores de Guskey e Sparks	55
Figura 3 - Localização do Estado de Santa Catarina no Brasil	147
Figura 4 - Relação dos Estados, Instituições de Ensino Superior, campi, subprojetos e bolsistas contemplados pelo PIBID/CAPES em 2013/2014	151
Figura 5 - Quantidade de bolsistas envolvidos no PIBID/CAPES por região	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas do MEC voltados para a formação de professores.....	71
Quadro 2 - Critério de análise de 2007 a 2013 - Objetivos	79
Quadro 3 - Critério de análise dos editais de 2007 a 2013 - Meta	83
Quadro 4 - Critério de análise dos editais de 2007 a 2013 - Requisito para ser bolsista na condição de/ Ações que os bolsistas devem realizar na condição de	89
Quadro 5 - PAC selecionados para a Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto práticas didáticas de professores da Educação Básica	108
Quadro 6 - Relação da quantidade de artigos identificados e selecionados em PAC	111
Quadro 7 - Dados da Pesquisa.....	161
Quadro 8 - A situação do observador, o processo de observação e o campo de observação	166
Quadro 9 - Número de observações, local e técnica de atuação	167
Quadro 10 - Fontes e instrumentos utilizados para coleta de informações.....	170
Quadro 11 - Informações gerais sobre o contato inicial com os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	173
Quadro 12 - Informações pessoais sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa	178
Quadro 13 - Itens estabelecidos que respondem à 1ª questão de pesquisa	188
Quadro 14 - Critérios de análise construídos a partir do item: “planejamento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC”	189
Quadro 15 - Critérios de análise construídos a partir do item: “desenvolvimento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC”	195
Quadro 16 - Informações gerais sobre os Subprojetos contemplados no PIBID/CAPES/UFSC em 2013 e 2014	199
Quadro 17 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Biologia	202
Quadro 18 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Física	218

Quadro 19 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Química	229
Quadro 20 - Critérios de análise construídos a partir do item: “planejamento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC”	244
Quadro 21 - Critérios de análise definidos a partir do item “desenvolvimento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC”	248
Quadro 22 - Informações gerais sobre os Subprojetos contemplados no PIBID/CAPES em 2013 e 2014.....	256
Quadro 23 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Biologia.....	259
Quadro 24 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Física	276
Quadro 25 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Química	300
Quadro 26 - Critérios de análise construídos a partir do item: “articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC com as atividades realizadas nas escolas envolvidas”	329
Quadro 27 - Critérios de análise construídos a partir do item: “articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC com as atividades realizadas por professores, não atuantes na condição de BS.....	333
Quadro 28 - Itens estabelecidos que respondem à 2ª questão de pesquisa	336
Quadro 29 - Critérios de análise construídos a partir do item: “planejamento das práticas didáticas”	339
Quadro 30 - Critérios de análise construídos a partir do item: “desenvolvimento das práticas didáticas”	342
Quadro 31 - Caracterização da prática didática do P2: logística da aula, caráter da atividade, interação professor entre aluno e postura do professor (quadro elaborado pela própria pesquisadora).....	345
Quadro 32 - Caracterização da prática didática do P2: Elementos envolvidos e tipo de associação estabelecida entre diferentes aspectos (quadro elaborado pela própria pesquisadora).....	384
Quadro 33 - Caracterização da prática didática do P1: logística da aula, caráter da atividade, interação professor entre aluno e	

postura do professor (quadro elaborado pela própria pesquisadora).....	391
Quadro 34 - Caracterização da prática didática do P1: Elementos envolvidos e tipo de associação estabelecida entre diferentes aspectos (quadro elaborado pela própria pesquisadora)	423
Quadro 35 - Item estabelecido que responde à 3ª questão de pesquisa	427
Quadro 36 - Critérios de análise construídos a partir do item: “mudanças na prática didática de professores na condição de Bolsista Supervisor de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC”	427
Quadro 37 - Possíveis evidências de mudanças identificadas na prática didática cotidiana do professor P2 (quadro elaborado pela própria pesquisadora)	430
Quadro 38 - Possíveis evidências de mudanças identificadas na prática didática cotidiana do professor P1 (quadro elaborado pela própria pesquisadora)	443

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCA	Bolsista Coordenador de Área
BCol	Bolsista Coordenador Institucional
BCoGePE	Bolsista Coordenador de Área e Gestão de Processos Educacionais
BID	Bolsista de Iniciação à Docência
BS	BOLSISTA SUPERVISOR
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DP	Desenvolvimento Profissional
DPP	Desenvolvimento Profissional de Professores
EEB	Escola de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAC	Periódico Acadêmico- Científico
PIBID/CAPES	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 01	Articulações, Associações e Complementações entre Diferentes Categorias das Tipologias dos Saberes Docentes	477
APÊNDICE 02	O que precisa saber/conhecer o professor para atuar competentemente na profissão?	489
APÊNDICE 03	Identificação e caracterização dos PACs e dos artigos selecionados para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto Práticas Didáticas De Professores Da Educação Básica	499
APÊNDICE 04	Exemplo de um artigo selecionado para Caracterização da Produção Acadêmico- Científica sobre o assunto práticas didáticas de professores da Educação Básica	527
APÊNDICE 05	Exemplo de RAT utilizado para análise dos 7 artigos selecionados para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o tema práticas didáticas de professores da Educação Básica	529
APÊNDICE 06	Exemplo de RAT utilizado para caracterizar os critérios de análises dos 7 artigos selecionados para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o tema práticas didáticas de professores da Educação Básica.	567
APÊNDICE 07	Modelo de questionário e termo de consentimento aplicados aos envolvidos com a pesquisa (Sujeitos e instituições escolares).	577
APÊNDICE 08	Exemplar de transcrições referentes às observações em sala de aula	591
APÊNDICE 09	RAT utilizados para análise das Observações	623
APÊNDICE 10	RAT utilizado para análise dos Documentos	629
APÊNDICE 11	Exemplar dos procedimentos adotados para realizar as análises das informações coletadas	637

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	33
INTRODUÇÃO.....	39
1. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO: DA FORMAÇÃO INICIAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	43
1.1. Formação de Professores: Muitos desafios.....	43
1.2. O que precisa saber um professor para ser professor?	43
1.3. Desenvolvimento Profissional de Professores: um processo que funciona na prática?	52
2. UMA POLÍTICA EDUCACIONAL E MUITAS DISCUSSÕES: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	65
2.1. Das Políticas Educacionais aos Programas voltados para a formação de professores.....	65
2.2. PIBID/CAPES: o Bolsista Supervisor em questão.....	73
3. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE O ASSUNTO PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA VEICULADAS EM PERIÓDICOS ACADÊMICO- CIENTÍFICO NACIONAIS.....	107
3.1. Procedimentos Metodológicos.....	107
3.2. A Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto Práticas Didáticas de Professores da Educação Básica.....	114
3.2.1 Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa.....	115
3.2.2 Relevância e Pressupostos.....	116
3.2.3 Aportes Conceituais Referenciados: Aportes Teórico-Conceituais e Aportes Prático-Conceituais.....	118

3.2.4	Intenções de Pesquisa.....	126
3.2.5	Aportes Metodológicos Referenciados: Aportes Teórico-Metodológicas e Aportes Prático-Metodológicos.....	127
3.2.6	Fontes de informações e Instrumentos de coleta de informações.....	131
3.2.7	Recortes e Amostras.....	135
3.2.8	Processo de Coleta e Tratamento de Informações.....	139
3.2.9	Evidências, Constatações, Resultados e Conclusões.....	141
3.3	Qualidade das publicações referente ao assunto “práticas didáticas de professores da educação básica “no período entre 2006 a 2016.....	144
4.	CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	147
4.1.	Contexto Geral da Pesquisa.....	147
4.1.1	Contexto educacional do Estado e do Município de Florianópolis.....	148
4.1.2	O contexto do PIBID/CAPES na Universidade Federal de Santa Catarina.....	150
5.	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	154
5.1.	Problema e Questões de Pesquisa.....	154
5.1.1.	Problema de Pesquisa.....	154
5.1.2.	Questões de Pesquisa.....	154
5.2	Natureza da Pesquisa.....	155
5.3	Fontes para Coleta de Informações.....	160
5.4	Instrumentos para Coleta de Informações.....	161
5.4.1.	Questionários.....	161
5.4.2.	Observação.....	164
5.4.3	Roteiro de Análise Textual.....	168

5.5	O Contexto da Coleta de Informações.....	170
5.5.1.	Procedimentos para Coleta de Informações.....	172
5.5.2.	Procedimentos para o Tratamento de Informações: Questionários.....	181
5.5.3	Procedimentos para coleta de informações: Observações.....	181
5.5.4	Procedimentos para coleta de informações: Roteiro de Análise Textual.....	183
5.6	Processo de Organização e Análise das Informações Coletadas.....	184
5.6.1	Organização e Análise das informações.....	184
6	AS POSSÍVEIS MUDANÇAS NA PRÁTICA DIDÁTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DA ÁREA CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, COMO ATUANTES NA CONDIÇÃO DE BOLSISTAS SUPERVISORES EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC.....	187
6.1	Respondendo a 1ª questão de pesquisa: ações realizadas por professores de educação básica, atuantes na condição de bolsistas supervisores, em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC.....	187
6.2	Respondendo a 2ª questão de pesquisa: os aspectos principais que caracterizam as práticas didáticas cotidianas dos professores.....	335
6.3	Respondendo a 3ª questão de pesquisa: as mudanças identificadas nas práticas didáticas cotidianas dos professores.....	426
6.4	Respondendo o problema de pesquisa: maneiras que estimularam mudanças nas práticas didáticas cotidianas dos professores.....	448
	CONCLUSÃO.....	453
	REFERÊNCIAS.....	459
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	467
	GLOSSÁRIO.....	473
	APÊNDICES.....	475

Apêndice 01	Articulações, Associações e Complementações entre Diferentes Categorias das Tipologias dos Saberes Docentes.....	477
Apêndice 02	O que precisa saber/conhecer o professor para atuar competentemente na profissão?	489
Apêndice 03	Identificação e caracterização dos PACs e dos artigos selecionados para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto Práticas Didáticas De Professores Da Educação Básica.....	499
Apêndice 04	Exemplo de um artigo selecionado para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto práticas didáticas de professores da Educação Básica.....	527
Apêndice 05	Exemplo de RAT utilizado para análise dos 7 artigos selecionados para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto práticas didáticas de professores da Educação Básica.....	529
Apêndice 06	Exemplo de RAT utilizado para caracterizar os critérios de análises dos 7 artigos selecionados para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto práticas didáticas de professores da Educação Básica.....	567
Apêndice 07	Modelo de questionário e termo de consentimento aplicados aos envolvidos com a pesquisa (Sujeitos e instituições escolares)	577
Apêndice 08	Exemplar de transcrições referentes às observações em sala de aula.....	591
Apêndice 09	RAT utilizado para análise das Observações.....	623
Apêndice 10	RAT utilizado para análise dos Documentos.....	629

Apêndice 11	Exemplar dos procedimentos adotados para realizar as análises das informações coletadas.....	637
-------------	--	-----

APRESENTAÇÃO

Às vezes pode ser interessante compartilhar os caminhos que nos levaram à proposição de uma pesquisa. O que retrato nessa apresentação teve como intenção contextualizar o percurso que realizei desde a minha formação inicial até o ingresso no Curso de Mestrado para esclarecer a escolha do tema dessa Dissertação, que não foi feita ao acaso, decorreu de um processo constitutivo e individual determinado pelas minhas atividades acadêmicas/ profissionais e pessoais. Diante disso, para dar início à essa apresentação, descrevo um relato sobre a minha trajetória acadêmica.

Sou Kassiana da Silva Miguel, natural do município de Nova Aurora, localizado na região oeste do estado do Paraná. Sou licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE (2013) e atualmente sou aluna regular de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC (2014).

Inicialmente, a opção pelo curso de licenciatura não foi por acaso, pois venho de uma família em que a maioria das pessoas está ligada à área da educação e, assim, desde criança, ao invés de ter uma babá ou alguém que cuidasse de mim enquanto meus pais estivessem trabalhando, eu tive uma infância um pouco diferente do habitual, já que passei a maior parte dela dentro de uma escola e quem cuidava de mim, geralmente, eram as agentes de serviços gerais ou até mesmo algum professor que estava em hora atividade. Tudo isso, pelo fato de que os meus pais, que constituem a maior inspiração para que eu estivesse onde estou atualmente, também atuaram como professores instigando-me a seguir voluntariamente caminho semelhante ao deles.

Portanto, a escolha da licenciatura se deu principalmente pelo fato de que os meus pais, além de serem excelentes professores, me apresentarem o que existe de mais essencial em tudo isso, o valor e o respeito que todos, inclusive nós professores, devemos exercer ao lutar por este lugar de identificação coletiva e se orgulhar cada vez mais de nossa profissão.

No ano de 2009, ingressei no curso de Ciências Biológicas - Licenciatura na UNIOESTE, localizada no município de

Cascavel-PR e lá se foram seis anos de estudo e de muito aprendizado. Durante o curso a pesquisa sempre fez parte de minha trajetória acadêmica, por meio de atividades vinculadas a grupos de pesquisas dos quais participei, por meio da apresentação de trabalhos em eventos científicos e primordialmente através da experiência de estar vinculada a um projeto de iniciação científica junto ao Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia - GECIBIO em 2009, vinculado a plataforma do CNPq. Vale destacar que, concomitante a esse grupo de pesquisa, participei como membro do projeto de extensão: Articulação entre Formação Inicial na Licenciatura em Ciências Biológicas e a Comunidade Escolar: Trilhando Novos Caminhos, financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteira - SETI/PR.

No ano seguinte, em 2010, fui integrante de um projeto de extensão intitulado A ciência no cotidiano: melhoria na qualidade de vida em comunidades escolares nos municípios de baixo IDH-M. Em 2011, participei como membro do projeto de extensão A busca da formação integral de adolescentes que habitam as periferias e bolsões de miséria em Cascavel- PR, através de iniciativas ligadas à saúde, ao meio ambiente, à cultura e à tecnologia (Projeto aprovado pelo Programa de Extensão Universitária MEC/PROEXT 2009, dos Ministérios da Educação, do Trabalho, do Emprego, da Cultura e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

No ano de 2012 desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso na área de avaliação escolar através da qual tive contato com a formação inicial por meio da análise das práticas avaliativas utilizadas pelos acadêmicos durante os estágios supervisionados de Biologia. No início do ano de 2013 fui membro do Projeto Rondon (projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população), no qual houve contato direto com atividades relacionadas à formação de professores desde a educação infantil até o EJA.

Dessa forma, as experiências que tive, tanto em sala de aula, quanto nas atividades internas da escola ocorreram durante a graduação, mediante participação e atuação nos projetos de pesquisa e extensão. Antes de ingressar na universidade atuava

como voluntária em uma escola particular do município de Nova Aurora/PR, onde trabalhei no intervalo de 4 a 5 anos com as diferentes atividades que eram realizadas e também ministrei algumas aulas para os diferentes níveis de escolaridade (pré- 4º ano) voltados ao ensino de ciências, artes e música.

Logo que entrei na Universidade, em todos os períodos do curso, seja durante os estágios obrigatórios ou em diversos momentos da graduação ministrei aulas de ciências e biologia em várias escolas públicas do município de Cascavel/PR, em todos os níveis de escolaridade (desde o ensino fundamental até o médio). Além do município de Cascavel também ministrei aulas (em todos os níveis de escolaridade) nos municípios de Catanduvas, Campo Bonito, Ibema e Reassentamento São Marcos, todos localizados no estado do Paraná. Em 2011 ministrei, além das aulas, algumas palestras tanto situadas no âmbito das ciências quanto de outros temas importantes propostos nos objetivos da escola em uma instituição de ensino de jovens aprendizes (guarda-mirim) localizada no município de Cascavel/PR.

De 2012 até 2013 participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES. Atuei principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: Educação, Formação de Professores, Ensino de Ciências e Biologia, Educação Ambiental, Biologia Geral, Filosofia e História da Biologia. Participei e desenvolvi projetos junto ao Grupo de Pesquisa e Monitoramento e Preservação dos Ecossistemas, sendo estes projetos de Extensão financiados pela SETI, Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental- Biouniversidade - G.P.E.E.A Bio, assim como do Projeto de Pesquisa em Epistemologia da Biologia- GEBCA, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia- GECIBIO pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Participei de várias atividades relacionadas à escola, reuniões de pais e professores, conselhos de classe, entrega de boletins, organização de salas interativas para palestras, gincanas para os alunos, ministrei várias palestras em diferentes escolas, realizei diversos cursos para formação de professores (inicial e continuada) sempre em conjunto com os docentes da Universidade. Além disso, na graduação, fui voluntária em monitorias de diversas disciplinas.

Ainda em 2013 tive contato por dois meses com uma aldeia indígena no município de Diamante do Oeste- PR, por meio do projeto Mapeamento Social de conflitos ambientais e Programas em iniciativas de Educação Ambiental, no qual foram trabalhados diversos temas, como afetividade, saúde e educação ambiental, por exemplo.

Com a experiência vivenciada no GECIBIO e no contexto do PIBID/CAPES como espaço de iniciação à docência e também como espaço de realização de atividades de pesquisa, tive a pretensão de participar em investigações relacionadas à Linha de Formação de Professores e o programa PIBID/CAPES.

No final do ano de 2013, iniciei a elaboração de uma pesquisa prévia para encaminhar para seleção de mestrado na área de ensino (Educação Científica e Tecnológica) da Universidade Federal de Santa Catarina a fim de dar continuidade nos trabalhos desenvolvidos na formação inicial acerca da linha de pesquisa intitulada Formação de Professores.

Diante da apresentação (breve) que fiz sobre minha formação acadêmica, considero que a trajetória que percorri e ainda estou percorrendo possibilitou para mim o envolvimento com assuntos que considero terem sido impulsionadores para a realização dessa pesquisa, tais como: formação de professores para a Educação Básica, práticas didáticas de professores da Educação Básica e políticas públicas/educacionais para formação de professores, especialmente o PIBID/CAPES.

Diante disso, a partir do envolvimento, das reflexões e discussões sobre os assuntos referidos, estabelecemos as intenções mais específicas desta investigação, realizada no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que teve como foco de pesquisa:

“Relações entre ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES e o desenvolvimento de práticas didáticas de professores da Educação Básica”.

A Dissertação está organizada da seguinte maneira: Resumo, Listas, Sumário, Apresentação, Introdução, 6 Capítulos, Conclusão, Referências, Bibliografia Consultada, Glossário e Apêndices, Respectivamente.

Na apresentação compartilhei os caminhos que nos levaram à proposição dessa pesquisa. O que retratamos na apresentação teve como intenção contextualizar o percurso que realizei desde a minha formação inicial até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGET (modalidade Mestrado), a fim de esclarecer o motivo da escolha do tema dessa pesquisa.

Na Introdução apresentamos a relevância dessa pesquisa mediante a o estabelecimento do foco da investigação.

No primeiro capítulo, apresentamos o que caracterizamos como necessidades para a Formação de Professores de Ciências, articulados com as ideias de funcionalidade do Desenvolvimento Profissional de Professores.

No segundo capítulo, discorreremos sobre as políticas educacionais e os programas voltados para a formação de professores dispostos pelo MEC. Além disso, reiteramos o nosso o foco de discussão em questões que tratam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência bem como o Bolsista Supervisor.

No capítulo três, apresentamos o Estudo De Revisão Da Literatura Especializada que teve como finalidade a Caracterização Da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto “Práticas Didáticas de Professores da Educação Básica” Veiculadas em Periódicos Acadêmico- Científico Nacionais.

No quarto capítulo, situamos o contexto geral da pesquisa, bem como informações acerca da participação da Universidade Federal de Santa Catarina no âmbito do PIBID/CAPES.

No quinto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa. Primeiramente, foram expostos o problema e as questões de pesquisa que orientaram o trabalho e definidas as características da natureza da investigação. Posteriormente, apresentamos as fontes e instrumentos de informação utilizados, bem como os procedimentos de coleta e analíticos adotados para o tratamento das informações. Para tanto, procuramos responder o seguinte problema de pesquisa: De que maneiras as ações realizadas por professores da Educação Básica, da área curricular de Ciências da Natureza, como atuantes na condição de Bolsistas Supervisores em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC podem estimular mudanças nas práticas didáticas cotidianas desses professores? O problema foi desdobrado em 3 (três) questões de

pesquisa, a saber: 1) Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas por professores de Educação Básica, atuantes na condição de bolsistas supervisores, em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, da área curricular de Ciências da Natureza?; 2) Que aspectos principais caracterizam as práticas didáticas cotidianas desses professores?; e, 3) Que mudanças identificadas nas práticas didáticas cotidianas desses professores podem ser relacionadas às ações que ele realizou, na condição de Bolsista Supervisor, no âmbito de em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza?

No capítulo 6, por meio da análise das informações coletadas, procuramos responder a cada uma das 3 (três) questões de pesquisa estabelecidas. Posteriormente, articulamos as respostas das questões de pesquisa com o intuito de responder ao problema de pesquisa definido.

Após o capítulo 6, apresentamos a conclusão dessa pesquisa mediante a resposta ao objetivo proposto.

Em seguida, elucidamos as referências utilizadas nessa pesquisa, as bibliografias consultadas, o glossário e por fim os principais materiais produzidos no desenvolvimento dessa investigação, os apêndices.

INTRODUÇÃO

Por que melhorar a formação de professores?

Compreendemos que o processo que envolve a melhoria da formação de professores não se restringe apenas ao desenvolvimento profissional e pessoal desses sujeitos, vai além disso, deve dar conta de superar os grandes desafios¹ que ainda prevalecem nas Escolas de Educação Básica do nosso País, como por exemplo, fomentar o trabalho de modo coletivo entre os professores, com a intenção de desenvolver ações para a melhoria da Escola e do trabalho docente e saber formar cidadãos críticos e conscientes da atuação na sociedade.

A escola, como um todo, deve ser a principal favorecida com esse processo, e para que isso aconteça, ações devem ser promovidas com a finalidade de melhoria da própria instituição e dos integrantes da mesma, englobando diferentes instancias, tais como, a gestão escolar, a dinâmica de interação dos diferentes funcionários, o trabalho docente de todos professores envolvidos e, especialmente a sala de aula.

Quando falamos em sala de aula, na mesma medida, entendemos que os ganhos dessa formação corroboram para que o Ensino de Ciências na escola seja voltado para a formação de cidadãos críticos e conscientes da sua atuação na sociedade. Mas isso não é uma tarefa simples quando pensamos no contexto contemporâneo em que vivemos.

As demandas sociais contemporâneas são marcadas pela valorização da Ciência e da sua aplicação em diversos setores, tais como, na medicina, na indústria, nas telecomunicações e nos problemas cotidianos do próprio sujeito. Por esse motivo,

¹Alguns dos grandes desafios das Escolas do século XXI perpassam por diferentes instancias, tais como: carências de verbas governamentais, a desvalorização e o salários baixos dos professores, falta de recursos físicos, falta de recursos didáticos, alunos desmotivados, evasão escolar, e ainda a inexistência de discussões sobre assuntos importantes no âmbito escolar, tais como: que escola queremos para o século XXI; o projeto político pedagógico de forma participativa, a condução do coletivo dos profissionais da educação básica e a própria escola, como um todo, a pensar e a agir com autonomia suas atividades.

acreditamos que o grande desafio seja promover uma Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências, que os torne capazes de refletir e atuar como sujeitos transformadores de suas próprias realidades, dando-lhes qualidade de vida e condições de trabalho.

Diante desse grande desafio, e que ainda não temos uma possível solução, apenas o “mais do mesmo”! Ou seja, pesquisas e mais pesquisas, reflexões, discussões e o que realmente precisamos ainda não aconteceu: uma mudança considerável nas instancias responsáveis pela formação inicial e continuada de professores.

Diante da problemática que ainda prevalece em relação as mudanças que devem acontecer nas instancias responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, fazem com que os cursos de formação inicial de professores se tornem tema central de pesquisas e ações do MEC. Segundo Gatti, Barreto e André (2011-2012) em um recente estudo sobre as Políticas Públicas para a formação de professores, existem atualmente um crescente número de ações que possibilitam a qualificação docente.

Nesse contexto, quando refletimos sobre as últimas décadas da educação brasileira, compreendemos por que tem passado por grandes transformações decorrentes da instituição de políticas educacionais voltadas para alavancar melhores índices no campo da educação nacional. Essas ações estão, na maioria das vezes, vinculadas à valorização e à profissionalização docente e dão impulso para a criação de programas que almejem ampliar a oferta de professores no mercado condizendo com as altas demandas escolares em todo o país.

O Ministério da Educação (MEC), através de parcerias com algumas instituições de fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituições Públicas de Ensino Superior, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, vem, ao longo dos últimos anos, coordenando várias políticas educacionais.

Até a presente data o MEC desenvolveu 26 programas² governamentais destinados à formação de professores. Puiati (2014) verificou que desse total, apenas 7 programas têm em seu foco a formação inicial e continuada de professores, e que dentre os órgãos de financiamento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fomenta 13 dos 26 desenvolvidos.

Entre esses programas destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), uma política educacional, que em 2017 completará 10 anos, e, a despeito de sua breve existência, pode-se evidenciar um ponto positivo desse programa: o desenvolvimento de ações (de diferentes naturezas), que por meio das articulações entre os integrantes envolvidos no programa, atinge o “chão” das Escolas Brasileiras.

No que se refere aos integrantes do programa, o PIBID/CAPES alcançou, até o momento, uma grande proporção numérica, pois segundo o site da CAPES (2016)³, no ano de 2014, o PIBID atingiu 72.845 acadêmicos dos cursos de licenciatura, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (BID), 11.717 professores atuantes na Educação Básica, na condição de Bolsistas Supervisores (BS) do programa, contemplando assim 313 Instituições de Ensino Superior em todo o território nacional.

Sabemos que quantidade não é qualidade, diante disso, entendemos que as políticas educacionais, assim como o PIBID/CAPES, sempre terão pontos positivos e negativos, desde a sua instituição até o desenvolvimento das ações estabelecidas pela mesma, e pelo fato do PIBID/CAPES ainda ser uma política bastante recente (instituída em 2007), ainda não podemos afirmar que apresenta resultados consolidados, no que se refere ao desempenho educacional brasileiro.

Entretanto, por se um programa que potencializa a articulação de Escolas de Educação Básica e Universidades pode-se inferir certas evidências de

²Site do MEC que apresenta os 26 programas: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em: 18.set.16.

³Site da CAPES: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid

implicações/impactos/influências para as ações desenvolvidas nestas duas instituições. Além disso, as investigações acadêmico-científicas a respeito deste tema são poucas, principalmente apresentadas em congressos e eventos, o que faz com que estudos a respeito da organização, desenvolvimento e possíveis consequências em relação ao PIBID/CAPES sejam bastante necessários.

Cabe à essa pesquisa investigar novas possibilidades que o PIBID/CAPES potencializa e conseqüentemente influencia frente às ações realizadas pelos integrantes (professores e futuros professores) do programa no âmbito de Subprojetos, especialmente no desenvolvimento de práticas didáticas de professores da Educação Básica.

Diante disso, faz necessário a realização de estudos para compreender a formação de professores e seu exercício, bem como, estudos que contribuam para o entendimento dos impactos/influências das políticas educacionais no desenvolvimento da educação e, de modo específico, da formação de professores. Tais estudos tornam-se imprescindíveis, na medida em que, cada vez mais, as políticas educacionais, com foco nesses processos formativos, são propostas como primeira etapa para potencializar a melhoria da educação ofertada nas Escolas de Educação Básica.

Assim, propomos como objetivo da pesquisa: Caracterizar possíveis influências de ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas cotidianas.

1. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO: DA FORMAÇÃO INICIAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste capítulo, apresentamos o que caracterizamos como necessidades para a Formação de Professores de Ciências, articulados com as ideias de funcionalidade do Desenvolvimento Profissional de Professores.

1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MUITOS DESAFIOS

Dentro de um contexto contemporâneo, as demandas sociais são marcadas pela valorização da Ciência e da sua aplicação em diversos setores, tais como, na medicina, na indústria, nas telecomunicações e nos problemas cotidianos do próprio sujeito. Nessa perspectiva, em um contexto educacional, consideramos que um dos grandes desafios seja promover uma Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências que os torne capazes de refletir e atuar como sujeitos transformadores de suas próprias realidades, dando-lhes qualidade de vida e condições de trabalho.

Na mesma medida, compreendemos que os ganhos dessa formação corroboram para que o Ensino de Ciências na escola seja voltado para a formação de cidadãos críticos e conscientes da sua atuação na sociedade.

No que diz respeito à promoção da Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências, evidenciamos algumas necessidades que devem ser levadas em conta nesse processo para que a mesma possa atender às demandas contemporâneas.

A primeira necessidade caracteriza-se pela “primordialidade de constante movimento de ação-reflexão-ação por parte do professor, em um processo contínuo de formação” (BONZANINI; BASTOS, 2009).

Um exemplo prático dessa necessidade se revelou na investigação envolvendo professores de Matemática integrantes de um curso de formação de professores da rede de ensino

estadual e gestores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima (CEFORR). Nesta pesquisa, constatou-se que os sujeitos pesquisados “*expressaram a necessidade em participar de programas de formação continuada*” como uma estratégia que poderia fortalecer o ensino e tornar o professor reflexivo e favorecer o seu desenvolvimento profissional” (BEZERRA et al., 2011, p.1).

Outro exemplo dessa necessidade foi apresentado no trabalho de Carvalho e Gonçalves (2004). A pesquisa desenvolvida estava inserida em um projeto de educação continuada para professores da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A hipótese inicial dos pesquisadores partia do pressuposto de que uma mudança nas concepções de ensino-aprendizagem dos professores seria obtida, se eles refletissem sobre e nas suas práticas (ação-reflexão-ação). Essa ponderação acerca e no exercício seria desencadeada pelo uso do vídeo como instrumento de trabalho dentro das atividades, pois permitiria trazer “a prática da sala de aula” para que refletissem coletivamente nos encontros realizados. O Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física da Faculdade de Educação da USP (LaPEF) foi o responsável pelo sub- projeto: “*Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental, o Conhecimento Físico*”.

De acordo com as considerações do trabalho Carvalho e Gonçalves (2004), foram apresentadas quatro evidências, a partir da análise coletiva de professores bem como da equipe da Universidade, das gravações audiovisuais de suas aulas. A primeira evidência refere-se à oportunidade das docentes em refletir sobre os diferentes pontos dos processos de ensinar Ciências para o Ensino Fundamental; a segunda se refere ao pensar coletivo sobre a aula dada em suas várias facetas e a terceira ao favorecimento da reflexão sobre a relação teoria e prática, no processo de ensino-aprendizagem; a quarta e última evidência se pauta na seguinte declaração dos autores (CARVALHO; GONÇALVES, 2004, p. 12):

[...] Ao refletirem sobre o seu ensino e sobre a aprendizagem de seus alunos os professores tomaram consciência da interligação desses conceitos e assim os reelaboraram, ou seja, construíram um novo

conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e a relação entre ambos (CARVALHO; GONÇALVES, 2004, p.12).

Percebemos que a ideia por trás da citação se traduz na constituição do conceito de *ação-reflexão-ação*. Os sujeitos investigados, a partir de suas próprias ações relacionadas às atividades docentes de cada um, analisadas em um coletivo, tomaram consciência da interligação entre os conceitos de ensino e aprendizagem, tendo assim a oportunidade de construir novos conhecimentos bem como relacioná-los.

A segunda necessidade caracteriza-se pela *“importância do planejamento e desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os professores”*, sendo essa interação realizada tanto por profissionais da mesma área curricular quanto de áreas curriculares diferentes. Concordamos à ideia de Machado (2004, p.41-42) que afirma que “a atividade do professor não se dirige somente aos alunos, mas também à instituição que os emprega, aos pais e a outros profissionais”. O professor deve estabelecer e coordenar relações de compromisso entre os diversos sujeitos constitutivos do trabalho escolar.

Essa articulação permite gerar reflexões entre todos os envolvidos, promovendo o pensar em diversos âmbitos, tanto de superação dos problemas do campo da Educação, e uma possível estratégia de organização e resolução, como o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na solução de questões ligadas ao trabalho docente e na tomada de decisões (NONO e MIZUKAMI, 2001).

As investigações de Zanata (2004) e Loiola (2005) são exemplos de pesquisas sobre o trabalho colaborativo entre docentes. Seus resultados evidenciaram que esse tipo de atividade se constitui um excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, assim como a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógica.

Pensando nisso, salientamos a importância em observar que, ao estimar o trabalho colaborativo entre os diversos sujeitos que constituem o trabalho escolar, não se exclui o valor da atividade individual de cada professor. Acreditamos que a

articulação possa potencializar ainda mais o seu Desenvolvimento Profissional.

A terceira necessidade caracteriza-se por “*promover uma reflexão de que a Formação Continuada de professores deve ser pensada como um processo contínuo*” (GAMA; TERRAZZAN, 2007), que tem a sua origem genuinamente situada no âmbito de Cursos de Formação Inicial e que deve se estender para o ambiente de trabalho docente. Essa extensão ocorre por meio de ações de Formação Continuada, pressupondo-se, assim, a necessidade de uma forte articulação entre as instituições formadoras e os ambientes típicos de trabalho destes profissionais, as unidades escolares, desde que seja levado em consideração um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos nestas duas instâncias e respeitadas suas naturezas distintas (GAMA; TERRAZZAN, 2007, p. 4-5).

Evidenciamos algumas considerações de Montero (2001), tomadas a partir de observações do contexto argentino. Como as reflexões para o presente trabalho não estão voltadas para estas especificidades, mas para os efeitos da formação de professores, acreditamos que podem ser trazidas à margem para pensar nos processos da formação de professores na contemporaneidade.

A formação de professores não deve se limitar aos anos iniciais da graduação, mas precisa voltar-se aos educadores já formados e colocados no ensino, fazendo com que possam passar por um processo de constante construção, sempre expostos a novas ideias e aptos a levar inovações – principalmente tecnológicas – para as salas de aula, em um período imediato (MONTERO, 2001).

Diante disso, compreendemos que a formação de professores é um processo complexo, caracterizado por um longo caminho margeado de dificuldades e desafios a serem superados. Nesse contexto, evidenciamos a importância de se considerar o professor no processo da sua própria formação, ou seja, o desenvolvimento da auto-formação, de reelaboração dos saberes de referência em confronto com a realidade do seu trabalho, a partir de um processo de uma reflexão na e sobre a prática.

Nesse contexto, surge a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias reflexões e ações, já que compreendemos que a análise dos princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode

trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente. Assim, diante dessas discussões apresentamos na próxima seção intitulada “o que precisa saber um professor para ser professor” algumas considerações acerca dos saberes docentes, especificamente sobre as bases de conhecimento propostas por Lee Shulman (1986).

1.2 O QUE PRECISA SABER UM PROFESSOR PARA SER PROFESSOR?

É importante destacar que muitos pesquisadores investigaram estudos⁴ sobre a base de conhecimento intrinsecamente ligadas à profissão docente. Entre eles, podemos citar: Dewey (1959), Shulman (1986, 1987), Shön (1987, 1997, 2000), Zeichner (1993), Nóvoa (1997), Gauthier *et al* (1998), Porlán (1998), Pimenta (2005), Tardif (2007), Saviani (2009), Freire (2011) a partir de uma variedade de concepções profissional prático-reflexivo, dentro da lógica ação-reflexão-ação.

Nessa pesquisa, atentamos nossas discussões a partir das ideias de Shulman (1986) sobre as bases de conhecimento⁵, o precursor dos estudos acerca dos saberes docentes. Para ele, a profissão docente está assentada sob as bases de conhecimento que lhes são específicas. Partindo dessas concepções, mais especificamente, pelo fato das obras de Shulman (1986, 1987), principalmente nas últimas duas décadas, terem influenciado tantas pesquisas, como políticas de Formação e DPP, apoiamo-

⁴Para maiores esclarecimentos sobre esse assunto, no Apêndice 01, apresentamos um quadro com algumas articulações e complementações entre diferentes categorias dos saberes docentes dos pesquisadores apresentados nesse parágrafo (estudos que focalizam fontes e fundamentos das compreensões dos professores, processos cognitivos envolvidos tanto na preposição quando no desenvolvimento do trabalho do professor, conhecimento do professor).

⁵ A partir de nossas indagações sobre “o que precisa saber um professor para ser professor?” Construímos um quadro com alguns esclarecimentos relacionados à essa questão, que se encontra no Apêndice 02 dessa pesquisa.

nos nas categorias estabelecidas pelo autor, cujas dimensões servirão de base para discutirmos as informações coletadas nessa pesquisa, posteriormente.

Shulman (1987) enfatiza que a base de conhecimentos para o ensino se refere a um corpo de conhecimentos, concepções e disposições construídas em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo aluno (futuro professor) ao longo da sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional. São justamente esses preceitos que dão forma à estrutura do aprendizado do estudante-professor e, além de serem requeridos para o ensino, também influenciam e determinam a maneira como desempenhará suas funções nas situações de ensino-aprendizagem e no exercício da profissão docente. Shulman (1987) propõe que a base de conhecimentos para o ensino de um professor engloba sete categorias estabelecidas a seguir.

A primeira categoria refere-se ao *conhecimento de conteúdo específico*, que é caracterizado pelo conteúdo do componente curricular sobre o qual o professor leciona (Física, Biologia, Química, Geografia, História, Matemática etc.). Na compreensão da pesquisadora Mizukami (2004), isso se traduz nas “*compreensões, conceitos, processos, procedimentos de uma área específica de conhecimento*”, cujo professor é formado.

A segunda categoria diz respeito ao *conhecimento pedagógico geral*, que se caracteriza especialmente por àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina. Implicitamente, revela-se no exercício intelectual do professor para a realização das atividades. Na visão de Machado (2004), seria o trabalho real do professor ao desenvolver o que está prescrito em seus planejamentos.

A terceira categoria é designada como *conhecimento do currículo*, com um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente. É dedicada ao entendimento do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

A quarta categoria tange ao *conhecimento dos alunos e de suas características*, que se referem à compreensão do conhecimento dos alunos, suas características, seus processos cognitivos e o desenvolvimento cognitivo de cada um.

A quinta categoria refere-se ao *conhecimento dos contextos educacionais*. Ela abarca desde o conhecimento de contextos educacionais micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro, como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, bem como de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área.

A sexta categoria equivale ao conhecimento *dos fins, propósitos e valores educacionais*. Entram, aqui, por exemplo, os estabelecidos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB / 1996 (formação dos sujeitos para o exercício da cidadania e do trabalho) (BRASIL, 1996).

A sétima e última categoria diz respeito ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Trata-se de um novo tipo de aprendizado, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar os conteúdos e que é organizado, desenvolvido e “melhorado” quando se articulam os outros tipos de conhecimentos (as bases de conhecimento de Shulman).

Shulman (1987) explicita as sete categorias da base do conhecimento e enfatiza que elas podem ser agrupadas em três grandes grupos: (1) o conhecimento do conteúdo específico; (2) o conhecimento pedagógico geral, em que entram o conhecimento do currículo, dos alunos e de suas características, dos contextos educacionais, dos fins, dos propósitos e dos valores educacionais; e (3) o conhecimento pedagógico do conteúdo.

O *conhecimento de conteúdo específico* refere-se “às compreensões, conceitos, processos e procedimentos de uma determinada área de conhecimento” (MIZUKAMI, 2004). Estamos tratando, neste caso, do conteúdo específico do componente curricular que o professor leciona (Física, Biologia, Química, Geografia, etc.), quanto aquele relativo à construção dessa área. A autora, ao analisar os estudos de Shulman (1987), constrói duas categorias a partir do conhecimento do conteúdo, que dizem respeito aos momentos em que aluno (futuro professor) aprende e aos momentos em que ensina. No primeiro caso,

“precisa saber como o saber se constrói e se estrutura, em que está embasado e como se sustenta perante as demais áreas”. No segundo caso, nos momentos em que *“espera-se a aquisição de um nível de conhecimento da matéria, esperamos que lhe permita ampliar as possibilidades de representação pessoal sobre o assunto.”*

Nesse contexto, evidenciamos que o saber advindo do conteúdo específico pode abranger duas dimensões de aprendizado: (1) o aprendizado do conteúdo a ser ensinado, que, é oriundo dos momentos em que o aluno (futuro professor) aprende (MIZUKAMI, 2004) e (2), o saber advindo do conteúdo para ensinar, que é derivado dos momentos em que o aluno (futuro professor) ensina (MIZUKAMI, 2004). Assim, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado somente se tornará ensinável quando for organizado, desenvolvido e construído à luz: (1) do conhecimento do conteúdo para ensinar, (2) do pedagógico geral, (3) do contexto e (4) pedagógico do conteúdo. Todos constituem, por isso, exemplos de conhecimentos para ensinar, não a serem ensinados.

No que se refere ao *conhecimento pedagógico geral*, é sabido que pode ser agrupado com as seguintes categorias: conhecimento do currículo; dos alunos e de suas características; dos contextos educacionais; e, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. De acordo com Shulman (1987), o conhecimento pedagógico geral se refere à maneira como o almeiante a professor desenvolve seus princípios educacionais e utiliza suas estratégias pedagógicas, planejando e desenvolvendo a prática pedagógica de modo a superar o simples (e somente) *“domínio do conhecimento do conteúdo específico e alcançar objetivos mais amplos relacionados à educação e à formação dos alunos”* (MIZUKAMI, 2004).

Para Mizukami (2004), o conhecimento pedagógico geral refere-se a um conhecimento que:

Transcende uma área específica. Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e o desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de

contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos (MIZUKAMI, 2004, p.39).

A autora traz para dentro do bojo do conhecimento pedagógico geral as ideias do currículo, dos estudantes e de suas características, do contexto educacional e o dos fins, propósitos e valores educacionais, os quais, originalmente, situam-se na própria base de conhecimentos de Shulman (1987, apud MIZUKAMI, 2004). Merece destaque, na abordagem dos autores, a defesa de que os programas de formação inicial fomentem mecanismos e estratégias pedagógicas que permitam aos alunos o contato direto com situações reais de ensino e aprendizagem, como requisito para o pleno desenvolvimento pedagógico geral.

Segundo Shulman (1987), o *conhecimento pedagógico do conteúdo* trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor, ao ensinar o componente curricular. Ele é organizado, desenvolvido e “melhorado” quando se articulam os outros tipos de saberes (as bases de conhecimento de Shulman). “Tal conhecimento, específico da docência e denominado, pode ser considerado como um novo tipo *que inclui a compreensão do que é ensinar um tópico de uma componente curricular específica*” (MIZUKAMI, 2004, p. 39), assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino.

Esse “novo tipo de conhecimento”, é assim designado pelo fato de:

[...] incorporar os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específico fácil ou difícil: as concepções e preconceções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem (SHULMAN, 1986, p. 9).

Dessa maneira, a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo resvala tanto na sua relevância mediadora da ação docente em situações de ensino-aprendizagem, quanto nos processos e períodos de aprendizagem do desenvolvimento profissional docente, seja na formação inicial do futuro professor, ou na sua formação continuada.

Nessa perspectiva, além do tema abordado nessa seção justificar o interesse e a investigação desenvolvida nessa pesquisa, também reforça a necessidade de se dedicar especial atenção aos processos de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação de professores, fundamentalmente, através da sua relação com a base de conhecimentos para o desenvolvimento das práticas didáticas. Assim, compreendemos que a formação de um professor e todos as ações que envolvem o que realmente um professor precisa saber/conhecer para realizar seu trabalho exige um processo longo, que demanda muitos estudos e desafios, sem um fim determinado.

E o que fazer para que não haja um “fim determinado”?

1.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UM PROCESSO QUE FUNCIONA NA PRÁTICA?

Para que não haja esse “fim determinado” defendemos que os professores tenham que encontrar formas efetivas de promoção do seu desenvolvimento profissional, no decorrer de sua carreira.

Vale ressaltar que encontrar “formas efetivas”, não significa apenas a ideia tradicional “saber bem o conteúdo”, pois o professor não deve ser caracterizado por um mero “transmissor” de conhecimentos, ou ainda, denominado como “aquele que somente dá aula”. Como é sabido, o termo “dar aula” tornou-se expressão vulgar para mera reprodução de conhecimento, reduzindo-se a procedimento de caráter transmissivo e intuicionista. Já dizia Demo (2004, p.13), “[...] embora “aula” não precise ser rebaixada a só isso, carrega o estigma secular de repasse reprodutivo de conhecimento alheio, se for apenas para reproduzir conhecimentos”.

Compreendemos que algumas das formas efetivas de promoção para o DPP perpassam por um processo individual e coletivo que deve concretizar-se, também, no local de trabalho do docente, a escola. Esse ambiente contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências diversas, tanto formais como informais. Além disso, o DPP é um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (GARCIA, 2009).

Em conformidade com Garcia (2009), consideramos que “a construção do eu profissional” se desenvolve ao longo de suas carreiras, e ser professor no século XXI pressupõe assumir que os seus alunos e o conhecimento que é construído junto com eles se transformam a uma velocidade muito rápida, por isso devemos estar atentos a essas mudanças nos diferentes contextos: escolar, político e educacional, e ter como objetivo o compromisso individual com a:

Disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (GARCIA, 2009, p. 7).

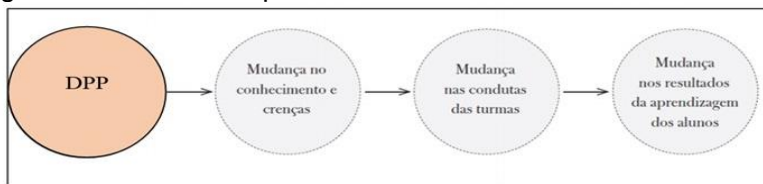
Relatórios internacionais recentes, por exemplo, o da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (em inglês, OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD, 2005) têm centrado a sua investigação e destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Os docentes ser levados em consideração na melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem. “O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (OCDE, 2005, p. 12).

Esse relatório é um reflexo da preocupação, a nível internacional, com os professores, de modo a fazer com que a docência seja uma profissão atrativa. Além disso, pretende-se conservar no ensino os melhores professores e conseguir que continuem a aprender ao longo das suas carreiras.

A maior parte das ações que visam ao DPP procuram alterar os conhecimentos e crenças dos professores, que repercutirão, por sua vez, em alterações das práticas didáticas em sala de aula, refletindo-se, provavelmente, numa melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos (GARCIA, 2009). Contudo, como mostraram Guskey e Sparks⁶ (1986, apud GARCIA, 2009), os professores só mudam as suas crenças se confirmarem, através da sua experiência, a vantagem e viabilidade dessas novas práticas, assim como se perceberem que a utilização de novas metodologias e procedimentos didáticos não irá adulterar os aspectos principais do ensino. Desta forma, para que ocorra DPP, os autores Guskey e Sparks (1986) propõem o modelo esquematizado na Figura 1.

⁶No livro do Garcia (1999) não é elucidado a referência que ele utilizou para apresentar discussões sobre os autores referidos, diante disso, para uma melhor compreensão do trabalho de Guskey e Sparks sugerimos o seguinte link referente ao artigo intitulado “what to consider when evaluating staff development” (Autores: GUSKEY, T. R; SPARKS, D.), a saber: www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199111_guskey.pdf

Figura 1 - O modelo implícito no DPP.

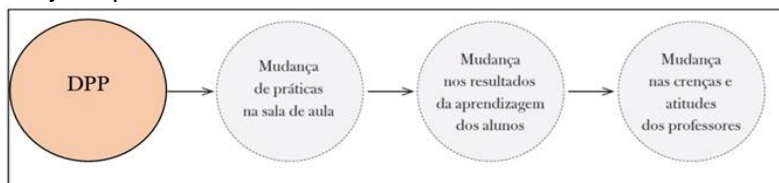


Fonte: Guskey e Sparks (1986)

No modelo apresentado, as participações em atividades de desenvolvimento profissional levam a mudanças no conhecimento e nas suas crenças. Isso conduz a uma alteração nas condutas, práticas didáticas, a utilizar com as turmas em contexto educativo e, conseqüentemente, a uma mudança nos resultados dos alunos.

No entanto, para Guskey e Sparks (1986, apud GARCIA, 2009, p. 48) existe uma modificação de crenças “através da articulação com as práticas que estas iniciativas proporcionem e que permitam a comprovação na prática da utilidade e exequibilidade dessas novas propostas”. Isto é, a mudança de crenças não ocorre como consequência direta da participação em atividades de DPP, mas após verificação de resultados úteis e eficazes no trabalho com os alunos, sustentando que os esquemas promotores de desenvolvimento deverão funcionar como demonstra na figura seguinte:

Figura 2 - Modelo do processo de mudança dos professores de Guskey e Sparks.



Fonte: Guskey e Sparks (1986)

O modelo elucidado na Figura 2 apresenta uma orientação temporal do processo de mudança do professor. Quando se fala de melhoria, não nos referimos apenas à aprendizagem, rendimento, mas também à motivação, participação e atitude face à escola. Isso potencializa uma mudança em sua prática

didática em sala de aula e pode influenciar em alterações nos resultados da aprendizagem dos alunos, além de ser capaz de potencializar novamente uma reflexão sobre as crenças e atitudes dos professores, caracterizando um ciclo que nunca tem fim.

Diante desta situação, um dos pontos positivos do DPP reside no fato de pretender superar a concepção individualista das práticas habituais de formação. Revela que o DPP não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de integração entre as diferentes práticas relacionadas ao contexto escolar: curricular, escolar, didáticas e pessoais. Assim, compreendemos que assumir com seriedade a relação intrínseca entre o DPP e essas práticas constitui, sem dúvida, uma unidade básica para mudar e melhorar o ensino. Mas, para que isso se torne realidade e seja mais do que uma declaração de intenções, é necessário a reflexão e atenção em alguns aspectos da escola, que podem dificultar ou facilitar o desenvolvimento deste tipo de ação, a saber:

- Existência de liderança instrucional entre os professores: de modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações.

- Existência de cultura de colaboração: por oposição a individualista, que é potencializada pela existência de objetivos partilhados entre os professores.

- Existência de gestão democrática e participativa: onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento.

- Existência de escola autônoma: isso significa que a escola deve ter a autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais, profissionais, etc. Essa autonomia pode ser concretizada na capacidade da escola para selecionar os seus próprios professores, de forma a que se recrutem os docentes mais capacitados para o tipo de projeto educativo e curricular que a escola realiza. Juntamente com a seleção, parece evidente que a escola deve ter autonomia para organizar o currículo, os espaços e os tempos segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores.

- Existência de uma prática de auto avaliação: para ter autonomia necessária para efetuar ligações entre o DPP e o

desenvolvimento da escola, passa também pela possibilidade da própria escola para dispor de capacidade organizativa e financeira para planificar atividades de desenvolvimento profissional especialmente consoantes com a prática de auto avaliação institucional e de professores.

- Existência de professores como agentes de desenvolvimento curricular: a margem de autonomia que o professor assume, individual ou coletivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular. Trata-se de implicar o professor em atividades de formação para mostrar a eles tais materiais, explicar-lhes as suas características e como deve elaborá-los (proposta). Essa ação deixa para trás a concepção de professor como meramente um técnico que utiliza de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola.

- Existência da necessidade de ampliar as perspectivas de análise do ensino: nessa perspectiva o DPP é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico, sejam capazes de aprender com a sua experiência, evidenciam a importância do estudo do ambiente da sala de aula e sobretudo a análise de tarefas (tanto para formação como para o DPP) e atividades como elementos estruturadores do currículo que desenvolve.

Diante dos vários pontos apresentados, indagamos, mais uma vez, se todas essas exigências que seriam fundamentais tanto para o DPP como para o desenvolvimento no âmbito escolar são efetivamente realizados nas escolas brasileiras. Em uma visão positiva, pretendemos acreditar que pelo menos alguns desses pontos são realizados.

Até aqui temos defendido a necessidade de integração entre o DPP e as diferentes práticas relacionadas ao contexto escolar: curricular, escolar, didáticas e pessoais. Cabe também salientar a importância da relação que deve existir entre o DPP e a própria mudança e a aprendizagem do professor. Ainda sobre o DPP, García (1999, p.146) afirma que são “propostas que permitem estruturar e dar configuração conceitual e pragmática ao desenvolvimento profissional dos professores” e aponta cinco

modelos de desenvolvimento profissional. Para tanto, nos baseamos com maior profundidade nos modelos de Desenvolvimento Profissional de Sparks e Loucks-Horsley (1990, apud GARCIA, 2009). Esses autores descrevem cinco tipos diferentes de modelos:

- DP autônomo;
- DP através da investigação.
- DP através do desenvolvimento curricular e organizacional;
- DP através de cursos de formação;
- DP baseado na observação e supervisão.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre os cinco tipos de modelos de DP, evidenciamos que o conteúdo referente ao modelo de “DP baseado na observação e supervisão” apresentou-se com maiores detalhes, visto que o estudo sobre esse modelo foi importante para entendermos alguns aspectos voltados à investigação dessa pesquisa, principalmente nas relações de ações desenvolvidas entre os integrantes no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPEs.

➤ **Desenvolvimento profissional autônomo**

Essa modalidade de formação é escolhida pelos professores que entendem que as *ofertas* de cursos de formação atuais não respondem às suas necessidades. Baseia-se na suposição de que os professores são sujeitos potencialmente capazes de construir novos conhecimentos e desenvolver competências tendo por base as suas experiências, e que esse processo poderá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, esse tipo de Desenvolvimento Profissional (DP) tem a ver com a capacidade de um professor de manter a curiosidade acerca da dinâmica da sua classe, identificando interesses significativos e aprendendo a propiciar e a valorizar o diálogo com os outros profissionais da área.

Compreendemos que os professores devem ser sujeitos autônomos de suas ações, nesse processo que vai constituindo a sua imagem e sua visão como profissional que tão importante é no momento de sua realização como profissional do ensino. Entretanto, não podemos esquecer da importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola, que integre

os professores com outros sujeitos, tais como: professores, técnicos administrativos e direção da escola, na realização de ações voltadas à melhoria e à qualidade do trabalho no âmbito escolar.

➤ **Desenvolvimento profissional através da investigação**

A investigação-ação propõe um tipo de indagação em que os problemas surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores. Assim, o DP, através da pesquisa, é caracterizado por atividades que levam os professores a adotar uma postura investigativa no seu campo de trabalho “do ponto de vista da investigação-ação, o professor é potencialmente capaz de refletir sobre a sua própria atividade didática, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática”. Diante disso, Elliot (1990) afirma que a investigação-ação contribui para o DP, na medida em que luta por um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão.

Dentre os modelos de DP levantados por García (1999) nos atentamos, aqui, para o DP, através de cursos de formação, configurado como modelo predominante pelas políticas educacionais brasileiras para o DPP. Segundo García (1999, p.179), o curso de formação precisa ser entendido como um ponto de partida que, ao longo do processo de profissionalidade do professor, vai se complementando com outras modalidades de formação. Também nos diz que um dos pontos positivos potencializados pela participação do professor em cursos de formação é o desenvolvimento de suas competências docentes que o permitirá elaborar o seu “próprio percurso formativo”.

O desenvolvimento das competências docentes que permitirá ao professor ter o seu norte formativo, deve potencializar a sua autonomia para que possa, sempre que possível, assegurar os meios de controle sobre o seu trabalho. Desse modo, tem-se uma maior responsabilização profissional e uma intervenção autônoma nas diferentes práticas relacionadas ao contexto escolar: curricular, escolar, didáticas e pessoais. Assim como as implicações das bases de conhecimento e a

forma como os professores as relacionam nos seus contextos profissionais para a compreensão do seu DP e para a mudança necessária no seu trabalho docente.

➤ **Formação profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional**

A modalidade formação profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional inclui atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou necessitam de um processo de melhoria da escola.

Segundo Garcia (1999), os pressupostos de que parte essa modalidade de DP seriam:

Os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema; quando os professores trabalham em questões relativas à sua área, conseguem entender melhor o que é preciso melhorar; e, os professores adquirem um importante conhecimento ou competência através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo, de tal forma que aprendem a estar mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais as diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança de grupo, a resolver problemas, etc. (GARCIA, 1999, sp)

Há duas modalidades que derivaram e se integram a esta: a primeira se refere ao desenvolvimento de projetos de inovação curricular e a segunda ao desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola. Na primeira modalidade, quando os professores trabalham na implementação de uma inovação⁷ curricular, podem ocorrer mudanças significativas, tanto no seu trabalho individual, quanto no coletivo, envolvendo toda a escola. Na medida em que o processo de implementação

⁷O termo inovação pode denotar significados diferentes entre os professores e outros integrantes da escola.

exige o envolvimento da escola em si, esta providencia o apoio explícito por parte da administração, da direção e dos próprios professores. Já a segunda possui várias denominações, por exemplo: formação em centros, formação centrada na escola, auto revisão escolar. Esses “termos” consistem em adotar um ponto de vista que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores e que os professores também não podem sem a responsabilidade dessas instituições. Estes são aspectos individuais, mas que se complementam com finalidades únicas.

Nesse contexto, o princípio em que se fundamenta esta concepção de DP consiste em entender a escola (alunos, espaço físico, professores, sala de aula) como um lugar onde surge e se resolve a maior parte dos problemas do ensino. Assim, para isso ser realizado, são necessárias algumas condições que o DP, centrado na escola, apresenta que são denominadas: liderança, clima organizacional e natureza do DPP.

➤ **Desenvolvimento profissional através de cursos de formação**

Em muitos casos, quando um professor participa de algum tipo de curso de formação, ele é um mero participante passivo das atividades para “aprender algo novo”, “desenvolver alguma habilidade nova”, “conhecer metodologias diferentes”, “ver novamente o conteúdo de sua área curricular”. E, com isso, o próximo passo seria aplicar essas novas informações em suas práticas didáticas em sala de aula. Assim, enquanto apenas ouvinte do curso, o docente até desenvolve algumas atividades que são propostas para ele, mas, como o nome já diz, já são “propostas”, já vem de algo que se remete ao exterior do professor.

Segundo Garcia (1999), não existe modelo de formação (desenvolvimento) com maior tradição e reconhecimento do que os “cursos de formação”. Durante muito tempo, estes foram sinônimos de formação de professores, pois, ao contrário de outras modalidades de formação, os cursos têm características muito definidas. Nessa perspectiva, evidenciamos como uma especificidade marcante, em muitos casos, a presença de um professor que é considerado um “perito” no âmbito do

conhecimento disciplinar e didático e o que irá, de certa forma, determinar o planejamento, o desenvolvimento, assim como a dinâmica das atividades do curso.

Em 1980, Bruce Joyce publicou um artigo em que afirmava a necessidade de os cursos de formação incluir, necessariamente, os seguintes componentes: apresentação da teoria; modelagem ou demonstração de competências ou modelos; prática em situações simuladas e de classe; retroação estruturada; retroação não estruturada e assessoria durante a aplicação.

Além desses componentes, destacamos, também, duas considerações que julgamos necessárias para que os “cursos de formação” de professores sejam realmente eficazes:

1. A partir da opinião dos professores, verificar se realmente tem a necessidade de desenvolver o “curso de formação”;

2. Caso tenha essa necessidade, em todos os momentos, quando for organizar, planejar e desenvolver o “curso de formação”, centrar-se nas opiniões e necessidades dos professores.

Estas condições podem fazer com que os cursos de formação, cuja duração é, geralmente, limitada, contribuam para a construção do conhecimento e da competência profissional. Assim, torna-se necessário salientar a importância de entender estes cursos como um ponto de partida, ou ainda, o início de um processo para o DP, que se estende às outras modalidades de formação.

➤ **Desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão**

O DP, baseado na observação e supervisão, é caracterizado por estratégias que pretendem proporcionar um processo de reflexão. Objetiva que os professores desenvolvam competências *metacognitivas* que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente.

De acordo com Garcia (1999), esse tipo de modalidade divide-se em três (3) itens:

1. A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional;
2. A reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo (*coaching*) e o diálogo profissional;
3. A supervisão clínica como estratégia reflexiva.

Referente ao primeiro item, metaforizando a ideia por trás da afirmação, algumas estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores possam se ver refletidos. Espera-se, ainda, que, através desse reflexo, que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento e dos professores, este se desenvolva com uma maior autoconsciência pessoal e profissional. Garcia (1999) discorre sobre algumas estratégias que proporcionam a reflexão do docente, que são divididas em dois grupos: 1) aquelas que requerem a observação e a análise do ensino de classe e; 2) as que pretendem potencializar a reflexão do professor através de análise de linguagem.

No segundo item, Garcia (1999) explicita que a reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores uma análise sobre o ensino que desenvolvem. Garmston (1987, apud GARCIA, 2009) diferenciou três (3) tipos de *coaching* em função dos objetivos que se pretende alcançar, são eles: 1) apoio profissional técnico; 2) apoio profissional de colegas, e; 3) apoio profissional mútuo.

No terceiro item, compreende-se que a supervisão clínica representa uma estratégia para o DPP, tendo surgido nos EUA, impulsionada pelos trabalhos dos pesquisadores Cogan e Goldhammer⁸. O termo *clínica* refere-se a uma relação face a face entre o supervisor e o professor e centra-se na conduta do professor na sua classe. Já o termo designado *supervisão clínica*

⁸ No livro do Garcia (1999) não é elucidado a referência que ele utilizou para apresentar discussões sobre os autores referidos, diante disso, para uma melhor compreensão do trabalho de Cogan e Goldhammer sugerimos o seguinte link referente ao artigo intitulado “Clinical supervision and the emerging conflict between the neo-traditionalists and the neo-progressives” (Autora: SAUNDRAJ. TRAC, Lehigh University ROBERT H. MAcNAUGHTON, Cleveland State University), a saber: http://www.ascd.org/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1989spring_tracy.pdf

é uma estratégia para o desenvolvimento do professor em suas práticas didáticas em sala de aula, utilizando os dados da análise da própria prática como elemento de retroação.

A supervisão é, pois, tida neste estudo como uma estratégia para elevar o nível do desempenho da capacidade do professor e, conseqüentemente, do DPP, seja no plano pessoal, nos contextos organizacionais da escola, no seu trabalho individual ou, ainda, em práticas curriculares. Esta perspectiva dá uma nova amplitude àquela defendida por Shulman (1986) do conhecimento do conteúdo pedagógico como o conjunto das interpretações e das transformações que o professor precisa operar sobre o conhecimento científico da disciplina tendo em conta o contexto de aprendizagem como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Compreendemos que a análise e a compreensão das práticas implica que o professor observe os alunos e reflita sobre a sua ação. Permite, também, que reflita com os colegas acerca do trabalho dos alunos na forma de investigação-ação, através da observação de aulas, por meio do diálogo com o amigo crítico ou do *coaching* de pares (ZEPEDA, 2008). Independentemente da forma de que se revestir, o DP é eficaz se for continuado, de longo prazo, relacionado à área de formação dos professores, e se for intrínseco ao trabalho diário do professor.

No processo de supervisão, as relações interpessoais desempenham um papel fundamental. Por esta razão, é de suma importância compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interação que ocorrem nos microsistemas (a sala de professores, a sala de aula, por exemplo). Essas relações possuem três princípios: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva.

Assim, dos cinco modelos de DP apresentados nessa seção, o modelo “baseado na observação e supervisão”, trata de uma questão relativa ao desenvolvimento profissional, que tem relação com as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES, principalmente na relação entre professor da Educação Básica e aluno em formação inicial em um Curso de Licenciatura. O programa é tratado nessa pesquisa como questão central na próxima seção, intitulada “uma Política Educacional e muitas discussões: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”.

2. UMA POLÍTICA EDUCACIONAL E MUITAS DISCUSSÕES: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Neste capítulo, discorreremos sobre as políticas educacionais e os programas voltados para a formação de professores dispostos pelo MEC. Além disso, reiteraremos o nosso o foco de discussão em questões que tratam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência bem como o Bolsista Supervisor.

2.1. DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS PROGRAMAS VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os debates acerca do tema de políticas públicas vinculadas ao contexto da educação no Brasil têm sido marcados por muitos estudos e pesquisas. Desse modo, trata-se de um assunto com vários pontos de vista, compreensões e cenários complexos em disputa. Neste contexto, a palavra política é de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas suas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo. Portanto, quando consideramos, do ponto de vista etimológico, a palavra política pública, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, que é, sob esta perspectiva, percebida como um organismo público e social.

Partilhamos da ideia de Rodrigues (2010, p.12), que define política como uma forma de atividade ou de *práxis* humana, um adjetivo que tem origem na palavra grega *pólis*, e se refere a tudo que remete às “[...] coisas da cidade, ao que é urbano, público, civil e social”. Em relação às políticas públicas, sua definição está ligada a um processo de decisões coletivas da sociedade, ou seja, temos objetivos diferentes, mas pela tomada de decisões em conjunto, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum (RODRIGUES, 2010, p. 13). Concordamos com essa ideia de política pública, pois a sociedade tem o direito de ter suas disposições expressas e efetivadas, de maneira que tragam benefícios a todas as pessoas. Nesse contexto, o autor apresenta algumas premissas

que dão suporte à ideia do direito de benefícios aos membros de uma coletividade socialmente instituída:

1. Caracterização da sociedade contemporânea: caracteriza-se não apenas pela diferenciação social, mas também por identidades e visões de mundo específicas sobre questões como desenvolvimento e bem-estar;

2. Expectativas individuais em sociedade: cada membro, conforme suas ideias, valores, interesses e objetivos se distingue dos outros membros e possui expectativas diferentes e singulares sobre a vida na sociedade;

3. Dinâmica complexa da natureza da sociedade: Essa dinâmica articulada com as sociedades contemporâneas implicam conflito não só de objetivos, mas também dos modos de atingir esses fins;

4. Como resolver os conflitos? Há duas formas de resolvê-los: pela força (coerção/repressão) ou pela ação política. A última (ação política) tem como características principais a ação coletiva (baseada na diversidade de perspectivas sobre fins e meios), a necessidade de aceitação da decisão alcançada e o caráter impositivo da decisão coletiva (RODRIGUES, 2010, p.14).

Há argumentos que vão ao encontro deste, como por exemplo, o que aponta o autor Di Giovani (2009) ao dizer que o termo “políticas públicas” está relacionado à ideia de poder. Para o autor, trata-se, também, de uma:

Forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade”, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia” (DI GIOVANI, 2009, p.1-2).

Notamos, nos discursos desses autores, a clara importância da expressão das políticas públicas em uma sociedade marcada por tantas lutas e desafios diários nos diversos âmbitos sociais. Para tanto, tal importância se deve, pelo menos, a quatro fatores históricos marcantes, segundo DI GIOVANI (2009, p. 12), a saber: “1) Um fator de natureza macro econômica; 2) Um fator de natureza geopolítica; 3) Um fator de natureza política; e, 4) Um fator de natureza cultural e sociológica”. Sobre o primeiro fator, o autor menciona que o jogo de forças do livre mercado incidindo e ampliando o alcance no bojo da vida social não finalizou a guerra e sequer tornou-se sinônimo de bem-estar comum. Assim, as práticas econômicas dos estados capitalistas, antes fundadas em princípios neoliberais, centraram-se na ampliação de intervenções cada vez mais frequentes, na regulação da produção de bens e serviços e de aspectos sociais da vida coletiva. Posteriormente, o credo neoliberal teve preceitos difundidos pelo Ocidente e as políticas, da forma como haviam sido até então, sofreram redirecionamentos.

O neoliberalismo nas políticas econômicas e sociais torna-se cada vez mais abrangente, no segundo fator destacado. Isso se acentua com o término da divisão entre polos capitalista e socialista. Além disso, a tensão geopolítica resultante do período pós-guerra fez com que, com a criação de partidos trabalhistas, socialistas e comunistas, desse relacionasse de formas diferentes os fatores de capital e de trabalho. Dessa forma, a área social teve ofertas de serviços ampliadas e a presença do estado, neste contexto, possibilitou que fossem estabelecidos os modelos de proteção social, como os “*Welfare States*”⁹ europeus.

Com o terceiro fator de natureza política, situamos o período histórico que compreende desde o pós-guerra até a contemporaneidade. Neste momento, se deu a consolidação das democracias do Ocidente. Houve a ampliação dos campos de representatividade política, o direito ao voto, a criação e ampliação de corpos de associações voluntárias e a participação sindical e partidária também se expandiu consideravelmente. Neste contexto, o Estado de direito passa a ser aquele em que se tem a possibilidade de respostas para as demandas sociais.

⁹ Tradução do termo em inglês “*Welfare State*” para o português significa estado de bem-estar social.

Assim, a ampliação do alcance das políticas públicas faz pensar não apenas na participação do Estado na vida comum dos cidadãos, mas nas exigências sociais, que podem emergir historicamente.

O quarto e último fator está ligado a motivos culturais e sociológicos, se levarmos em consideração que, de acordo com o historiador Eric Hobsbawn, o século passado foi o tempo dos direitos sociais. A cidadania e a defesa dos direitos humanos passaram a ser condições “*sine qua non*”¹⁰ da vida social igualitária e justa em que grupos sociais, cada vez mais cientes da necessidade de adquirir direitos, tornaram-se mais engajados politicamente a partir de iniciativas que visavam estimular a ação do Estado a partir de direitos/demandas específicas. O poder passa a ser exercido, então, de acordo com Di Giovanni (2009), de modo compartilhado, a partir de processos decisórios baseados em regras, padrões e pautas de conduta política.

Dessa forma, os quatro fatores mencionados possibilitam não apenas operacionalizar conceitos e contextos históricos específicos, mas, a partir disso, atender a demandas de teorizações outras e problematizações possíveis neste campo de estudos. Por este motivo, entendemos que as políticas públicas são resultado das ações políticas e são constituídas de decisões do poder público. Além disso, podemos relacionar tal questão à ideia de poder, que cabe ao governo, quando traduz seus propósitos em programas e ações, que podem ou não produzir mudanças na sociedade.

Cabe pensarmos nessas mudanças em benefício a todos os âmbitos da sociedade, sejam na saúde, no esporte ou no meio ambiente. Especificamente, nesse trabalho, reiteramos nossa atenção às modificações no âmbito educacional, e, para tanto, focaremos nosso discurso em uma política que diz respeito à educação escolar e tem seu foco mais específico no tratamento da educação, que se aplica às questões escolares, designando-se sob o nome de “políticas públicas em educação” ou “políticas educacionais”.

¹⁰ “Sine qua non” é uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. É uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial.

Em relação às políticas educacionais, Oliveira (2010) institui conceitos diferentes para os termos “políticas públicas” e “políticas educacionais”. Argumenta ele: se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em contextos de educação.

O intuito de uma política educacional é mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a sociedade na luta pelo desenvolvimento, pelo reconhecimento e pela valorização da educação. Assim, conhecer melhor as políticas educacionais representam compreender o papel do Estado e das disputas pelo poder no seu interior e para além dele. Ao reconhecer o Estado, é possível entender o direito e suas manifestações positivadas de luta pela consagração de demandas da sociedade. Ao conhecer melhor a sociedade, podemos indicar mais apropriadamente qual é o papel do Estado e o que dele esperamos no que se refere a serviços de assistência prestados e, sobretudo, neste caso, em termos educacionais. Dessa forma, uma política educacional, ao ser instituída, deve incidir, principalmente, no desenvolvimento das atividades realizadas em escolas, permitindo, assim, considerações fundamentais acerca dos aspectos ligados à gestão e ao trabalho escolar como um todo.

Nesse contexto, quando refletimos sobre as últimas décadas da educação brasileira, compreendemos por que tem passado por grandes transformações decorrentes da instituição de políticas educacionais voltadas para alavancar melhores índices no campo da educação nacional. Essas iniciativas estão, na maioria das vezes, vinculadas à valorização e à profissionalização docente e dão impulso para a criação de programas que almejem ampliar a oferta de professores no mercado condizendo com as altas demandas escolares em todo o país.

O Ministério da Educação (MEC), através de parcerias com algumas instituições de fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituições Públicas de Ensino Superior, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, vem, ao longo dos últimos anos, coordenando várias políticas educacionais. Estas se configuram em forma de programas, articulando diferentes níveis e sistemas no exercício de sua função normativa e para a

prestação de assistência técnica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal, em benefício da sociedade.

Em sua disposição, o MEC tem como áreas de competência: a política nacional de educação, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, exceto o ensino militar; a avaliação, informação e pesquisa educacional; a pesquisa e extensão universitária e o magistério. Sob sua responsabilidade há existência de três instrumentos: o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Plurianual (PPA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). É com base nesses instrumentos e no seu papel constitucional que se pauta a estratégia de atuação do MEC, ao longo dos últimos anos.

Em relação aos programas que o MEC, em parceria com a CAPES, vem desenvolvendo atualmente, destacamos, no quadro I, aqueles voltados à formação de professores. Para maiores esclarecimentos, apresentamos os 26 (vinte e seis) programas constados no site do MEC¹¹ e identificados no próprio site como *programas voltados para formação de professores*, estabelecidos em cinco diferentes instâncias, sendo assim organizados:

¹¹Site do MEC: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em: 12.mar.15).

Quadro 1 - Programas do MEC voltados para a formação de professores.

PROGRAMAS DO MEC VOLTADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES			
Nº	Instância	Nomes dos Programas	Total
1.	Educação Básica	<p><i>Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR);</i> <i>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);</i> <i>Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA);</i> <i>Programa Novos Talentos;</i> <i>Universidade Aberta do Brasil (UAB);</i> <i>Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;</i> <i>Portal do Professor;</i> <i>Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO;</i> <i>Programa Banda Larga nas Escolas;</i> <i>Programa um Computador por Aluno.</i></p>	10
2.	Educação Superior	<p>Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES; Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País; Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP); Programa Pró-Equipamentos; Portal de Periódicos; Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior; Programa Escola de Altos Estudos.</p>	7

3.	Educação Profissional e Tecnológica	<p>PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/ Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA); Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC); Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção.</p>	4
4.	Diversidade	<p>Programa Escola Ativa – Educação no Campo; Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – PROCAMPO; Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena; Rede UAB de Educação para a Diversidade.</p>	4
	Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos.	1
Total			26

Diante das informações apresentadas no quadro, referentes aos 26 (vinte e seis) *programas do MEC voltados para formação de professores*, consideramos de suma importância apresentar esses dados para situar o contexto que encontra-se o PIBID/CAPES entre os outros programas no âmbito da organização do MEC e da CAPES, além disso, salientamos que não foi interesse dessa pesquisa apresentar um maior detalhamento¹² sobre as especificidades de cada programa, nosso interesse é diretamente ligado à instância da Educação Básica, em especial ao PIBID/CAPES, que foi tratado como assunto central na “seção 1.2”

2.2. PIBID/CAPES: O BOLSISTA SUPERVISOR EM QUESTÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) compõe-se junto aos 10 (*dez programas do MEC voltados para a Educação básica*), no âmbito da Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB, instituído a partir da ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, tendo como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010, publicada no Diário Oficial da União (DOU), e em desenvolvimento até a presente data (29 de novembro de 2016).

No período compreendido entre o ano de 2007 até abril de 2013, o programa era considerado uma política de governo, em 4

¹²Não foi interesse dessa pesquisa apresentar um maior detalhamento sobre as especificidades de cada programa exposto no quadro, para tanto, julgamos importante consultar o site¹² do MEC para maiores esclarecimentos sobre os mesmos. Site do MEC: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em: 12.mar.15)

de abril de 2013, com o estabelecimento da Lei de nº 12.796, o programa deixou de ser uma política de governo para tornar-se uma política pública de Estado para formação de professores no Brasil. A Lei nº 12.796 de abril de 2013, que altera a LDB, 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, 1996, art. 62).

As informações referentes à instituição do PIBID/CAPES, em geral, estão bem esclarecidas pela própria CAPES, nos indagamos nesse momento em outros aspectos no âmbito do PIBID/CAPES: o que vem a ser de fato o Programa? Quais seus objetivos? E metas?

Essas inquietações decorrem do interesse dessa pesquisa em investigar o PIBID/CAPES, política educacional que em 2017 completará 10 anos e que, a despeito de sua breve existência, desponta-se como objeto de interesse público nos mais diferentes ciclos sociais, com possibilidades de impactos nas redes escolares públicas que são envolvidas com a mesma.

Cabe nesse texto apresentar as informações diretamente ligadas ao PIBID/CAPES, para isso, consultamos diversas fontes de informações sobre o programa para fins de coleta e análises sobre dados relacionados ao programa. As fontes foram: 1) Portarias¹³ (nº096, de 18 de julho de 2013; nº260 de 30 de

¹³As Portarias referentes ao PIBID/CAPES estão dispostas no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/documentos-pibid>.

dezembro de 2010); 2) Editais¹⁴ (período de 2007 a 2013); e, 3) Artigos acadêmico-científicos.

Baseados nas informações contidas nas fontes de informações coletadas e analisadas, articulamos as mesmas com o conteúdo presente na página do site¹⁵ que a CAPES estabeleceu exclusivamente para o PIBID/CAPES. Nesse site a CAPES apresenta diversas informações relacionadas ao PIBID/CAPES, além de considerações gerais sobre o programa (funcionalidade, objetivos, modalidade de bolsas, recursos, integrantes, eventos), também são disponibilizados em anexos os documentos referentes ao programa (portarias, editais, relatórios de pagamentos, relatórios de gestão, estudos avaliativos, relação de instituições de Educação Superior, recursos de custeio e capital, cadastro de bolsistas, decretos).

De acordo com o site da CAPES que apresenta informações sobre o PIBID/CAPES, em sua página principal destacamos 4 (quatro) itens, alocados na seguinte ordem: *item 1- Iniciativa do PIBID/CAPES; item 2- objetivos do programa; item 3- funcionalidade do programa; e, item 4- modalidades de bolsa*. Diante disso, apresentamos brevemente o conteúdo presente em cada item relacionando-os com as outras fontes coletadas e analisadas sobre o PIBID/CAPES.

No item 1 são apresentadas informações gerais sobre o Programa, relacionadas à: iniciativa, concessão de bolsas e os objetivos do programa.

Destacamos a informação referente à “iniciativa” que o programa apresenta para a formação de professores, a saber: “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”.

Compreendemos que a iniciativa proposta é um grande desafio, e cabe a nós enfatizarmos que isso é uma tarefa das instancias responsáveis pela formação de professores, ou seja, os Cursos de Licenciaturas alocados em Instituições de Ensino Superior.

De qualquer forma, quando um projeto institucional no âmbito do PIBID/CAPES é instituído nas Universidades, as ações

¹⁴ Os Editais referentes ao PIBID/CAPES estão dispostas no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

¹⁵ Site da CAPES exclusivo para o PIBID/CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

que desenvolvidas no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES, são, de modo geral, paralelas as atividades desses Cursos. E qual o propósito em existir um curso de licenciatura e um programa caracterizado como uma política pública com as mesmas finalidades?

Não cabe nessa pesquisa discutir a existência ou não do PIBID/CAPES, apenas evidenciamos algumas informações, a nossa ver, são importantes para futuras reflexões sobre o seu verdadeiro objetivo de permanência como atual política educacional. O que pretendemos é deixar uma mensagem de alerta aos possíveis equívocos que nós cometemos ao dizer (ou acreditar) que o PIBID/CAPES vem atingindo/contribuindo, a nível nacional, para a formação e valorização de professores. Infelizmente, de modo geral, o programa ainda está longe de ser satisfatório nos objetivos que estabelece.

Sabendo desses desafios que ainda perpassam perante a gestão do PIBID/CAPES, mesmo assim, ainda evidenciamos a existência de pontos positivos no âmbito da dinâmica do programa, ou seja, no momento em que as ações desenvolvidas no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES consegue potencializar a articulação de Escolas de Educação Básica e Universidades pode-se inferir certas evidências de implicações/impactos/influências para a melhoria das ações desenvolvidas nestas duas instituições. Além disso, as investigações acadêmico-científicas a respeito deste tema são poucas, principalmente apresentadas em congressos e eventos, o que faz com que estudos a respeito dos objetivos, organização, desenvolvimento e possíveis consequências em relação ao PIBID/CAPES sejam bastante necessários.

No item 2 são apresentados os objetivos do PIBID/CAPES, mas estes não estão de acordo com os objetivos propostos na última Portaria que foi publicada pela CAPES “Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013”, podemos considerar que o site não foi atualizado?

Os objetivos que estão apresentados no site são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

1. Contribuir para a valorização do magistério;
2. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

3. 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;

4. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

5. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

De acordo com a Portaria nº 096 de 2013, os objetivos do PIBID/CAPES propostos são:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

2. Contribuir para a valorização do magistério;

3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

4. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;

5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

7. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

8. Articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de

pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;

9. Comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos. (CAPES, 2016, p. 3).

Como podemos perceber, há uma diferença no número de objetivos apresentados no site da CAPES dos objetivos propostos na Portaria nº 096 de 2013. Em relação a Portaria percebemos que existem 3 objetivos a mais do que no site, referentes ao número 7, 8, e 9. O conteúdo de cada objetivo (do número 1 até o 6) de ambos locais é o mesmo.

Já nos editais publicados pela CAPES, desde o ano de 2007 até 2013, exceto no ano de 2008 que não houve publicação, os objetivos estão assim apresentados

Quadro 2 - Critério de análise de 2007 a 2013 - Objetivos

CRITÉRIO DE ANÁLISE	EDITAIS					
	2007	2009	2010	2011	2012	2013
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; Promover a melhoria da qualidade da educação básica; 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; Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; Estimular a integração da educação superior com a 	<ol style="list-style-type: none"> Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 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 	<ol style="list-style-type: none"> Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários; Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 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 	X	X	X

	<p>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;</p> <p>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;</p> <p>8. Valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;</p> <p>9. Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola</p>	<p>avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e</p> <p>6. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.</p>	<p>avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e</p> <p>6. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

Primeiramente já destacamos que nos editais de 2011, 2012 e 2013 não apresentavam em seu conteúdo nenhum objetivo, e ainda, os objetivos que foram descritos nos editais de 2007, 2009 e 2010 são diferentes entre eles, tanto o conteúdo quanto o número de objetivos. De qualquer forma, compreendemos que os objetivos propostos na Portaria (nº 096 de 2013) são os mais atualizados até o momento, nesse caso, são eles que devemos tomar em conta daqui para a frente até que haja alguma outra mudança.

Deixamos claro que não há, de certa forma, organização dos critérios de conteúdos apresentados nos documentos oficiais que, a nosso ver, são de suma importância para os envolvidos com estudos sobre o programa e com os projetos desenvolvidos pelas IES, que integra alunos, professores e escolas. Ora é um objetivo, ora é outro, ora uma é meta ora é outra. Isso torna o programa confuso de ser compreendido.

No item 3 apresenta-se assuntos relativos à maneira pela qual as Instituições de Ensino Superior interessadas em participar do Programa devem realizar os procedimentos para tal participação. De acordo com a Capes *“Instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES”* (CAPES, 2016).

De acordo com os editais referentes ao PIBID/CAPES publicados pela CAPES desde o ano de 2007 até o último em 2013, exceto o ano de 2008, em todos eles há uma declaração, que a nosso ver, é definida como “meta” do programa, ou seja, que as ações desenvolvidas no âmbito de cada projeto elaborados pelas IES consigam dar conta de alcançar todas as metas estabelecidas previamente pelo projeto. Um projeto deve sempre ter uma meta, uma intenção, um objetivo a ser cumprido, e além disso, tem um tempo determinado para iniciar e encerrar as ações que foram destinadas a ele. Um projeto tem início, meio e fim. E o PIBID/CAPES não é diferente. As metas que os editais colocam sempre começam pelos mesmos verbos, a única coisa

modificada refere-se a ordem colocada de cada verbo (ora fomentar ora induzir).

Quadro 3 - Critério de análise dos editais de 2007 a 2013 - Meta

CRITÉRIO DE ANÁLISE	EDITAIS					
	2007	2009	2010	2011	2012	2013
Meta	Fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de Educação Superior e preparar a formação docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na	Induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios	Induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios	Induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios	Fomentar a formação inicial de profissionais do magistério, seguindo as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estipuladas pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e aos princípios da Política Nacional de Formação de	Induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos

	Educação Básica Pública.	estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, às normas deste Edital e à	estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria nº 072, de 09 de abril de 2010, às normas deste Edital e à legislação em vigor	estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), ao Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, às normas deste Edital e do Programa e à legislação em	Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A seleção será procedida de acordo com as normas deste Edital e a legislação aplicável à matéria, em especial, a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, e, a Lei nº 12.465, de 12 de	na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), ao Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, e em conformidade com a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, e
--	--------------------------	---	---	--	---	---

		legislação em vigor aplicável à matéria	aplicável à matéria.	vigor aplicável à matéria.	agosto de 2011, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e as Normas Gerais do Pibid, aprovadas pela Portaria Capes nº 260, de 30 de dezembro de 2010.	demais normas aplicáveis
--	--	---	----------------------	----------------------------	--	--------------------------

De acordo com nossas observações, no ano de 2007 a única preocupação era com os estudantes dos Cursos de Licenciatura, ou seja, em *“fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de Educação Superior”* e *“preparar a formação docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na Educação Básica Pública”*. A meta se restringia à essa declaração.

Os editais de 2009, 2010 e 2011 declararam metas idênticas, entretanto em relação ao edital de 2007 eles apresentam um elemento a mais como fonte de preocupação, além de *“induzir e fomentar a formação inicial”*, eles também trazem como meta *“induzir e fomentar a formação continuada de profissionais do magistério”*.

Essas metas deveriam estar de acordo com algumas Leis, diretrizes e portarias expostas na declaração, a saber: *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, às normas deste Edital e à legislação em vigor aplicável à matéria.*

Enfatizamos, de acordo com os editais de 2009, 2010 e 2011, que durante esses 3 anos e, com as mudanças em seus documentos, acabou por incluir não só a Formação Inicial – principal objetivo - como também as outras instâncias dos Processos Formativos de Professores, a formação continuada. Entretanto, informações referentes à conduta dos Bolsistas Supervisores frente às ações no âmbito dos Subprojetos ainda carece de muitos esclarecimentos

Já os editais de 2012 e 2013, voltam ao mesmo princípio do edital de 2007, com a preocupação voltada apenas aos estudantes dos Cursos de Licenciatura, ou seja, “Fomentar a formação inicial de profissionais do magistério” (Edital 2012), e “Induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério” (edital 2013). Essas metas também deveriam estar de acordo com diversas Leis, portarias e diretrizes.

No item 4, são caracterizados aspectos referentes aos participantes que integram o programa, a titulação de cada bolsista e suas respectivas funções, bem como o valor da bolsa

mensal que recebem. A Capes concede 5 (cinco) modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional, as bolsas são pagas pela CAPES diretamente aos bolsistas, a saber:

- **Bolsista de Iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).

- **Bolsista de Supervisão** – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

- **Bolsista de Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

- **Bolsista de Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

- **Bolsista de Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

De acordo com os editais, os bolsistas que participam do programa são oficialmente assim designados: (a) Coordenador Institucional (BCol), que coordena o Programa na Instituição de Ensino Superior, com base em um Projeto Institucional; (b) Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (BCoGePE), que auxilia o BCol em tarefas burocráticas e de avaliação do Projeto Institucional; (c) Coordenador de Área (BCA), que coordena um Subprojeto de determinada área do conhecimento; (d) 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; (e) Bolsista de Iniciação à Docência (BID): aluno do curso de licenciatura que tem como principal ação no programa participar de atividades nas Escolas de Educação Básica desde o início de sua formação acadêmica.

No que se refere à quantidade de bolsistas que o PIBID/CAPES alcançou, até o momento, evidencia-se uma grande proporção numérica, pois segundo o site da CAPES (2016), no ano de 2014, o PIBID atingiu 72.845 acadêmicos dos

cursos de licenciatura, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (BID), 11.717 professores atuantes na Educação Básica, na condição de Bolsistas Supervisores (BS) do programa, contemplando assim 313 Instituições de Ensino Superior em todo o território nacional.

Destacamos ainda 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)¹⁶, 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.

Ressaltamos que a quantidade que um programa pode abranger de participantes não é sinal de qualidade do mesmo, diante disso, entendemos que as políticas educacionais, assim como o PIBID/CAPES, sempre apresentarão pontos positivos e negativos, desde a sua instituição até o desenvolvimento das ações estabelecidas, e pelo fato do PIBID/CAPES ainda ser uma política recente (instituída em 2007), ainda não podemos afirmar que apresenta resultados consolidados, no que se refere ao desempenho educacional brasileiro.

Diante de dados quantitativos em relação aos bolsistas, cabe a nós pensarmos o que o programa apresenta como requisito para se efetivar como um bolsista nas diferentes modalidades que o programa organiza. E além disso, que ações esses bolsistas devem realizar no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES, essa discussão tem foco principal o Bolsista Supervisor.

No quadro a seguir apresentamos o que os Editais de 2007 a 2013 dizem sobre os “requisitos de cada bolsista do programa” e as “ações competidas a eles.

¹⁶

Fonte

INEP:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 14.jun.16.

Quadro 4 - Critério de análise dos editais de 2007 a 2013 - Requisito para ser bolsista na condição de/ Ações que os bolsistas devem realizar na condição de

CRITÉRIO S DE ANÁLISE	EDITAIS						
	2007		2009	2010	2011	2012	2013
Requisito para ser bolsista na condição de	BS	Ser Profissional do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser professor das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal. 2. Ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; 3. Estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser professor das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal. 2. Ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; 3. Estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala de aula. 	X	X	X

			de aula.			
BID	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no País; 2. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID; 3. Estar em dia com as obrigações eleitorais; 4. Estar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional; 2. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no País; 3. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID; 4. Estar em dia com as obrigações eleitorais; 5. Estar apto a 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional; 2. Ser brasileiro ou possuir visto permanente no País; 3. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura plena nas áreas abrangidas pelo PIBID; 4. Estar em dia com as obrigações eleitorais; 5. Estar apto a 	X	X	X

		<p>apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;</p> <p>5. Dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;</p> <p>6. Apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os</p>	<p>iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;</p> <p>6. Apresentar rendimento acadêmico satisfatório de acordo com as normas da instituição proponente;</p> <p>7. 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;</p> <p>8. Ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto;</p> <p>9. Executar o plano de atividades aprovado;</p>	<p>iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES;</p> <p>6. 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;</p> <p>7. Ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto.</p>			
--	--	--	---	--	--	--	--

		objetivos do PIBID; 7. g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública.	10. 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.				
BC A	1. Pertencer ao quadro efetivo da instituição; 2. Estar em efetivo exercício no magistério da educação superior		X	X	X	X	X

		pública; c) ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura;						
		3. Possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.						
CRITÉRIOS DE ANÁLISE	EDITAIS							
	2007		2009		2010		2011	2012
Ações que os bolsistas devem realizar na condição de	BS	X	1. Supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. 2. Participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área 3. Informar ao	1. Supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. 2. Participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área. 3. Informar ao		X	X	X

			<p>coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;</p> <p>4. 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;</p> <p>5. Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao</p>	<p>coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;</p> <p>4. 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, conforme as regras do Programa;</p> <p>5. Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao</p>			
--	--	--	---	---	--	--	--

			<p>coordenador de área do Programa na IPES;</p> <p>6. Acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; e</p> <p>7. 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.</p>	<p>coordenador de área do Programa;</p> <p>6. Acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;</p> <p>7. 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; e</p> <p>8. Elaborar e enviar ao coordenador de área documentos de acompanhamento</p>		
--	--	--	---	---	--	--

				das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.			
	BID	X	X	<ol style="list-style-type: none"> 1. Executar o plano de atividades aprovado; 2. 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. 	X	X	X
	BC A	Selecionar os professores	1. Responder pela coordenação	1. Responder pela coordenação	X	X	X

		<p>supervisores dos bolsistas de iniciação à docência.</p>	<p>geral do subprojeto de área e no <i>campus</i> em que estiver situado, perante a coordenação institucional;</p> <p>2. Garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;</p> <p>3. Constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;</p> <p>4. Orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a</p>	<p>geral do subprojeto de área e no <i>campus</i> em que estiver situado, perante a coordenação institucional;</p> <p>2. Garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;</p> <p>3. Constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;</p> <p>4. Orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;</p> <p>5. Apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;</p> <p>6. Manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores</p>	<p>frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;</p> <p>5. Apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;</p> <p>6. Manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores</p>			
--	--	--	---	---	--	--	--

			<p>supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;</p> <p>7. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;</p> <p>8. Garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa;</p> <p>9. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em</p>	<p>supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;</p> <p>7. Elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;</p> <p>8. Garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa;</p> <p>9. Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			<p>sua área específica;</p> <p>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; e</p> <p>11. Enviar ao coordenador institucional do Programa na IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre</p>	<p>sua área específica;</p> <p>10. 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 convocados; e</p> <p>11. Enviar ao coordenador institucional do Programa documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.</p>			
--	--	--	---	--	--	--	--

			que solicitado.				
--	--	--	-----------------	--	--	--	--

De acordo com o Edital de 2007 havia apenas um requisito para o Professor de Escolas de Educação Básica se tornar Bolsista Supervisor: (1) “Ser Professor do magistério da EEB em efetivo serviço na rede pública com prática efetiva em sala de aula.”. Já nos editais de 2009 e 2010 foram incorporados mais 2 (dois) requisitos, além dos que já tinha sido estabelecido no edital de 2007: (1) ser professor das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal; (2) ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública; e, (3) Estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala de aula. Os editais de 2011, 2012 e 2013 não apresentam nenhum requisito para os Bolsistas Supervisores.

A partir da Portaria nº096 de 18 de julho de 2013, temos que podem ser Bolsistas Supervisores aqueles professores de Escolas de Educação Básica que possuem licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto envolvido. Esse requisito acaba prejudicando mais uma vez, em parte, o reconhecimento social do PIBID/CAPES, visto que não importa ser professor de determinada área do conhecimento para realizar as atividades no âmbito do Subprojetos, e a principal a qual são destinados referente a “supervisionar” o Bolsista de Iniciação à Docência.

Diante disso, salientamos a importância do quanto seria interessante, ou talvez, necessário, as elaborações de um conjunto de requisitos deem conta de selecionar profissionais responsáveis e de acordo com as necessidades do programa em questão. Assim, é justo pensarmos que algumas “preferências” presentes nos documentos oficiais do PIBID/CAPES em relação aos requisitos dos sujeitos, veem a prejudicar o desenvolvimento do próprio Programa, nesse caso, no âmbito escolar.

Referente as ações que os Bolsistas Supervisores devem realizar, as mesmas só são apresentadas nos Editais de 2009 e 2010, e estas compreendem, além da responsabilidade de supervisionar o ser o bolsista de iniciação à docência, trata-se também de, contatar o Bolsista Coordenador de Área para desenvolver diferentes atividades, participar de eventos relacionados ao PIBID/CAPES (seminários regionais).

De acordo com a Portaria de nº 096 de 2013 em seu Art. 42, O bolsista supervisor, além da função de orientação e

supervisão do bolsista de iniciação à docência tem outras delegações no programa, a saber:

I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID; IV – 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; V – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; VII – 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; VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes

da educação básica (BRASIL, 2013, p. 16).

Num comparativo entre as ações que os Bolsistas Supervisores devem realizar apresentadas nos editais de 2009 e 2010 com a Portaria de 2013, são evidenciadas algumas mudanças, além do fato de algumas ações serem as mesmas, houve um acréscimo de 6 (seis) ações, a saber, atentar-se a utilização do português, informar a comunidade escolar sobre o programa, participar de atividades de avaliação do PIBID/CAPES, manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, Elaborar e desenvolver projetos interdisciplinares.

Enfatizamos, de acordo com os editais (2009 e 2010) e as Portarias (2010 e 2013) que apresentam em seus conteúdos as “ações que os Bolsistas Supervisores devem realizar no âmbito do programa PIBID/CAPES”, tem um caráter geral e confuso de compreensão, sendo necessário, ainda, muitos esclarecimentos sobre: A atuação do Bolsista Supervisor no âmbito do programa.

Diante disso, a partir das discussões apresentadas nessa seção referente ao PIBID/CAPES (objetivos, metas, participantes), enfatizamos que, de modo geral, embora tenha documentos diferentes ao longo da história do programa, o mesmo tem a finalidade que foi apresentada, ou seja, tem os objetos propostos na última portaria, assim como suas metas, e se for olhar mesmo assim, a diferença não tá tão grande, entre os objetivos dos diversos editais, entre as diferentes portarias, mas como síntese a finalidade é essa, o objetivo é esse, o programa se organiza de tal forma,

Assim, elucidamos que o PIBID/CAPES ainda encontra-se em um processo de construção e, como tal, os problemas observados são elementos para torná-lo melhor, haja vista que ainda não temos condições de avaliar profundamente o impacto dessa política sobre a formação docente. Contudo, por se um programa que potencializa a articulação de Escolas de Educação Básica e Universidades pode-se inferir certas evidências de implicações/impactos/influências para as ações desenvolvidas nestas duas instituições.

Além disso, as investigações acadêmico-científicas a respeito deste tema são poucas, principalmente apresentadas em congressos e eventos, o que faz com que estudos a respeito da organização, desenvolvimento e possíveis consequências em

relação ao PIBID/CAPES sejam bastante necessários. Destacamos que tais estudos mostram-se imprescindíveis, na medida em que, cada vez mais, as políticas educacionais, com foco nesses processos formativos, são propostas como primeira etapa para potencializar a melhoria da educação ofertada nas Escolas de Educação Básica.

Desse modo, coube à essa pesquisa investigar acerca da relação entre ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES e o desenvolvimento de práticas didáticas de professores da Educação Básica, atuantes como Bolsistas Supervisores no âmbito dos Subprojetos.

3. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE O ASSUNTO PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA VEICULADAS EM PERIÓDICOS ACADÊMICO- CIENTÍFICO NACIONAIS¹⁷

Apresentamos nesse capítulo a Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto *Práticas Didáticas de Professores da Educação Básica* veiculadas em Periódicos Acadêmico- Científico (PAC) Nacionais no período de 2006 a 2016 (10 anos), presentes no banco de dados da CAPES.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de caracterizar a Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto Práticas Didáticas de professores da Educação Básica, primeiramente, selecionamos 14 PAC¹⁸ da área de Ensino e Educação, estrato A1¹⁹, no período de 2006 a 2016 (10 anos), presentes no banco de dados da CAPES, a fim de, previamente, ter conhecimento geral sobre as pesquisas que estavam sendo publicadas nesse período.

Procuramos dar ênfase na escolha de PAC nacionais que publicassem pesquisas e estudos na área de Educação em Ciências, em virtude do Programa de Pós-Graduação em

¹⁷Especificamente em relação às citações apresentadas ao longo desse capítulo (3), não elucidamos as mesmas nas Referências finais dessa dissertação, pelo fato dessas citações terem sido parte do ERLE, sendo assim optamos por não apresentá-las ao final dessa Dissertação. Para maiores informações, todos os artigos foram detalhados nesse capítulo, a fim de dar a opção do leitor encontrar o texto desejado, e se assim pretender as citações.

¹⁸A lista contendo maiores detalhes (identificação e caracterização) dos PAC e dos 7 artigos selecionados para a caracterização da produção acadêmico-científica sobre o tema práticas didáticas de professores da Educação Básica foi apresentada no Apêndice 03.

¹⁹Apresentamos nessa pesquisa apenas os PAC que foram selecionados para o estudo, a lista completa de PAC da área de Ensino e Educação, estrato A1, presentes no banco de dados da CAPES estão no site:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/index_consultas.jsf].

Educação Científica e Tecnológica e da formação profissional da pesquisadora, descartando aqueles específicos de um assunto que não era de relevância para essa pesquisa, como por exemplo, periódicos sobre Literatura Brasileira, História, Psicologia, Geografia, Letras e Gêneros.

Apresentamos o Quadro 5 com o título de cada PAC selecionado, bem como os seus respectivos estratos relativos à área 46 (Ensino) e 38 (Educação).

Quadro 5 - PAC selecionados para a Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto práticas idáticas de professores da Educação Básica

	TÍTULO DO PAC	ESTRATO
1.	Avaliação (UNICAMP)	A1 Educação/A2 Ensino
2.	Cadernos de Pesquisa	A1 Educação/---
3.	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1 Educação/B1 Ensino
4.	Ciência e Educação (UNESP)	A1 Educação/A1 Ensino
5.	Educação em Revista (UFMG)	A1 Educação/---
6.	Educação e Pesquisa (USP)	A1 Educação/B1 Ensino
7.	Educação e Realidade	A1 Educação/---
8.	Educação & Sociedade	A1 Educação/B1 Ensino
9.	Educar em Revista	A1 Educação/A2 Ensino
10.	Ensaio (Fundação CESGRANRIO)	A1 Educação/B4 Ensino
11.	ETD. Educação Temática Digital	A1 Educação/B1 Ensino
12.	Paidéia (USP)	A1 Educação/---
13.	Pró- Posições (UNICAMP)	A1 Educação/ B1 Ensino
14.	Revista Brasileira de Educação	A1 Educação/ A2 Ensino

Em um segundo momento, realizamos o levantamento de artigos publicados nos 14 PAC, com a finalidade de selecionar apenas aqueles que apresentavam como foco, ou a relação dele, com o assunto “práticas didáticas de Professores da Educação Básica”. Para isso, adotamos um critério de seleção (incluindo todos os artigos publicados nesses periódicos que observamos na primeira etapa - número por número, volume por volume, ano por ano, no período de 2006 a 2016).

O critério adotado foi estabelecer alguns termos de busca (pela pesquisadora) que tivessem alguma relação com o assunto, que foram: “prática docente”, “prática didática”, “prática pedagógica”, “trabalho docente”, “trabalho didático”, “trabalho pedagógico”, “ação docente”, “ação didática”, “ação pedagógica”, “atividade docente”, “atividade didática”, “atividade pedagógica”. Diante disso, para que fosse possível a seleção dos artigos, fez-se uma leitura prévia do conteúdo, principalmente do título, resumo e das palavras-chave, caso o artigo apresentasse algum dos termos de busca nesses locais o artigo era selecionado. Após a leitura, selecionamos um total de 562²⁰ artigos que apresentavam no título e/ou resumo e/ou nas palavras-chave, um ou mais termos de busca que estabelecemos.

Desses artigos nem todos tinham como foco a prática didática de professores da Educação Básica, partimos então, para a terceira etapa, que teve como objetivo realizar uma leitura mais minuciosa, a fim de selecionar apenas pesquisas com o foco voltado ao assunto em questão, dessa leitura, dos 562 artigos selecionados apenas 7 tinham como foco “práticas didáticas de Professores da Educação Básica”, os quais constituíram a amostra final do trabalho.

A quarta etapa teve como finalidade analisar exaustivamente os 7 artigos de natureza empírica²¹ selecionados na terceira etapa. Infelizmente por conta do tempo limitado da

²⁰ Apresentamos nessa pesquisa apenas informações de natureza quantitativa relacionadas ao total de 562 artigos que identificamos, elucidas no quadro 6.

²¹ Para melhores esclarecimentos dos critérios que adotamos para selecionar os 7 artigos, apresentamos no Apêndice 04 uma imagem referente à um dos artigos selecionados, que apresenta a 1ª página do mesmo, elucidando o título, o resumo e as palavras-chave.

pesquisa não realizamos a análise de possíveis artigos (dos 562) de natureza teórico-conceitual.

Os artigos selecionados para compor a amostra final (7), bem como os 562 identificados na primeira etapa pertencem aos seguintes PAC a saber:

Quadro 6 - Relação da quantidade de artigos identificados e selecionados em PAC.

N.	TÍTULO COMPLETO DO PAC	CLASSIFICAÇÃO CAPES		QUANTIDADE DE ARTIGOS	
		Educação (38)	Identificados	Identificados	Selecionados
1.	Avaliação (UNICAMP)	A1	---	14	
2.	Caderno de Pesquisa	A1	A2	09	
3.	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1	---	29	
4.	Ciência e Educação (UNESP)	A2	A1	57	3
5.	Educação em Revista (UFMG)	A1	A2	54	
6.	Educação e Pesquisa (USP)	A1	---	63	
7.	Educação e Realidade	A1	A2	33	

8.	Educação & Sociedade	A1	---	65	
9.	Educar em Revista	A1	A2	73	1
10.	Ensaio (Fundação Cesgranrio)	A1	A1	31	1
11.	ETD (Educação Temática Digital)	A1	---	49	
12.	Paideia (USP)	A1	---	11	
13.	Pro-Posições (UNICAMP)	---	A2	23	2
14.	Revista Brasileira de Educação	A1	---	51	
			TOTAL DE ARTIGOS	562	7

Para a análise dos 7 artigos constituintes da amostra final, utilizamos um roteiro de análise textual (RAT)²², de autoria do professor Eduardo A. Terrazzan em conjunto com o Grupo de Pesquisa INOVAEDUC, estabelecido como instrumento de coleta de informações para diversos tipos de documentos (artigos PAC, dissertações de mestrado, teses de doutorado). O RAT procura sistematizar as informações presentes nos documentos analisados. Alguns elementos textuais de caráter geral para o meio acadêmico que o RAT procura sistematizar são: (i) Temática central; (ii) Foco do estudo; (iii) Objetivo; (iv) Metodologia; (v) Evidências e Constatações; (vi) Resultados; e (vii) Conclusão.

Na análise constituída pelos 7 artigos, utilizamos o RAT para pesquisa empírica, com os seguintes critérios de análise: Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa; Relevância e Pressupostos; Aportes Conceituais Referenciados; Intenções de Pesquisa; Aportes Metodológicos Referenciados; Fontes para/de coleta de informações e Instrumentos para/de coleta de informações; Recortes e Amostras; Processo de Coleta e Tratamento das Informações; Evidências, Constatações e Resultados; Conclusões.

Buscamos construir um tipo de análise que auxiliasse na compressão do problema investigado de cada pesquisa, objetivando interpretar e analisar cada critério que foi apresentado anteriormente com o maior aprofundamento possível, para isso utilizamos um outro tipo de RAT²³ para caracterizar cada “critério de análise” estabelecido. Assim, a análise dos 7 artigos selecionados resultou na *Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o tema Práticas Didáticas de professores da Educação Básica*, apresentada a seguir.

²² O RAT que utilizamos para a análise dos 7 artigos selecionados encontra-se no Apêndice 05 dessa pesquisa. Para melhor compreensão da análise, apresentamos esse RAT preenchido com um exemplo de uma das análises que realizamos dos artigos selecionados.

²³ O RAT utilizado para caracterizar cada “critério de análise” dos 7 artigos selecionados estabelecidos localiza-se no Apêndice 06. Para melhor compreensão da análise, apresentamos esse RAT preenchido com um exemplo de uma das análises que realizamos dos artigos selecionados.

3.2 A CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE O ASSUNTO PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA VEICULADAS EM PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICO NACIONAIS

Realizamos uma análise individual de cada artigo, a partir dos critérios estabelecidos no RAT: Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa; Relevância e Pressupostos; Aportes Conceituais Referenciados; Intenções de Pesquisa; Aportes Metodológicos Referenciados; Fontes para/de coleta de informações e Instrumentos para/de coleta de informações; Recortes e Amostras; Processo de Coleta e Tratamento das Informações; Evidências, Constatações e Resultados; e, Conclusões.

Os 7 artigos selecionados e analisados receberam um código para serem referidos no corpo da análise individual de cada item, a saber:

- Código Art01: Professor Pesquisador: O caso Rosa (Villani e Freitas, 2009);
- Código Art02: A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental (Galian, 2012);
- Código Art03: Grupos Colaborativos como Ferramenta na Reestruturação do Modelo Didático do Professor de Química (Júnior e Marcondes, 2013);
- Código Art04: Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio (Quadros, Silva, Andrade, Aleme, Oliveira, Silva, 2011);
- Código Art05: Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental (Silva e Portilho, 2013);
- Código Art06: Professores de Escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino (Philipot, 2013);
- Código Art07: Aproximações e diferenças entre práticas docentes em diferentes contextos escolares (Giraldi, Sigolo, 2015).

Posteriormente à análise individual realizada de cada artigo, incorporamos os itens (estabelecidos no RAT) de cada artigo em mesmo quadro para estabelecermos possíveis

categorias para cada item. As categorias foram analisadas e são apresentadas a seguir.

3.2.1 Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa

Após realizarmos uma leitura detalhada dos 7 artigos científico-acadêmicos selecionados que constituíram a amostra final, identificamos os focos de 6 artigos (apenas não identificamos o foco do Art03), assim estabelecemos 6 categorias para esse item de análise.

(01) Relação entre docência e pesquisa de professores da Educação Básica.

No Art01 de Villani e Freitas (2009), tem como foco de pesquisa, a relação entre a docência e a pesquisa de uma profissional intitulada Rosa na condição de pesquisadora em um curso de pós-graduação e como professora de Biologia numa escola pública de uma cidade de São Paulo.

(02) Relação entre sujeitos e comunicação pedagógica para a aprendizagem de Ciências

No estudo de Galian (2012), no Art02, o foco refere-se ao impacto das relações estabelecidas entre os sujeitos na comunicação pedagógica sobre o nível de exigência conceitual sob o qual será tratado o conhecimento científico.

No Art03 de Junior e Marcondes (2013) não foi possível identificar o foco.

(03) Perspectiva de professores de Ensino Médio sobre o ato de ensinar

O trabalho de Quadros et al (2011), no Art04, tem como foco o conhecimento da perspectiva que os professores do Ensino Médio têm a respeito do ato de ensinar química.

(04) Processos metodológicos na prática do professor

A pesquisa de Silva e Portilho (2013), no Art05, é parte de uma dissertação que tem como foco a análise da percepção e da atuação dos professores de 1º ano em relação a ampliação do ensino fundamental de nove anos, em duas escolas do município de Curitiba/Paraná, com ênfase nos aspectos metodológicos de sala de aula.

(05) Saberes escolares disciplinares nas práticas de ensino

No Art06 de autoria de Philoppot (2013), tem como foco, a análise da atividade didática dos docentes generalistas. A partir de gravações de vídeo de aulas de Geografia e de entrevistas de autoconfrontação demonstra uma forma de marginalização dos saberes escolares disciplinares nas práticas de ensino.

(06) Práticas docentes em diferentes contextos

O trabalho de Giraldo e Sigolo (2015), no Art07, tem como foco a relação dos aspectos entre as práticas docentes em diferentes contextos. Na qual se verifica que cada docente adapta de modo próprio as características de ensino.

3.2.2 Relevância e Pressupostos

Após realizarmos uma leitura detalhada dos 7 artigos científico-acadêmicos selecionados que constituíram a amostra final, identificamos os pressupostos de 6 artigos (apenas não identificamos o pressuposto do Art05), assim estabelecemos 6 categorias para esse item de análise.

(01) Pesquisas conduzidas por professores proporcionam a formação de futuros professores-pesquisadores

Os autores Villani e Freitas (2009), no Art01, pressupõem que analisar casos específicos de pesquisas conduzidas por professores, com o intuito de localizar dificuldades encontradas e condições que auxiliem a superá-las, proporciona informações relevantes para facilitar a formação de futuros professores-pesquisadores no contexto da pós-graduação ou em situações em que a atuação do professor possa ser reflexiva e investigativa.

(2) O conhecimento escolar promove ao estudante uma compreensão do mundo na posição de um cidadão crítico na sociedade

Galian (2012), no Art02, pressupõem que o conhecimento escolar deve garantir ao estudante o domínio de instrumentos, habilidades de pensamento e conceitos que o permitam compreender o mundo que o cerca, bem como atuar como um cidadão crítico nas práticas sociais em que está inserido.

(3) *Projetos colaborativos entre professores podem contribuir no aprimoramento da formação docente*

No Art03 de autoria de Junior e Marcondes (2013), pressupõem que projetos colaborativos entre professores podem envolver processos metacognitivos e reflexivos, contribuindo para o aprimoramento da formação docente.

(4) *A formação do professor deve preparar o docente para o constante processo de reflexão e atualização sobre sua própria prática*

A pesquisa de Quadros et al. (2011), referente ao Art04, pressupõem que a formação do professor em cursos de Licenciatura ou magistério, deve ser objeto de análise e pesquisa para que o professor atue como pesquisador de sua prática pedagógica. O professor deve estar em um processo constante de reflexão e atualização dos conhecimentos profissionais exigidos a ele.

No Art05 de Silva e Portilho (2013), não foi possível identificar a relevância e pressupostos do trabalho.

(5) *Estudos sobre práticas de ensino confrontam o pesquisador com fatos humanos ou sociais*

Philippot (2013), no Art06, pressupõe que estudos sobre práticas de ensino confrontam o pesquisador com fatos de caráter humanístico e social veiculados por indivíduos, os quais são parte integrante de uma situação inter-humana.

(6) *O professor adapta na ação docente suas próprias características de ensino*

No trabalho de Giraldi e Sigolo (2015), referente ao Art07, pressupõem que o profissional docente adapta de modo individual as características de ensino, mostrando se necessário reverenciar determinadas aproximações em prática docente.

3.2.3 Aportes Conceituais Referenciados: Aportes Teórico-Conceituais e Aportes Prático-Conceituais

Após realizarmos uma leitura detalhada dos 7 artigos científico-acadêmicos selecionados que constituíram a amostra final, identificamos os aportes conceituais referenciados dos 7 artigos, os quais se subdividem em aportes teórico-conceituais e prático-conceituais. Em seguida estabelecemos para os aportes teórico-metodológico, 6 principais categorias, pois apenas no Art05 não foi possível identificar aporte teórico-metodológico. Para os aportes prático-metodológico estabelecemos 5 principais categorias, pois nos Art01 e Art06 não foi possível identificar aportes prático-metodológico. Excepcionalmente no Art02 foi identificado os aportes (teórico e prático conceitual) dentro de uma única categoria.

Aportes teórico-conceitual

(01) Reflexão sobre a prática/prática reflexiva

O Art01 foi categorizado como reflexão sobre a prática porque segundo Shon (2000), esta reflexão pode se dar em diferentes categorias e momentos: i) *conhecimento-na-ação*, que se manifesta no saber-fazer, na solução de problemas da prática, fruto da experiência e de reflexões anteriores; ii) *reflexão-na-ação*, que se refere aos processos de pensamento que se realizam durante o desenvolvimento da experiência, tendo como objetivo identificar os problemas que surgem durante a ação e promover mudanças no curso da intervenção; iii) *reflexão sobre a ação*, que ocorre num momento posterior à intervenção e no intuito de repensar o vivido, descrevendo e objetivando o que já ocorreu; iv) *reflexão sobre as reflexões-na-ação*, que implica um distanciamento maior da ação e a interpretação e investigação do próprio processo, permitindo uma revisão contínua da prática.

E a função dessa reflexão de acordo com Elliot (1996), em sua forma metódica e coletiva, tornou-se uma maneira de enfrentar a complexidade crescente da sala de aula, já que o professor aceita fazer parte do problema, tornando a rotina paradoxal, ou seja, sempre recheada de novidades, e construindo suas próprias iniciativas em função do contexto escolar.

(02) *Enquadramento*

O art02 foi categorizado como enquadramento tanto no aporte teórico-conceitual, quanto no aporte prático-conceitual, pois segundo o autor, o conceito refere-se às relações de controle na comunicação pedagógica. Podem apontar para um controle mais centrado no transmissor (enquadramento forte) ou para um controle mais centrado no adquirente (enquadramento fraco). Para efeito da análise da prática docente, foi utilizada uma escala de quatro graus de enquadramento, que reflete contextos em que o controle está totalmente centrado no professor (E++) e vai progressivamente passando para um contexto em que o aluno detém, em maior grau, o controle destas características (E-).

(03) *Formação profissional docente/ formação docente/ modelo didático (fazeres pedagógicos)*

O Art03 foi categorizado em formação docente porque segundo Garcia (1995), o conceito de formação profissional refere-se potencialmente ao ato de aquisição de saberes, do saber-fazer e do saber-ser. E de acordo com Almeida (2006) a formação deve ser vista como um processo que pressupõe crescimento e desenvolvimento, tanto pessoal como cultural, não em um enfoque apenas técnico, mas reflexivo, no qual o sujeito pode contribuir com seus conhecimentos e experiências em seu próprio processo formativo.

E quanto a categorização de modelo didático é compreendido que é um esquema mediador entre a realidade e o pensamento do professor, uma estrutura onde se organiza o conhecimento, e terá sempre um caráter provisório e de aproximação com uma realidade. Por outro lado, é também um recurso de desenvolvimento e de fundamentação para a prática do professor (CHROBAK, 2006); a ideia de modelo didático permite abordar (de maneira simplificada, como qualquer modelo) a complexidade da realidade escolar, ao mesmo tempo em que ajuda a propor procedimentos de intervenção na mesma e a fundamentar, portanto, linhas de investigação educativa e de formação dos professores (GARCÍA PÉREZ, 2000).

Para García Pérez (2000), um modelo didático é um produto constituído pelas crenças, pela cultura, pelas relações sociais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e a intencionalidade do professor em ensinar seus alunos. A

construção desses modelos está baseada em cinco dimensões didáticas: qual é o objetivo do ensino? O que deve ser ensinado ao aluno? Qual é a relevância das ideias e interesses do aluno? Como ensinar? Como avaliar? De acordo com essas dimensões, o pesquisador propõe quatro modelos didáticos: o tradicional, o tecnológico, o espontaneísta e o alternativo.

(04) Formação de professores/ conhecimentos profissionais/ processo de ensinar

O art04 foi categorizado em formação de professores, pois de acordo com Maldaner (1999; 2000), a formação do professor se dá num processo permanente que inclui toda a sua vivência escolar, a formação inicial e o mundo de trabalho, o pesquisador alerta que essa vivência pode criar uma ideia restrita e muito simplificada da profissão docente, “uma imagem espontânea de ensino, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos”.

A categorização sobre os conhecimentos profissionais do artigo segundo Tardif (2000, p.7) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Ainda sobre o Art04, categorizou-se processo de ensinar, pois é compreendido que esse processo para produzir aprendizagens (e existe outro tipo de ensino?) é extremamente complexo e vai muito além da transmissão de conhecimentos. Envolve uma *expressão de múltiplos saberes incorporados em âmbitos, tempos e espaços de socialização diversos* (LELIS, 2001, p.53). É necessário que os professores saibam cuidadosamente lidar com os saberes profissionais para um bom desempenho de sua função.

O Art05 não foi possível identificar aportes teóricos conceituais.

(05) Modelo tradicional de ensino/ atividade profissional docente e prática de ensino

O Art06 foi categorizado de três formas, a primeira categoria refere-se ao modelo tradicional de ensino, o qual é

compreendido que o ponto de vista didático que considera a análise das práticas de ensino a partir da questão dos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos nas suas especificidades disciplinares. Nessa perspectiva, uma pesquisa sobre o ensino da Geografia na escola primária (Audigier; Tutiaux-Guillon, 2004) coloca em evidência que as práticas de ensino observadas se apoiam essencialmente em um “modelo tradicional” de ensino, que se baseia na transmissão de saberes muito fatuais.

Outra categorização é sobre as atividades profissionais docente que compreende que a atividade profissional docente toma como elemento central o profissional – aqui, o professor –, o que ele é e o que ele faz nas situações de trabalho com as quais é confrontado cotidianamente, e abre um amplo espaço à sua subjetividade. Nessa perspectiva, a “atividade” do profissional é definida como “um diálogo dinâmico entre sujeito e tarefa” (Yvon; Clot, 2004, p. 14). Esta noção de atividade expressa “a tensão que o sujeito vive entre o prescrito e o realizado e os recursos que ele deve mobilizar, muitas vezes de maneira conflituosa, para cumprir aquilo que tem para fazer” (Amigues, 2009, p.12).

E a terceira categorização, atividade profissional e práticas de ensino, explica que a atividade de um profissional não se reduz “ao que é realizado”, ao que é diretamente observável, mas diz respeito também “ao que não se faz e ao que procura ser feito sem conseguir” (Clot et al., 2000, p. 2). Portanto, para a análise do trabalho docente, é importante não limitar a prática do ensino a sua única dimensão observável, mas também considerar que “uma ação sempre se desenha sobre um pano de fundo que a ultrapassa” (Durand, 2009, p. 840).

E a última categorização deste artigo, práticas de ensino segundo Mucchielli (2009, p.24) as práticas de ensino são objetos complexos, e o seu estudo confronta o pesquisador com “fatos humanos ou sociais [...] portadores de significados veiculados por atores (homens, grupos, instituições...), que são partes integrantes de uma situação inter-humana”. Assim, acreditamos que este quadro de referência, que associa dois pontos de vista, tem importância heurística. É neste âmbito que nos propomos analisar as práticas de ensino em Geografia na escola primária e, assim, responder às nossas questões de pesquisa.

(06) *Atuação docente*

O Art07 foi categorizado em atuação docente, pois de acordo com Altet (2011) a atuação docente em sala de aula não poderia ser compreendida como a aplicação de um método. Afinal, cada professor adapta de modo próprio características metodológicas, o que envolve um estilo pessoal e didático de atuar.

Aportes prático-conceituais

O Art01 não foi possível identificar seus aportes práticos-conceitual. O aporte prático-conceitual do Aart02 foi categorizado e explicado no aporte teórico-conceitual, pois utilizou-se a mesma categoria para ambos aportes.

(01) *Modelos didáticos*

O Art03 foi categorizado de acordo com os modelos didáticos, destacando 7 subcategorias: modelo tradicional, modelo tecnológico, modelo espontaneísta, modelo alternativo, colaboração entre professores, cooperação e modelo didático pessoal.

A subcategoria modelo tradicional, de acordo com Garcia (2000), é baseado em concepções advindas de uma perspectiva da transmissão cultural, há uma supervalorização dos conteúdos, os alunos são avaliados em relação à assimilação desses conteúdos de maneira individualizada; o papel do aluno no processo é passivo, ou seja, cabe a ele acatar e fazer o que o professor determina, não tendo maior contribuição no planejamento das atividades, ao docente cabe, além do planejamento, controlar a disciplina da sala.

A subcategoria modelo tecnológico, para Garcia (2000) seria uma espécie de modernização do modelo tradicional, sendo caracterizado pela incorporação de conteúdos ditos mais modernos vinculados a temáticas sociais e ambientais, pelo cumprimento de objetivos e metas traçados no planejamento feito pelo professor. As concepções dos alunos, quando consideradas no processo, são vistas como erros conceituais e seu papel é executar todas as atividades programadas pelo professor, que, nesse modelo, tem a função de direcionar o andamento das atividades programadas.

A subcategoria modelo espontaneísta, segundo Garcia (2000) pode ser visto como um contraponto ao modelo

tradicional, pois o aluno é tido como foco do processo, sendo valorizado o desenvolvimento de habilidades e competências. Os interesses do aluno são um componente fundamental nesse modelo didático, pois, é a partir deles, juntamente com a realidade na qual estão inseridos, que o professor elabora seu planejamento. Os alunos têm um papel ativo, sendo esperado que eles sejam capazes de aprender determinados conteúdos por descoberta, e compreender o contexto social em que vivem. O professor não tem um papel gerencial do processo, sendo visto como uma liderança que coordena o trabalho dos alunos.

A subcategoria modelo alternativo, para Garcia (2000) que visa à ampliação da capacidade de compreensão do aluno sobre o mundo e o seu protagonismo sobre a realidade que o cerca. Tanto os professores quanto os alunos exercem um papel ativo, os primeiros como investigadores de suas práticas pedagógicas, e os segundos, como construtores e reconstrutores de suas aprendizagens, que são alcançadas pela implantação de situações-problema que exigem do aluno posturas investigativas para a sua resolução. As ideias e interesses dos alunos são considerados nesse modelo didático.

A subcategoria colaboração entre professores, de acordo com Hargreaves (1999), as relações interpessoais entre professores podem ocorrer em quatro perspectivas diferentes: individualismo já discutido, a colaboração, a colegialidade artificial, e a balcanização. Essas perspectivas têm razões históricas e, também, podem estar relacionadas ao ambiente escolar. Segundo Hargreaves (1999), a colaboração acontece quando um grupo de professores estabelece objetivos comuns e, na intenção de atingir esses, negociam pontos de vista, apoiam-se mutuamente e investem seus recursos pessoais na empreitada, independentemente de facilidades ou estímulos externos ao grupo. Nesta perspectiva, o que estimula a manutenção do grupo é: o ímpeto de se atingirem os objetivos traçados coletivamente, o compartilhamento das soluções pensadas e das aprendizagens construídas por meio da experiência pessoal no grupo.

A outra subcategoria cooperação, é compreendido como uma estratégia fundamental para enfrentar problemas de natureza complexa, como, por exemplo, a prática pedagógica (BOAVIDA E PONTE, 2002). De acordo com Nono e Mizukami (2001) a colaboração pode favorecer o desenvolvimento da

criticidade, da resolução de problemas e tomada de decisões. Segundo Boavida e Ponte (2002) a colaboração oferece as seguintes vantagens em relação ao trabalho individual na concretização dos objetivos traçados: aumento do empenho em virtude da maior quantidade de pessoas envolvidas, mais recursos devido às trocas de experiências entre os colaboradores, propiciando mais segurança em mudanças e inovações, as interações favorecem os processos de reflexão, de aprendizagens mútuas e melhores condições para o enfrentamento de obstáculos e incertezas que possam surgir. De um modo geral, a concretização da colaboração se dá mediante alto grau de negociação, confiança, diálogo, empatia e interações não hierarquizadas (BOAVIDA; PONTE, 2002; HARGREAVES, 1999; PONTE; SERRAZINA, 2003).

E por último, a subcategoria modelo didático pessoal, é defendida por compreender que a cooperação é uma estratégia para realizar ou alcançar um objetivo ou meta, em que as relações tendem a se basear na posição hierárquica dos componentes do grupo. Nessa perspectiva, a colaboração pode ser entendida como uma filosofia e estilo de vida, enquanto a cooperação, um meio facilitador para se atingir um objetivo (PANITZ, 1996 apud TORRES; ALCANTARA; ESROM, 2004, p. 4).

(02) Experimento/ professor pesquisador

O Art04 foi categorizado como experimento, pois é compreendido que os autores Mortimer, Machado & Romanelli (2000) tratam o experimento como uma triangulação entre fato/fenômeno, modelo/teoria e representação, na qual os componentes se articulam e produzem uma aula dialógica, participativa e argumentativa. Há inúmeros experimentos⁸ simples que podem ser feitos em sala de aula e que, se devidamente conduzidos, podem produzir aprendizagens significativas.

Outra categoria que define este artigo é o professor pesquisador, que de acordo com Maldaner (1999), ao referir-se ao professor pesquisador, o mesmo afirma que o “professor precisa produzir conhecimentos profissionais na ação que lhe permitam fazer uma intervenção positiva” (MALDANER, 1999, p.292).

(03) *Registro de sala de aula/ aprender/ aprendizagem*

O Art05 foi categorizado como registro de sala de aula, por compreender que para atender ao que Zabalza (2000) afirma ser um registro ideal, Silva e Portilho (2013) procuraram relatar na pesquisa o cotidiano da sala de aula no Diário da Pesquisadora. Nele foi descrita a ação docente, a participação do aluno, a dinâmica, aspectos metodológicos relacionais, entre outros. Nos relatos, não foram enfatizadas as tarefas ou programação de aula. O diário foi organizado de maneira que se tornasse “expressão das características dos alunos e dos professores” (p. 62), que é uma das três categorias indicadas para a análise do instrumento.

Outra categoria que define o Art05 é a de aprender, que de acordo com Freire (1996, p. 69), aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito. A aprendizagem não é um processo estático, mas dinâmico, pois envolve o sujeito como participante ativo. Diferentemente de outros momentos históricos, não se refere à reprodução, mas à elaboração de novos saberes com base nos saberes já adquiridos.

E por último, a categoria aprendizagem que de acordo com Silva e Portilho (2013) a aprendizagem não é um processo estático, mas dinâmico, pois envolve o sujeito como participante ativo. Diferentemente de outros momentos históricos, não se refere à reprodução, mas à elaboração de novos saberes com base nos saberes já adquiridos. Não se trata de mudança apenas quantitativa, mas qualitativa. Não se trata de reproduzir respostas já preparadas, mas também de gerar novas soluções. Não é uma mudança mecânica, e sim que requer um envolvimento ativo, baseado na reflexão e na tomada de consciência, por parte do aprendiz. (POZO, 2002, p. 65).

O Art06 não foi possível caracterizar aportes práticos-conceituais.

(04) *Ambiente escolar*

O Art07 foi classificado na categoria ambiente escolar porque segundo os autores Giraldi e Sigolo (2015) o ambiente escolar se mostra atrelado a um esquema de organização

macrossocial e também atende às singularidades presentes em microcontextos, as quais trariam distinções e especificidades a tal atmosfera.

3.2.4 Intenções de Pesquisa

Após realizarmos uma leitura detalhada dos 7 artigos científico-acadêmicos selecionados que constituíram a amostra final, identificamos as Intenções de Pesquisa dos 7 artigos, assim estabelecemos 7 categorias para esse item de análise.

(01) *Identificar o fazer docente de professores que investigam sua prática docente*

No Art01 de Villani e Freitas (2009) foi analisado a prática docente de uma professora do Ensino Médio, este estudo buscou identificar os elementos subjetivos e objetivos que contribuíram para o processo de acoplamento da pesquisa com a docência da professora do Ensino Médio que investigou sua prática docente.

(02) *Identificar contribuições da prática pedagógica na aprendizagem conceitual do conhecimento científico.*

O trabalho de Galian (2012), referente ao Art02, objetivou identificar possíveis contribuições da prática pedagógica na criação de condições que potencializem ou limitem a exigência conceitual no Ensino de Ciências. Nessa perspectiva, buscaram indícios do que se disponibiliza aos estudantes para a aprendizagem do conhecimento científico, no que se refere ao nível conceitual.

(03) *Identificar possíveis contribuições da colaboração entre professores na reestruturação de modelos didáticos*

O Art03 de Junior e Marcondes (2013) objetivou identificar possíveis contribuições da colaboração entre professores na reestruturação dos modelos didáticos de um grupo de docentes de Química. Para a realização desse estudo, criou-se um grupo colaborativo que visava discutir as dificuldades do ensino e suas possíveis superações, bem como lacunas oriundas da formação inicial.

(04) *Identificar perspectivas e dificuldades nas práticas pedagógicas de professores da Educação Básica.*

O Art04 de Quadros et al. (2011) visou identificar perspectivas e dificuldades nas práticas pedagógicas de professores da Educação Básica, a respeito do ato de ensinar assuntos relativos à componente curricular Química.

(05) *Identificar ações e perspectivas de professores sobre mudanças educacionais*

O Art05 de Silva e Portilho (2013) objetivou identificar ações de professores da Educação Básica e suas perspectivas sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos.

(06) *Identificar relações entre os saberes, as disciplinas e a planificação de ensino.*

O trabalho de Philippot (2013), referente ao Art06, foi direcionado para compreender o que acontece no cotidiano da sala de aula, objetivando assim, identificar possíveis relações entre os saberes, às disciplinas a serem ensinadas e o processo de apropriação que organiza as práticas de ensino dos docentes.

(07) *Identificar relações entre práticas docentes.*

Problematizando práticas docentes, o artigo de Giraldi e Sigolo (2015), referente ao Art07, visou identificar diferenças e aproximações entre práticas docentes instituídas em ambientes distintos.

3.2.5 Aportes Metodológicos Referenciados: Aportes Teórico-Metodológicas e Aportes Prático-Metodológicos

Após realizarmos uma leitura detalhada dos 7 artigos científico-acadêmicos selecionados que constituíram a amostra final, identificamos os aportes metodológicos referenciados dos 7 artigos, os quais se subdividem em aportes teórico-metodológicos e prático-metodológicos. Evidenciamos que não foi possível identificar nenhum Aportes Teóricos- Metodológicos entre os artigos analisados, já em relação aos aportes práticos-metodológicos elaboramos um total de 8 categorias.

Aportes prático-metodológicos

(1) Condução e sustentação do processo de ensino

O Art01 foi classificado na categoria da ideia de Condução e sustentação do processo de ensino. Isso se deu pelo fato da situação de Rosa na condição de pesquisadora, no segundo semestre de sua graduação, ter avançado em vários aspectos e ela ter conseguido estabelecer um diálogo entre sua atuação como professora e sua reflexão como pesquisadora. Um grande subsídio veio ao entrar em contato novamente com um referencial teórico (VILLANI e CABRAL, 1997), referente à condução e sustentação do processo de ensino e aprendizagem, que ela tinha estudado de maneira superficial numa das disciplinas de pós-graduação. O ponto fundamental que tocou Rosa foi reconhecer que suas anotações no diário de bordo podiam ser facilmente interpretadas mediante esse referencial, que focalizava a dimensão subjetiva das interações entre professora e alunos.

(2) Enquadramento

No Art02, a categoria estabelecida refere-se ao conceito de enquadramento, segundo o autor, o conceito de enquadramento refere-se às relações de controle na comunicação pedagógica. Podem apontar para um controle mais centrado no transmissor (enquadramento forte) ou para um controle mais centrado no adquirente (enquadramento fraco). Para efeito da análise da prática docente, foi utilizada uma escala de quatro graus de enquadramento, que reflete contextos em que o controle está totalmente centrado no professor (E++) e vai progressivamente passando para um contexto em que o aluno detém, em maior grau, o controle destas características (E- -).

(3) (1) Modelo tradicional/ (2) Modelo tecnológico/ (3) Modelo espontaneísta / (4) Modelo alternativo

No Art03 foi identificado 4 categorias, a saber: (1) Modelo tradicional; (2) Modelo tecnológico; (3) Modelo espontaneísta; e, (4) Modelo alternativo. A primeira categoria foi evidenciada pelo fato que no modelo tradicional, baseado em concepções advindas de uma perspectiva da transmissão cultural, há uma supervalorização dos conteúdos, os alunos são avaliados em

relação à assimilação desses conteúdos de maneira individualizada; o papel do aluno no processo é passivo, ou seja, cabe a ele acatar e fazer o que o professor determina, não tendo maior contribuição no planejamento das atividades, ao docente cabe, além do planejamento, controlar a disciplina da sala. A segunda categoria refere-se ao modelo tecnológico, que, seria uma espécie de modernização do modelo tradicional, sendo caracterizado pela incorporação de conteúdos ditos mais modernos vinculados a temáticas sociais e ambientais, pelo cumprimento de objetivos e metas traçados no planejamento feito pelo professor. As concepções dos alunos, quando consideradas no processo, são vistas como erros conceituais e seu papel é executar todas as atividades programadas pelo professor, que, nesse modelo, tem a função de direcionar o andamento das atividades programadas. Já a categoria 3 evidencia que o modelo espontaneísta pode ser visto como um contraponto ao modelo tradicional, pois o aluno é tido como foco do processo, sendo valorizado o desenvolvimento de habilidades e competências. Os interesses do aluno são um componente fundamental nesse modelo didático, pois, é a partir deles, juntamente com a realidade na qual estão inseridos, que o professor elabora seu planejamento. Os alunos têm um papel ativo, sendo esperado que eles sejam capazes de aprender determinados conteúdos por descoberta, e compreender o contexto social em que vivem. O professor não tem um papel gerencial do processo, sendo visto como uma liderança que coordena o trabalho dos alunos. E por fim a categoria 4 apresenta o modelo alternativo, que visa à ampliação da capacidade de compreensão do aluno sobre o mundo e o seu protagonismo sobre a realidade que o cerca. Tanto os professores quanto os alunos exercem um papel ativo, os primeiros como investigadores de suas práticas pedagógicas, e os segundos, como construtores e reconstrutores de suas aprendizagens, que são alcançadas pela implantação de situações-problema que exigem do aluno posturas investigativas para a sua resolução. As ideias e interesses dos alunos são considerados nesse modelo didático.

No Art04 não foi possível identificar os aportes teórico-metodológicos e práticos-metodológicos.

(4) *Registro de sala de aula*

No Art05 identificamos a categoria intitulada registro de sala de aula, pelo fato da informação apresentada no artigo que se refere à: ao observar a dificuldade das professoras em preencher e refletir sobre o cotidiano escolar no Diário da Professora, adotou-se um instrumento semelhante, o Diário da Pesquisadora, como forma de registro das observações de sala de aula. O uso do diário, pela própria pesquisadora, possibilitou a vivência do mesmo instrumento de pesquisa, o que permitiu colocar-se no lugar da professora e, assim, sentir e refletir sobre suas possibilidades e limitações diante de um novo material. Para atender ao que Zabalza (2000) afirma ser um registro ideal, procurou-se relatar o cotidiano da sala de aula no Diário da Pesquisadora. Nele foi descrita a ação docente, a participação do aluno, a dinâmica, aspectos metodológicos relacionais, entre outros. Nos relatos, não foram enfatizadas as tarefas ou programação de aula. O diário foi organizado de maneira que se tornasse “expressão das características dos alunos e dos professores” (p. 62), que é uma das três categorias indicadas para a análise do instrumento.

(5) *Disciplina escolar*

No Art06 identificamos a categoria disciplina escolar, pelo fato do artigo apresentar a seguinte informação: para construir nossas categorias de análise, numa perspectiva didática, decidimos apoiarnos no conceito de disciplina escolar (Audigier, 1993; Chervel, 1988). A grade de análise elaborada, como apresentada abaixo, na Figura 1, comporta quatro categorias principais: os conteúdos disciplinares, as tarefas, os objetos mobilizados e o conhecimento da disciplina. Cada uma dessas categorias foi subdividida em “subconjuntos”. O interesse das escolhas teóricas e metodológicas é possibilitar uma análise que combine o ponto de vista intrínseco, o do profissional, e o ponto de vista extrínseco, o do pesquisador, para chegar à compreensão das práticas de ensino, mobilizando, assim, três níveis de análise: um nível micro (o das microdecisões do professor no decorrer da aula), um nível meso (o da aula na sua globalidade) e um nível macro (a inscrição da prática do professor numa perspectiva temporal).

No Art07 não foi possível identificar os aportes teórico-metodológicos e práticos-metodológicos.

3.2.6 Fontes de informações e Instrumentos de coleta de informações

Para estabelecermos as fontes e os instrumentos para coleta de informações dos 7 artigos analisados, partilhamos de algumas considerações do grupo de pesquisa INOVAEDUC. As fontes para coleta de informações podem ser de três tipos: Sujeitos, Documentos e Espaços.

Em consonância com as fontes, há os instrumentos para coleta de informações. Logo, esses devem ser condizentes a fonte que será estabelecida para a coleta, por exemplo, para sujeitos podem ser utilizados os instrumentos do tipo questionário, entrevista, etc. Para documentos os instrumentos do tipo roteiro de análise textual e para espaço o roteiro de observação.

O Quadro abaixo mostra as categorias das fontes e dos instrumentos para coleta de informações dos 7 artigos científico-acadêmicos analisados. As categorias foram estabelecidas de acordo com as três modalidades, a saber: sujeito, documento e espaço.

FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES						
Artigos	Fontes			Instrumentos		
	S	D	E	S	D	E
Art 01	Professora de Biologia	Registros textuais de grupo de interlocutores da universi	Observações das aulas	Diário de bordo da professora (registros da prof.)	Roteiro para os registros textuais.	Episódios das filmagens das aulas

FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES						
Artigos	Fontes			Instrumentos		
	S	D	E	S	D	E
		dade e uma professora da escola.				
Art 02	---	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais para o Quarto Ciclo do Ensino Fundamental; Livro didático distribuído à escola pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) /2005	Relações discursivas entre professor e estudantes	---	Roteiro para análise e documental	Roteiro para as observações das aulas
Art 03	---	Produção do projeto colabora	---			

FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES						
Artigos	Fontes			Instrumentos		
	S	D	E	S	D	E
		tivo				
Art 04	Professores de Química	Relatos dos professores sobre suas impressões das olimpíadas	---	Questionário	---	---
Art 05	Professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental	Considerações contempladas no diário dos professores	Observações das aulas	Entrevista semiestruturada	Diário dos professores	Diário do pesquisador Roteiro de observação das aulas
Art 06	Professores de Geografia	---	Observações das aulas	Entrevista de autoconfrontação simples	---	Filmagens

FONTES E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES						
Artigos	Fontes			Instrumentos		
	S	D	E	S	D	E
Art 07	Estudantes e professores.	Documentos que explicitam a organização das instituições de ensino	Observações das aulas e de reuniões de conselhos de escolas	Entrevista Questionário (apenas para os estudantes)	---	Diários de campo; roteiro de observações

No Art01, Villani e Freitas (2009) realizaram a pesquisa com professores de Biologia e de registros textuais de um grupo de interlocutores da universidade e uma professora da escola, a qual foi observada. O instrumento utilizado nessa pesquisa foi diário da professora, roteiro para registros textuais e além de filmagens das aulas, destacando desta forma as três modalidades: sujeito, espaço e documento.

No Art02, a pesquisa de Galian (2012) foi realizada com o professor de Ciências e com estudantes do Ensino Fundamental II, porém as informações foram coletadas por meio de outras modalidades, por exemplo, espaço e documento.

No Art03, a pesquisa de Junior e Marcondes (2013) foi realizada com professores de Química, porém as informações foram coletadas através da produção do projeto colaborativo desses professores.

No Art04, Quadros et al. (2011) não mencionaram nenhum tipo de instrumento para analisar o discurso dos professores de química a respeito da fonte do tipo documento.

No Art05, Silva e Portilho (2013) realizaram a pesquisa com professores do 1º ano do ensino fundamental, utilizando o diário dos professores e observações das aulas destes, como instrumento também as entrevistas, onde as modalidades destacadas foram as três: sujeito, espaço e documento.

No Art06, Philippot (2013) fez pesquisa com professores de Geografia, por meio de observações das aulas, além de

filmagens e entrevistas de autoconfrontação, onde as modalidades encontradas foram as de sujeito e espaço.

No Art07, Giraldi e Sigolo (2015) não mencionaram nenhum tipo de instrumento para analisar os documentos, nem ao menos explicitaram que documentos se referem, mas os professores e estudantes pesquisados, e as observações foram destacadas nas modalidades de sujeito e espaço.

3.2.7 Recortes e Amostras

Para estabelecermos os recortes e amostras dos 7 artigos analisados, partilhamos de algumas considerações do grupo de pesquisa INOVAEDUC. Os recortes são: professores da Educação Básica; prescrições para a educação e professores da educação básica; professores e estudantes da educação básica. E para as amostras selecionamos: contexto da pesquisa; contexto e período da pesquisa; contexto da pesquisa e experiência profissional do sujeito.

O Quadro abaixo mostra as categorias dos recortes e das amostras dos 7 artigos científico-acadêmicos analisados. As categorias foram estabelecidas de acordo com as modalidades.

RECORTES E AMOSTRAS		
Artigos	Recortes	Amostras
Art01	---	Professores da Educação Básica
Art02	Contexto da pesquisa	Prescrições para a educação e Professores da Educação Básica
Art03	Contexto da pesquisa	Professores da Educação Básica
Art04	---	Professores da Educação Básica

RECORTES E AMOSTRAS		
Artigos	Recortes	Amostras
Art05	Contexto e período da pesquisa	Professores e estudantes da Educação Básica
Art06	---	Professores da Educação Básica
Art07	Contexto da pesquisa e experiência profissional dos sujeitos	Professores da Educação Básica

Referente aos recortes analisados nos artigos foi possível identificar três principais categorias: Contexto da pesquisa; Contexto e período da pesquisa; e, Contexto da pesquisa e experiência profissional dos sujeitos. Nos Art01, Art04 e Art06 não foram identificados recortes.

(01) *Contexto da pesquisa*

No Art02, Galian (2012) nos mostra que o estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual do município de Valinhos/SP.

No Art03 de Junior e Marcondes (2013) foi verificado que o curso que viabilizou a pesquisa foi desenvolvido no Instituto de Química da Universidade de São Paulo. Com a divulgação do curso, sete professores apresentaram interesse, porém apenas quatro participaram de todo processo.

(02) *Contexto e período da pesquisa*

No Art05 de Silva e Portilho (2013) o recorte nos mostra que o estudo de caráter participante foi realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino. A da rede privada foi escolhida pelo fato de apresentar uma proposta metodológica distinta da pública. A coleta de informações teve início nas escolas no mês de setembro de 2009 e finalizou em março de

2010, somando-se seis meses de participação efetiva no ambiente educativo.

(03) Contexto da pesquisa e experiência profissional dos sujeitos

A pesquisa de Giraldi e Sigolo (2015), referente ao Art07, esteve localizada em quatro contextos: no Ensino Fundamental I tem-se a escola A (municipal) e no Ensino Fundamental II se fizeram presentes as unidades de ensino: B (estadual), C (municipal) e D (estadual). As informações foram coletadas em dois momentos, a saber: (i) Em 2011, 11 professoras fizeram parte deste estudo, distribuídas por 3 escolas. Dividiram-se em professoras iniciantes, com 1 a 4 anos de experiência profissional na área, e aquelas com até 30 anos de prática. Todas possuíam curso superior; (ii) Em 2012, 15 professores constituíram esta pesquisa, 14 mulheres e um homem. Todos tinham curso superior, dois professores tinham curso de pós-graduação, um em andamento em nível de doutorado e outro com mestrado profissional. Quatro professores possuíam até 5 anos de experiência, 3 tinham entre 6 e 10 anos de atuação. Havia aqueles que tinham mais tempo de experiência: 6 professores ministravam aulas por um período entre 10 e 20 anos e 2 estavam em sala de aula há mais de 20 anos.

Em relação às amostras analisadas, identificamos três categorias:

(01) Professores da Educação Básica

Os artigos selecionados nesta categoria foram os Art01 de Villani e Freitas (2009), Art03 de Junior e Marcondes (2013), Art04 de Quadros et al. (2011), Art06 Philippot (2013) e Art07 de Giraldi e Sigolo (2015).

O Art01 de Villani e Freitas (2009) tem como amostra uma professora de Biologia do Ensino Médio.

O Art03 de Junior e Marcondes (2013) tem como amostra o envolvimento de quatro professores da rede pública que exercem a docência na cidade de São Paulo. Essa amostra de professores apresenta as seguintes características, a saber: (i) professor P1 formado em Licenciatura em Química e com 13 anos de experiência profissional; (ii) professor P2 formado em Licenciatura em Química e em Química Industrial e com 22 anos de experiência profissional; (iii) professor P3 formado em

Licenciatura em Química e com 10 anos de experiência; (iv) professor P4 formado em Licenciatura em Química, Engenharia Química, com pós-graduação em Engenharia Química e com 11 anos de experiência.

O Art04 de Quadros et al. (2011) teve como amostra a participação de 93 professores do Ensino Médio.

O Art06 de Philippot (2013) teve como amostra nove professores voluntários do 3º ciclo de escolas elementares em diversos contextos profissionais.

O Art07 de Giraldi e Sigolo (2015) teve como amostra uma turma de segundo ano e outra de quinto ano (totalizando doze estudantes). Eles foram acompanhados por um ano, pois correspondeu o início e a saída do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal localizada em um bairro popular, mantida com recursos municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A amostra era constituída por estudantes entre 9 e 14 anos de idade, sendo seis meninos e cinco meninas, divididos entre uma escola de Ensino Fundamental I e três de Ensino Fundamental II. Desses estudantes, cinco vivenciaram reprovações ou interrupções escolares.

(02) Prescrições para a educação e professores da educação básica

O Art02 de Galian (2012) tem como amostra Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais para o Quarto Ciclo do Ensino Fundamental; livro didático distribuído à escola pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)/2005; professores do Ensino Fundamental.

(03) Professores e estudantes da Educação Básica

O Art05 de Silva e Portilho (2013) envolveu a participação de quatro professores, sendo duas da rede privada e duas da rede pública, bem como um total de 85 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental das duas escolas. Porém para a análise os autores consideraram apenas as informações de 46 estudantes, em razão da devolutiva das autorizações dos pais ou responsáveis na participação na pesquisa.

3.2.8 Processo de Coleta e Tratamento de Informações

O processo de coleta e o tratamento das informações correspondem aos procedimentos utilizados pelos pesquisadores para a coleta e análise das informações. Neste item nos detemos a descrever e comentar os passos atribuídos a essas etapas, assim como as possíveis contingências e dificuldades relatadas pelos autores dos artigos analisados.

Inicialmente comentaremos do processo de coleta de todos os artigos, onde destacamos neste a forma de análise utilizando-se de entrevista, diário do professor e observação de aula. Em seguida comenta-se a forma com que tratou-se as informações, as quais foram descritas e discutidas no decorrer de cada um dos artigos.

Processo de coleta

No Art01, Villani e Freitas (2009) empregaram os seguintes recursos e ferramentas metodológicas: 1) trechos de gravações audiovisuais das aulas. 2) diário de bordo da professora registrando suas reflexões sobre a ação. 3) anotações e registros sobre os encontros com grupos de interlocutores/as. Os encontros envolveram um grupo da universidade e uma professora da escola.

No Art02, Galian (2012) fez uma análise documental (PCN/CN e livro didático) e observação de aulas.

No Art03 de Junior e Marcondes (2013) solicitou-se que os docentes participantes respondessem a um inventário do modelo didático, com o objetivo de identificar os modelos didáticos pessoais dos docentes. Para tanto era feito encontros, os quais foram gravados em áudio e vídeo. Aplicou-se também um questionário para que fosse possível a interpretação e diagnóstico do modelo didático de cada professor.

No Art04 de Quadros et al. (2011) disponibilizou-se um questionário para obter os dados gerais do professor e da escola. Em seguida, envolveu-se a participação e preparação dos professores e alunos para as olimpíadas e em terceiro momento referiu-se ao trabalho do professor na sala de aula e na escola. Disponibilizaram-se os questionários para 150 professores, os quais 93 foram respondidos.

No Art05 de Silva e Portilho (2013) para o processo de coleta, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com as

docentes; diários das professoras, que possibilita a docente a apresentar o estilo que lhe é próprio; o diário da pesquisadora, utilizado como forma de permitir colocar-se no lugar da professora e refletir as possibilidades e limitações em sala de aula; e protocolo de observação, permitindo expressar através deste as características dos alunos e também dos professores.

No Art06, Philippot (2013) fez o uso de gravações das aulas dos docentes, permitindo, assim a expressão de sua própria prática, e em seguida uma entrevista de autoconfrontação.

No Art07 de Giraldi e Sigolo (2015) o procedimento da coleta dos dados foi feito através de observações de aulas, as quais foram registradas em um diário de campo. Algumas das falas de professores e alunos também foram registradas em um roteiro de observação pré-estabelecido.

Tratamento de informações

No Art01 de Villani e Freitas (2009) não foi possível identificar o tratamento das informações no artigo.

No Art02, Galian (2012) observou-se a relação da prática da professora relacionando os sujeitos (professor/aluno), discurso feito pelos professores em sala, além de o conhecimento deste.

No Art03 de Junior e Marcondes (2013) as informações analisadas no artigo foram analisadas durante os encontros do grupo e posteriormente transcritas e discutidas no resultado da pesquisa.

No Art04 de Quadros et al. (2011) a análise foi realizada pelo grupo de pesquisadores e discutida no decorrer da pesquisa.

No Art05 de Silva e Portilho (2013) não foi possível destacar o tratamento das informações, mas do decorrer do artigo é possível identificar o relato dos professores entrevistados, e também discussão do que foi possível obter de informação especialmente dos diários dos professores e das observações que a pesquisadora destacou.

No Art06 de Philippot (2013) As informações coletadas nas gravações e entrevistas foram transcritos, e posteriormente fez-se uma dupla análise, textual e de conteúdo. Em seguida construíram-se categorias de análise para facilitar o entendimento da pesquisa.

No Art07 de Giraldi e Sigolo (2015) Foram organizadas leituras e releituras das informações contidas nos roteiros de observação e no diário de campo, em busca de contradições ou destaque a padrões, os quais constituíram as categorias de codificação.

3.2.9 Evidências, Constatações, Resultados e Conclusões

Após realizarmos uma leitura detalhada dos 7 artigos científico-acadêmicos selecionados que constituíram a amostra final, identificamos as conclusões dos 7 artigos, assim estabelecemos 7 categorias para esse item de análise.

(01) *Aspectos da prática docente potencializaram o planejamento, a ação didática e a reconstrução do processo de ensino com o envolvimento na pesquisa.*

O Art01 de Villani e Freitas (2009), a conclusão se pauta em 3 aspectos. O primeiro é em relação a escolha do tema de pesquisa da professora em seu próprio processo de docência, constituiu um sinal da sua dedicação, que sustentou o trabalho mesmo quando houve dificuldades significativas. Podemos interpretar que essa motivação para o ensino funcionou, inicialmente, como incentivo para a melhoria das aulas e, ao mesmo tempo, como obstáculo inicial ao envolvimento na reflexão investigativa. Entretanto, nos parece que a dedicação à prática de pesquisa, uma vez iniciada, foi sustentada pela relação de Rosa com o ensinar. Ou seja, nos parece que a pesquisa da professora foi marcada primeiramente pelo desejo de entender e melhorar os fundamentos de seu próprio ensino, mais do que de realizar um trabalho que obtivesse um reconhecimento da comunidade acadêmica e dos pesquisadores na área.

O segundo aspecto tem relação com a elaboração do diário de bordo, enquanto ocasião de reflexão inicial sobre sua prática e também registro fundamental para a elaboração dos dados da pesquisa e para as discussões com os interlocutores privilegiados. O diário de bordo por ela elaborado manteve essa característica de abrigar anotações de fatos e elementos objetivos junto com reflexões sobre sua visão de ensino e de mundo mais geral, além de considerações mais subjetivas sobre sua relação com seu trabalho.

Enfim, o diário de *Rosa* revelou-se uma fonte primordial para a reconstrução de seu processo de envolvimento na pesquisa. E o terceiro aspecto teve relação com a possibilidade de registros mais objetivos sobre sua prática didática, como as gravações em vídeo e as anotações e os comentários dos observadores, que certamente a ajudaram a distanciar-se da prática para enfrentá-la com outro olhar. Também a constituição de um grupo de interlocutores na academia, entre colegas e o/a orientador/a, contribuiu com sugestões e novos pontos de vista para a análise das questões apresentadas por *Rosa* e para a sustentação metodológica da pesquisa. Foi nesses encontros que ela conseguiu desvelar, pelo menos em parte, crenças e atitudes que implicitamente regulavam sua prática didática. O olhar do “outro” estava funcionando como um espelho para a professora.

(02) Aspectos da prática docente potencializam o rebaixamento do nível de exigência conceitual nas aulas.

No Art02, de Galian 2012, a conclusão é de que prática docente analisada na pesquisa apresentada cumpre apontar que ela revelou aspectos que potencializam o rebaixamento do nível de exigência conceitual das aulas de ciências. A prática docente parece valorizar mais o “fazer” do que o “conhecer”, numa busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências que prescinde de uma base de conhecimentos relevantes. Ao pensar no processo de ensino que levará a cabo em suas aulas, a professora desconsidera o processo de aprendizagem dos alunos, especialmente ao estabelecer um compassamento que imprime um ritmo muito acelerado para o tratamento do conhecimento, como se os tempos de aprendizagem pudessem ser os mesmos para todos os alunos.

As características de tal prática docente acabam por reforçar o rebaixamento do nível de exigência conceitual encontrado no processo de recontextualização acompanhado na pesquisa apresentada, uma vez que, em suas escolhas, a professora opta por lidar com uma fração do conhecimento científico apresentada de forma fragmentada e diretamente ligada ao contexto, na tentativa de garantir que todos os alunos aprendam o que consta dos planos curriculares e que será objeto de avaliação pelos sistemas oficiais de avaliação do Ensino Básico.

(03) Ato reflexivo dos docentes a respeito de suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem

No Art03, Junior e Marcondes (2013) concluem que ficou evidente a importância do grupo no sentido de propiciar a reflexão, de todos os docentes, das suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, todos os docentes apresentaram um ganho de coerência em relação às suas visões anteriores à formação do grupo. Outro ponto a se destacar é que, embora não fosse o intuito do grupo, observa-se uma tendência alinhada à visão construtivista do processo de ensino e aprendizagem.

(04) Fatores externos dificultam a prática de professores da Educação Básica

No Art04, Quadros et al. (2011) concluiu que problemas externos são mais identificados pelos professores em relação à fatores que dificultam o desenvolvimento as práticas pedagógicas, entre esses fatores estão: a) pelo desânimo e cansaço do professor, que não vislumbra melhorias na profissão; b) pelo envolvimento do estudante neste clima, conjugado à pouca perspectiva de melhoria de qualidade de vida que o estudo pode proporcionar; c) pela incapacidade de as escolas engajarem a comunidade escolar, propiciando um ambiente de trabalho agradável e produtivo; e d) pela incompetência da sociedade organizada em criar estratégias adequadas à melhoria da educação em sua totalidade.

(05) Desafios sobre a prática pedagógica no processo de alfabetização/letramento e à formação no exercício profissional

No Art05 de Silva e Portilho (2013), a conclusão é de que foram encontrados muitos desafios em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente no tocante à prática pedagógica no processo de alfabetização/letramento e à formação no exercício da profissão. Além disso, alguns pontos relevantes na atuação dos professores foram identificados, tais como: a organização prévia das atividades e a fundamentação teórica da proposta pedagógica.

(06) A dimensão didática está pouco presente nas práticas de ensino no cotidiano da classe.

No Art06 de Philippot (2013) a conclusão é de que a dimensão didática está pouco presente em suas práticas de ensino no cotidiano da classe. Essa Geografia que se está

construindo exprime o encontro, no âmbito da sala de aula, das prescrições oficiais, das concepções de um docente, das suas dificuldades em ser “excelente” em todas as disciplinas e das interações com os alunos. Ela traduz as dificuldades de docentes generalistas para ensinar uma disciplina de cujo objeto, de cujos trâmites e de cujas finalidades eles não têm uma imagem precisa. Além disso, docentes têm práticas de ensino de Geografia que ressaltam mais a lógica da realização, “o fazer”, do que a lógica da compreensão, “para que fazer?”.

Assim, os saberes escolares disciplinares dão pouco o tom às práticas de ensino desses docentes da escola primária. Eles parecem estar, mesmo, à margem dessas práticas. São tantos elementos, que questionam a própria perenidade das disciplinas escolares na escola primária.

(07) Diferenças e aproximações entre práticas docentes instituídas em ambientes distintos.

No Art07, Giraldi e Sigolo (2015), a conclusão é de que a observação de aulas em diferentes turmas trouxe indicativos de que seria possível perceber um padrão nas práticas docente. Tal padrão se revelou com mais frequência em turmas escolares mais bem avaliadas pelos professores e consideradas como privilegiadas (compostas por poucos alunos que passaram por reprovações escolares ou com condições econômicas, sociais e culturais mais elevadas). Também foi observado que algumas distinções entre as aulas acompanhadas partiram de características pessoais de professores, sendo reconhecida a influência deles na instituição do currículo prático, visto que houve adaptações de orientações curriculares, conforme as perspectivas para cada grupo atendido.

3.3 QUALIDADE DAS PUBLICAÇÕES REFERENTE AO ASSUNTO “PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA “NO PERÍODO ENTRE 2006 A 2016

A caracterização realizada acerca das pesquisas recentes sobre o assunto “práticas didáticas de professores da educação básica” foi parte constituinte de uma pesquisa de mestrado. Neste mapeamento, que abrangeu o período de 2006 a 2016, constatamos que há uma quantidade significativa de publicações que tratam de aspectos relacionados ao assunto práticas

didáticas de professores da educação básica, porém há poucos estudos com o foco especificamente reiterado ao assunto em questão. A seguir, apresentamos algumas informações referentes a *qualidade das publicações sobre o assunto “práticas didáticas de professores da educação básica “no período entre 2006 a 2016 de acordo com os seguintes critérios de análise: foco de pesquisa, objetivo de pesquisa e conclusão.*

No que se refere aos focos de pesquisa identificados nas pesquisas, evidenciamos que, a partir do ano de 2012 até o decorrer de 2015, houve uma prevalência em estudos que investigaram especificamente a prática didática do professor, com ênfase em aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, percepção de professores sobre a sua prática em sala de aula, bem como análise do desenvolvimento de ações em sala de aula pelo docente.

Em relação aos objetivos das pesquisas, entre o período de 2012 à 2015, podemos afirmar que as pesquisas estavam centradas em: (I) Investigar e relacionar práticas didáticas e (II) caracterizar colaborações entre os professores, bem como suas perspectivas e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de práticas didáticas.

Ao que se refere as conclusões dos artigos, destacamos as investigações desenvolvidas entre o ano de 2012 à 2015, pois trataram sobre aspectos relacionados à prática didática, especificamente apresentaram conclusões pautadas em aspectos ligados na relação entre a prática didática e o processo de ensino e aprendizagem; e entre fatores externos e a prática didática, desafios sobre a prática didática no processo de alfabetização/letramento e à formação no exercício profissional, a relação da didática com a prática didática e as diferenças e aproximações entre práticas docentes instituídas em ambientes distintos.

4. CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, situamos o contexto geral da pesquisa, bem como informações acerca da participação da Universidade Federal de Santa Catarina no âmbito do PIBID/CAPES.

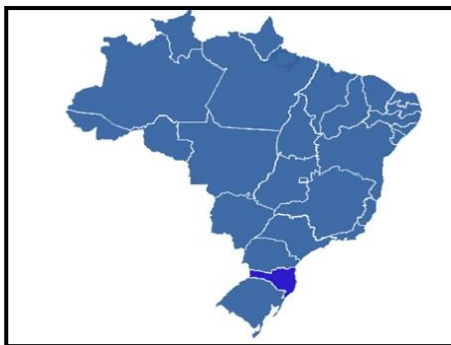
4.1. CONTEXTO GERAL DA PESQUISA

O estado de Santa Catarina integra-se à 27 unidades federativas do Brasil. Conta com uma população de cerca de 6.819.190 de habitantes (população estimada para o ano de 2015) e as dimensões territoriais abrangem uma área de 95.733,978 km². Limita-se com os estados do Paraná (ao norte) e Rio Grande do Sul (ao sul), além do oceano Atlântico (a leste) e da Argentina (a oeste). O estado possui os índices sociais considerados os melhores do país e do continente americano, além do mais alto índice de expectativa de vida (empatado com o Distrito Federal). Além disso, possui a menor taxa de mortalidade infantil e também com menor desigualdade econômica e analfabetismo do Brasil (IBGE/SC, 2015).

A capital do estado é o município de Florianópolis, com 461.524 habitantes e uma área de 675,409 km². Junto a ela, integram-se 295 municípios, que reúnem uma atraente diversidade geográfica, composta por praias, matas tropicais e serras (IBGE/Florianópolis, 2015).

Na Figura 3, é observado o mapa do Brasil com destaque no estado de Santa Catarina.

Figura 3 - Localização do estado de Santa Catarina no Brasil.



Fonte: (SEBRAE/SC, 2015).

O perfil do Estado é bem diversificado, apresentando uma agricultura forte, baseada em minifúndios rurais, indústrias de grande porte e milhares de pequenas empresas, fazendo do estado de Santa Catarina a oitava maior economia brasileira pelo tamanho de seu Produto Interno Bruto (PIB). O dinamismo da economia catarinense reflete-se em índices elevados de crescimento, alfabetização, emprego e renda per capita, significativamente superior à média nacional. Isso garante uma melhor qualidade de vida aos que aqui vivem, entretanto, ainda há muitos contrastes quanto ao desenvolvimento socioeconômico de seus diversos municípios (SEBRAE/SC, 2015). Nos próximos parágrafos apresentaremos algumas informações sobre a Educação do estado e do município de Florianópolis, respectivamente.

4.1.1 Contexto educacional do estado e do município de Florianópolis

Santa Catarina contempla quatro esferas diferentes no que se refere às Escolas Públicas: Federal, Estadual, Municipal e Privado. Em 2012, o estado possuía: 155.539 crianças matriculadas no Ensino Pré-escolar, 851.180 crianças matriculadas no Ensino Fundamental e 254.636 habitantes no Ensino Médio. Quanto ao quadro de docentes: 12.937 no Ensino Pré-escolar; 46.531 no Ensino Fundamental e 17.678 no Ensino Médio (IBGE, 2015).

Referente às Instituições de Ensino Superior do estado, consideramos as principais: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); 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 (UNOESC); 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 (UNOCHAPECÓ) e a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Já o município de Florianópolis, em 2015, contava com 350 instituições de Educação Básica e 15 Instituições de Ensino Superior, contemplando as esferas Federal, Estadual, Municipal e Privada. Também possui Instituições Filantrópicas conveniadas que oferecem aos estudantes da rede pública, do ensino básico, um atendimento complementar e/ou suplementar.

Em relação às instituições de Educação Básica, no ano de 2015, a rede municipal de Florianópolis possuía 76 Unidades Educativas da Educação Infantil, 10 Núcleos de Educação Infantil vinculados, 36 do Ensino Fundamental e 10 Núcleos da Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2015, o município de Florianópolis atendeu cerca de 14.565 mil alunos no Ensino Fundamental, 12.018 na Educação Infantil e 1.219 na EJA (DIRETRIZES CURRICULARES/SC, 2015).

No que tange às Instituições de Ensino Superior Públicas do município de Florianópolis (UFSC, UDESC, IFSC), destacamos a UFSC. De acordo com a Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960, esta foi instaurada, na condição de Universidade, reunindo as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, sendo oficialmente instalada em 12 de março de 1962.

A Universidade possui 57 Departamentos e duas Coordenadorias Especiais, que integram 11 Unidades Universitárias. Ela se localiza no bairro Trindade, onde são oferecidos: 39 Cursos de Graduação, com 52 Habilitações, nos quais estão matriculados 38.323 alunos. Oferece, ainda, 26 cursos de Doutorado, 104 cursos de Mestrado e 88 Especializações.

O Campus Universitário da UFSC, atualmente, é integrado por cerca de 30.000 pessoas. A Universidade possui um grande número de ações de integração com as Escolas de Educação Básica da cidade de Florianópolis e região, mediante projetos de ensino, extensão e pesquisa.

4.1.2 O contexto do PIBID/CAPES na Universidade Federal de Santa Catarina

O PIBID/CAPES está instituído em diversas Universidades Públicas e Privadas estabelecidas em cidades dos Estados Brasileiros, e integra-se a eles o Estado de Santa Catarina. Para maior esclarecimento, de acordo com o Relatório de Gestão da Capes do ano de 2013/2014²⁴, apresenta a relação dos Estados, das Instituições de Ensino Superior, campis, subprojetos e bolsistas contemplados pelo PIBID/CAPES em 2013.

²⁴ O Relatório de Gestão da Capes do ano de 2013/2014 encontra-se no site: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf], acesso em 14 de fevereiro de 2016.

Figura 4 - Relação dos estados, Instituições de Ensino Superior, campi, subprojetos e bolsistas contemplados pelo PIBID/CAPES em 2013/2014.

Região	UF	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	AC	3	7	25	1.116
	AM	4	23	98	2.994
	AP	2	3	7	260
	PA	7	25	66	1.918
	RO	4	13	28	746
	RR	3	6	38	1.044
	TO	4	18	38	1.025
NE	AL	3	17	66	1.897
	BA	9	47	163	6.879
	CE	10	37	103	3.937
	MA	3	20	71	1.753
	PB	5	19	77	1.897
	PE	15	32	108	3.953
	PI	3	28	85	3.538
	RN	5	26	76	2.569
SE	3	6	31	1.596	
CO	DF	4	5	38	823
	GO	8	45	154	3.255
	MS	5	31	104	2.694
	MT	4	29	85	2.122
SE	ES	6	21	50	1.578
	MG	37	84	301	10.381
	RJ	19	33	139	4.013
	SP	52	105	359	9.409
S	PR	17	49	219	6795
	RS	32	84	304	7427
	SC	17	42	164	4635
Total		284	855	2.997	90.254

Fonte: (CAPES – Relatório de gestão 2013/2014)

Em 2013, no estado de SC, o PIBID/CAPES foi instituído em 17 Instituições de Ensino Superior, 42 campi e envolveu 164 subprojetos. Além dessas informações, é importante evidenciar o total de bolsistas (Bolsista Iniciação à Docência (BID), Bolsista Supervisor (BS), Bolsista Coordenador de Área (BCA), Bolsista Coordenação Institucional (BCol), Bolsista Coordenador de Área

e Gestão de Processos (BCoGePE)) integrantes do PIBID/CAPES em 2013, somando 90.247 participantes. A seguir, é possível observar em detalhes a quantidade de bolsistas, por região, envolvidos no programa.

Figura 5 - Quantidade de bolsistas envolvidos no PIBID/CAPES por região.

UF	Bolsas ID	Bolsas SUP	Bolsas CA	Bolsas GG	Bolsas CI	Total concessões	%
MG	8.289	1.465	539	49	39	10.381	12%
SP	7.565	1.200	542	49	53	9.409	10%
RS	5.878	1.050	423	44	32	7.427	8%
PR	5.436	906	397	36	20	6.795	8%
BA	5.557	907	372	31	12	6.879	8%
SC	3.716	631	242	26	20	4.635	5%
RJ	3.187	552	236	19	19	4.013	4%
PE	3.207	507	201	22	16	3.953	4%
CE	3.241	473	190	21	12	3.937	4%
PI	2.993	361	168	12	4	3.538	4%
GO	2.599	418	210	19	9	3.255	4%
AM	2.457	377	146	9	5	2.994	3%
MS	2.178	330	165	14	7	2.694	3%
RN	2.102	330	120	12	5	2.569	3%
MT	1.690	296	121	10	5	2.122	2%
PA	1.545	245	108	11	9	1.918	2%
AL	1.510	267	106	11	3	1.897	2%
PB	1.560	211	109	11	6	1.897	2%
MA	1.461	185	95	7	5	1.753	2%
SE	1.350	163	76	4	3	1.596	2%
ES	1.261	213	88	10	6	1.578	2%
AC	893	163	53	4	3	1.116	1%
RR	854	120	59	7	4	1.044	1%
TO	835	119	60	7	4	1.025	1%
DF	659	109	46	4	5	823	1%
RO	602	93	41	5	5	746	1%
AP	220	26	11	1	2	260	0%
Total	72.845	11.717	4.924	455	313	90.254	100%

Fonte: (PIBID – UFSC, 2013).

Como podemos observar, em 2013, Santa Catarina foi o 6º estado com maior número de bolsistas participantes do programa, englobando um total de 3.716 BID, 631 BS, 242 BCA, 26 BCoGePE e 20 Col, num total de 4.635 bolsas contempladas.

Enfatizamos na região Sul, o Estado de Santa Catarina e os dados apresentados do PIBID/CAPES de um modo geral pelo fato de serem parte do contexto da pesquisa realizada. No Estado de Santa Catarina, o município de Florianópolis foi

contemplado para realização da pesquisa e, nele, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a escolhida pela pesquisa. Além dela, cinco Escolas de Educação Básica estabelecidas no município.

O PIBID/CAPES/UFSC caracteriza-se por uma proposta destinada a CAPES, elaborada no ano de 2008 pelo Coordenador Institucional e pela Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais e Coordenadores de Área vinculados com o Programa no ano de 2009. O PIBID/CAPES/UFSC contemplou cinco projetos institucionais desde o ano de 2008: um referente ao edital de 2008, dois relativos aos editais de 2009 e 2011, um de 2013 e um projeto PIBID diversidade.

Em relação aos bolsistas participantes do Projeto instituído pela UFSC, o mesmo envolveu 19 bolsistas coordenadores de área, 40 bolsistas supervisores; 231 bolsistas de iniciação à docência, um bolsista coordenador institucional e dois Bolsistas Coordenadores de Área e Gestão de Processos Educacionais, somando um total de 293. Além disso, 14 cursos de licenciatura participaram, totalizando assim 14 Subprojetos envolvidos, a saber: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia Português, Psicologia e Química.

A partir da apresentação desse capítulo, esperamos que fique mais claro a escolha das fontes e dos instrumentos de pesquisa contemplados nessa investigação, além de outros aspectos relacionados às questões metodológicas, que serão apresentadas no capítulo seguinte, intitulado *encaminhamentos metodológicos da pesquisa*.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa. Primeiramente, serão expostos o problema e as questões de pesquisa que orientaram o trabalho e definidas as características da natureza da investigação. Posteriormente, serão apresentadas as fontes e instrumentos de informação utilizados, bem como os procedimentos de coleta e analíticos adotados para o tratamento das informações.

5.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

5.1.1. Problema de Pesquisa

Em função do objetivo dessa pesquisa:

Caracterizar possíveis influências de ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES, em suas práticas didáticas cotidianas.

Propomos o seguinte problema de pesquisa:

De que maneiras as ações realizadas por professores da Educação Básica, da área curricular de Ciências da Natureza, como atuantes na condição de Bolsistas Supervisores em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC podem estimular mudanças nas práticas didáticas cotidianas desses professores?

5.1.2. Questões de pesquisa

Para responder ao problema de pesquisa, elaboramos três questões de pesquisa, a saber:

1. Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas por professores de Educação Básica, atuantes na condição de bolsistas supervisores, em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, da área curricular de Ciências da Natureza?

2. Que aspectos principais caracterizam as práticas didáticas cotidianas desses professores?

3. Que mudanças identificadas nas práticas didáticas cotidianas desses professores podem ser relacionadas às ações que ele realizou, na condição de Bolsista Supervisor, no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza?

5.2. NATUREZA DA PESQUISA

Esta investigação visou contemplar os pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa. Como justificativa para essa afirmação, a seguir apresentaremos algumas considerações que julgamos relevantes para tal consideração. Segundo Gibbs (2009, p. 8), a pesquisa qualitativa ainda não tem uma definição comum aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo. Ela não é mais apenas a “pesquisa não quantitativa”, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou talvez, muitas outras).

A pesquisa qualitativa tem o propósito de investigar diferentes espaços, assim como explicar fenômenos sociais de variadas formas:

Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia; Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material; Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações. Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham

sentido e que ofereçam uma visão rica.
(GIBBS, 2009, p. 8)

Segundo Flick (2009, p.8), uma pesquisa qualitativa pode ser feita “analisando experiências de indivíduos ou de grupos, assim como interações e comunicações que estão ocorrendo no momento e investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações”.

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

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

Para o autor, a pesquisa qualitativa tem alguns aspectos característicos, tais como:

- 1.Quanto à delimitação e à formulação do problema: pressupõem que o pesquisador faça imersão na vida, no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Sua formulação não pode ficar reduzida a uma hipótese previamente sugerida ou a algumas variáveis; ele vai se definindo e se delimitando na exploração dos contextos, na observação do objeto pesquisado e dos contatos com informantes que conhecem tal objeto. A delimitação é feita em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações dos envolvidos na pesquisa.
- 2.Quanto à postura do pesquisador: o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele não é um relator passivo, pois sua imersão no cotidiano, a

familiaridade com os acontecimentos e as concepções que embasam as práticas e os costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações (parciais e incompletas) construídas.

3. Quanto aos pesquisados: pressupõe-se que eles têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que orientam suas ações individuais. São sujeitos da pesquisa que identificam seus problemas, analisam-nos, indicam suas necessidades e propõem ações.
4. Quanto aos dados: eles não são acontecimentos fixos e isolados, captados em um instante de observação. Pelo contrário, apresentam-se em um contexto fluente de relações. Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são importantes.
5. Quanto às técnicas: a pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que reúnem um corpus qualitativo de informações. Dentre essas técnicas estão: observação participante, história de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva, etc. Ao apresentar a pesquisa, o autor deve expor e validar os meios e as técnicas adotadas, a fim de demonstrar a cientificidade dos dados coletados e dos conhecimentos produzidos (CHIZZOTTI, 2006).

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

Nessa investigação optamos por nos atentar aos pressupostos da teoria fundamentada a partir no conceito construído pela pesquisadora Charmaz (2009). A autora baseia-se na ideia de que "construímos as nossas teorias por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa" (CHARMAZ, 2009, p.24-25). O caminho da teoria fundamentada inicia-se à medida

que entramos no campo no qual procedemos a coleta de dados. Essa jornada pode seguir por estradas múltiplas, dependendo de onde queremos chegar e de onde a nossa análise nos leva.

Segundo Charmaz (2009, p 15), devemos construir as teorias fundamentadas a partir das informações coletadas, e delas construímos as teorias, o que o significa que essas informações “formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos”.

Na perspectiva de Charmaz (2009), enfatizamos que a ideia de construção é importante, pois não vamos a campo buscar informações “prontas”, “dadas”, “acabadas”, ou ainda “válidas universalmente”, ao contrário desse conceito, construímos as informações por meio de nossas interações com as escolas e os professores. Na prática, o processo de pesquisa não é tão linear, e quando utilizamos a teoria fundamentada, paramos e escrevemos sempre que as ideias surgem, podendo voltar ao campo quando necessário para novas descobertas.

“Os pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada avaliam o ajuste entre os seus interesses de pesquisa iniciais e os seus dados emergentes, não forçamos ideias preconcebidas e teorias diretamente sobre os nossos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 35). Ao contrário disso, seguimos as nossas convicções já indicadas e definidas nos dados, ou pensamos em outras formas de coleta de dados para indagarmos os nossos interesses iniciais.

Uma teoria fundamentada “forte”, “consistente” é aquela que é elaborada a partir de dados relevantes, podendo ser construída com diversos tipos de dados (notas de campo, entrevistas, gravações e relatórios). A flexibilidade da pesquisa qualitativa permite aos pesquisadores seguirem as indicações que vão surgindo no campo, ou fora dele. Os métodos da teoria fundamentada ampliam essa maleabilidade e oferecem mais foco ao pesquisador que muitos outros métodos. Se essa teoria for bem utilizada, pode acelerar a obtenção de um foco claro sobre o que ocorre em seus dados, sem sacrificar o detalhe das ações desempenhadas. Como uma câmera com muitas lentes, em uma primeira visão você percebe uma ampla extensão da paisagem, posteriormente, troca suas lentes diversas vezes para aproximar cada vez mais essas ações (CHARMAZ, 2009).

Concordamos com Charmaz (2009), que afirma que a credibilidade e a qualidade de qualquer pesquisa começam pelos

seus dados, pois a sua profundidade e alcance fazem toda a diferença nos resultados finais. Para um trabalho se destacar entre os outros, deverá ter, crucialmente, dados ricos e relevantes levantados. Segundo Charmaz (2009, p. 37), questionar sobre algumas perguntas pode ajudar a avaliar se seus dados são relevantes ou não. A autora apresenta alguns exemplos de perguntas:

Conseguir reunir dados contextuais suficientes sobre as pessoas?

E os processos e os ambientes que me possibilitem a pronta recuperação desses contextos, bem como compreender e retratar a variação integral dos contextos do estudo?

Conseguir obter descrições detalhadas das opiniões e ações de uma variedade de participantes?

Os dados relevam aquilo que existe sob a superfície?

Os dados são suficientes para relevar as mudanças ao longo do tempo?

Conseguir obter opiniões múltiplas sobre a variedade das ações dos participantes?

Conseguir reunir dados que me permitam desenvolver categorias analíticas?

Quais os tipos de comparações posso estabelecer entre os dados? Como essas comparações geram e comunicam as minhas ideias?

(Charmaz, 2009, p. 37)

Perguntas como essas podem nos ajudar a perceber se nossos dados são realmente relevantes para a pesquisa, para que se persista na análise. O primeiro passo para isso é demonstrar respeito para com os participantes, sabendo que isso tem influência total na forma como coletamos nossos dados e como será o caminho de análise. A teoria fundamentada tem forte ponderamento sobre isso, pois essa abordagem determina que devemos testar as nossas suposições em relação às esferas de vida que investigamos, e irão reproduzir inconscientemente essas suposições. Pretendemos, portanto, descobrir aquilo que os nossos participantes de pesquisa não declaram por considerarem óbvio, assim como o que eles dizem e fazem.

Quando tentamos compreender o mundo deles por meio dos seus olhos, proporcionamos aos participantes o nosso respeito e a compreensão, mesmo não concordando com eles, em alguns casos. Compreendemos, pelo menos tentamos realizar isso, mas não necessariamente reproduzimos as ideias dos sujeitos, ao invés disso, nós as interpretamos.

Esperamos que as leituras dos parágrafos anteriores tenham deixado evidente o pano de fundo de que essa pesquisa emergiu para caracterizar o percurso metodológico desenvolvido. Diante disso, nos tópicos a seguir, apresentamos as fontes e os instrumentos que utilizamos para coleta de informações, bem como os procedimentos adotados para o tratamento das mesmas.

5.3. FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Para esta pesquisa, utilizamos três tipos de fontes de informações: sujeitos, espaços e documentos. Os sujeitos se referem a todas as pessoas que concederam informações para a pesquisa, sejam elas por meio de questionários e/ou entrevistas.

Quando mencionamos os documentos, consideramos o material que ainda não recebeu nenhum tratamento analítico como, por exemplo, documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Também inclui-se, aqui, inúmeros outros documentos, como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios e boletins (GIL, 1994, p. 73).

Finalmente, os espaços, como fonte de informação necessária para compreender os diferentes contextos (por exemplo, instituições escolares, eventos científicos, museus, zoológicos, parques, etc.) que fornecem informações para a pesquisa.

Detalharemos, a seguir, conforme especificação, os tipos de sujeitos, documentos e espaços utilizados nesta pesquisa.

Quadro 7 - Dados da Pesquisa.

Sujeitos:
Professores da Educação Básica, da área curricular de Ciências da Natureza, como atuantes na condição de Bolsistas Supervisores em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC;
Documentos:
1) Projeto institucional PIBID/CAPES/UFSC (2013 - 2015);
2) Relatório parcial de atividades PIBID/CAPES/UFSC (2013 - 2015).
Espaços:
Aulas da Área Curricular de Ciências da Natureza ministradas por professores, atuantes na condição de Bolsistas Supervisores de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, de Escolas Estaduais de Educação Básica, localizadas na região da grande Florianópolis/SC.

5.4. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

A escolha dos instrumentos de pesquisa para a coleta de informações é uma etapa, assim como as outras, de suma importância, para que, com essas informações, possa se definir o sucesso em responder ou não as questões de pesquisa. Neste sentido, utilizamos como instrumentos questionários e entrevistas para os sujeitos, roteiro de análise textual para os documentos e observação para os espaços.

A seguir, faremos uma descrição de cada um desses instrumentos.

5.4.1. Questionário

Entre as diversas técnicas de coletas de dados para a pesquisa qualitativa, um dos instrumentos selecionados para a realização da coleta dos dados dessa pesquisa foi o *questionário*. Os questionários²⁵ elaborados foram constituídos

²⁵O modelo de questionário, bem como do termo de consentimento que foram aplicados aos envolvidos com essa pesquisa (sujeitos e instituições escolares) encontram-se no Apêndice 07.

de questões fechadas e abertas, e aplicados de modo presencial aos bolsistas supervisores e coordenadores de área de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC de Biologia, Física e Química. Para tanto, foi feito o contato prévio com os sujeitos para depois aplicá-los.

O questionário é um instrumento muito utilizado na pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (1994, p.124), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Esse instrumento apresenta algumas vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1994, p. 125).

Por outro lado, a utilização do questionário também apresenta alguns pontos negativos, a saber: exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa

diminuição da representatividade da amostra; envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Num olhar talvez tendencioso à escolha do questionário, parece que os pontos fracos trazidos devem servir para desestimular o uso de tal técnica. Ao contrário disso, acreditamos que se torna necessário redirecionar sua condução, tanto na escolha de questões, como do universo dos pesquisados. Tendo isto em mente, devemos voltar especial atenção à construção das perguntas que comporão o questionário, pois é delas que se conseguirá, ou não, obter dados que sejam relevantes para o desenvolvimento de determinada pesquisa.

Para tanto, alguns cuidados devem ser levados em conta no processo de elaboração de um questionário:

- Conhecer o assunto;
- Ter cuidado na seleção das questões;
- Limitar a extensão e a finalidade;
- Codificar para facilitar a tabulação;
- Indicar a entidade organizadora;
- Estar acompanhado por instruções;
- Ter boa apresentação estética.

Um mesmo questionário deve, de alguma forma, abordar esses cuidados que mencionamos. Singularmente importante é o momento de formulação das questões. Gil (1994) destaca o seguinte: a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Nesse contexto, a constituição de um questionário pode apresentar diferentes tipos de questões - abertas e/ou fechadas. As questões do tipo *abertas* são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante

escreverá aquilo que lhe vier à mente. Entretanto, apresentam alguns inconvenientes: podem dificultar a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o que torna a análise complexa e demorada.

As questões do tipo fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Elas poderão ser de múltipla escolha ou dicotômicas (trazendo apenas duas opções, a exemplo de: sim ou não; favorável ou contrário). Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado. Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação, pois as respostas são mais objetivas.

Outro aspecto importante a ser observado é a quantidade de questões, o pesquisador deve formular um número que não seja amplo suficiente a ponto de desestimular a participação do investigado, além disso, não deve deixar de observar a ordem das questões, de forma a questão elaborada tenha necessariamente conexão com a anterior.

5.4.2. Observação

A observação se caracteriza como uma das técnicas de coleta de dados imprescindível em toda pesquisa científica. O ato de observar implica utilizarmos os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade que desejamos que sejam investigados. A observação é flexível e pode ser usada tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas. A maior vantagem de usar essa técnica está relacionada à possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato. Já a principal inconveniência está nas alterações que a presença do pesquisador pode provocar no comportamento dos observados. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico, à medida que:

- Serve a um objeto formulado de pesquisa;
- É sistematicamente planejada;
- É sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais; e

- É submetida a verificação e controles de validade e precisão (GIL, 1994, p. 104).

A técnica caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação e a um tempo de recolha dos dados. Na coleta, seguimos o princípio da acumulação e não o da seletividade. O trabalho de organização da informação é feito *posteriori*, por meio de uma análise rigorosa dos dados coletados (ESTRELA, 1994).

Da observação de certo contexto, surgem problemas que merecem estudo. O pesquisador pode ir, aos poucos, observando e registrando os fenômenos que aparecem na realidade. Posteriormente, recomendamos que o pesquisador se atente adequadamente aos cuidados especiais para cada estudo realizado.

A iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática cotidiana. Compreendemos que os objetivos gerais e específicos de uma observação serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial- Observar para quê? - A definição desses objetivos permite a construção do projeto de observação, o qual tem como implicação, segundo Estrela (1994, p. 29):

1.º A delimitação do campo de observação: situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços da ação, formas e conteúdo da comunicação, interações verbais e não-verbais;

2.º A definição de unidades de observação: a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenômeno;

3.º O estabelecimento de seqüências comportamentais: o *continuum* dos comportamentos, o repertório comportamental, etc.

É fundamental o pesquisador, além de conhecer profundamente os objetivos que permitirão a construção do projeto de observação, ter noção da definição dos objetos e da delimitação do campo de observação, que são os principais responsáveis pela estratégia de como observar o fenômeno em estudo. Para Estrela (1994, p. 29) isso implica em:

Uma opção por determinadas formas e meios de observação;

Uma escolha de critérios e de unidades de registro de dados;

Uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos

Uma preparação dos observadores.

Quanto às formas e aos meios de observação, não pretendemos estabelecer uma classificação exaustiva, mas apontar algumas linhas que possibilitem a discriminação de conceitos. Dessa forma, no quadro descrito a seguir, estabelecemos, de acordo com Estrela (1994, p. 30), uma primeira distinção entre formas de observação, tomando como critério principal a situação do observador, o processo de observação e o campo de observação.

Quadro 8 - A situação do observador, o processo de observação e o campo de observação.

1.º na perspectiva da situação ou na atitude do observador:	2.º se considerarmos o processo de observação:	3.º se tomarmos em consideração os aspectos ou características do campo de observação:
a) observação participante e não participante;	a) observação sistemática e ocasional;	a) observação molar e molecular.
b) distanciada e participada;	b) armada e desarmada;	b) verbal e gestual;
c) intencional e espontânea.	c) contínua e intermitente;	c) individual e grupal.
	d) direta e indireta.	

Fonte: Estrela (1994, p. 30)

Outros autores, como Barros e Lehfel'd (2014), também apontam algumas das formas mais utilizadas desse tipo de técnica, a saber:

Quadro 9 - Número de observações, local e técnica de atuação.

Quanto ao número de observações	Quanto ao local de observação	Enquanto técnica de atuação na realidade
a) Observação individual: realizada por um só pesquisador;	a) Observação em campo: observação feita aos fenômenos na realidade social	a) Observação militante: técnica de estudo permeada por concepções ideológicas e políticas, que visa à estimulação da mudança social dos grupos e comunidades envolvidas.
b) Observação em equipe: quando já o trabalho integral de uma equipe de observadores	b) Observação em laboratório: quando as situações são criadas artificialmente em laboratórios	

Fonte: Barros e Lehfel (2014)

Diante da perspectiva que caracterizamos anteriormente referente à técnica de observação, evidenciamos que essa pesquisa teve como objeto central de análise as práticas didáticas de professores, especificamente em aulas ministradas por professores em Escolas Estaduais de Educação Básica da Área Curricular de Ciências da Natureza, localizadas na região da grande Florianópolis/SC, participantes na condição de bolsistas supervisores de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC.

A observação foi do tipo não participante, que, segundo Flick (2009, p. 205), aproxima-se da ideia de um observador que só observa e não interage com os demais presentes, com objetivo de não influenciar no evento durante a observação.

Cabe salientar, ainda, que difere-se da observação secreta, pois há consentimento dos participantes envolvidos. Suas etapas são: (a) seleção de um ambiente; (b) definição do que deve ser documentado na observação; (c) observações descritivas que forneçam uma apresentação inicial e geral do espaço; e (d) observações focais, aquelas pertinentes ao problema de pesquisa.

5.4.3. Roteiro para Análise Textual

O roteiro para análise textual de documentos é um instrumento de análise que possibilita que sejam extraídas informações importantes para a pesquisa. Ele pode ser organizado a partir de questões, de frases, ou de categorias que orientam a coleta das informações e também ajuda a localizar dados relevantes em meio a um conjunto extenso e/ou amplo.

Consideram-se documentos os materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico como, por exemplo, documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Também se inclui, aqui, inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios e boletins. Os documentos podem ser impressos, visuais ou no formato de áudio (GIL, 1994, p. 73).

Para essa pesquisa os documentos analisados foram:

- 1) projeto institucional PIBID/CAPES/UFSC (2013 - 2015)
- 2) relatório parcial de atividades PIBID/CAPES/UFSC (2013 - 2015)

Utilizamos um roteiro de análise textual (RAT) desses documentos, para a análise das informações nele contidas. Evidenciamos que as análises desses documentos foram realizadas levando em conta o objetivo e o problema de pesquisa.

Em termos de organização, apresentamos, um quadro com a síntese contendo as fontes, os instrumentos e as questões de pesquisa. Ele foi elaborado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC), sob responsabilidade do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, cuja pertinência se faz

presente para auxiliar na definição das fontes e dos instrumentos de coleta de informações.

Quadro 10 - Fontes e instrumentos utilizados para coleta de informações.

		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES / INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES						
QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE	Modalidade	SUJEITO		ESPAÇO	DOCUMENTO	
			Tipo	CA	BS	AulasDiscÁreaCurrCienNat	PI-PIBID/CAPE/UFSC	RA-PIBID/CAPE/UFSC
N.	ENUNCIADO	INSTRUMENTO	QST	QST	OBS	RAT	RAT	
1.	Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas por professores de Educação Básica, atuantes na condição de bolsistas em subprojetos PIBID/CAPE/UFSC, da área curricular de Ciências da Natureza?		Qst. 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18.	Qst. 15, 16, 17, 18, 19, 20.	---	Qst. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Qst. 1, 2, 3	
2.	Que aspectos principais caracterizam as práticas didáticas cotidianas desses professores?		---	Qst. 21, 22.	X	---	---	
.	Que mudanças identificadas nas práticas didáticas cotidianas desses professores podem ser relacionadas às ações que ele realizou, na condição de Bolsista Supervisor, no âmbito de um subprojeto PIBID/CAPE/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza?		Qst. 19.	Qst. 24.	X	---	---	

QUADRO AUXILIAR PARA TIPOS DE FONTES E INSTRUMENTOS				
TIPO DE FONTE		TIPO DE INSTRUMENTO		OBSERVAÇÃO
Sigla	Especificação	Sigla	Especificação	
CA	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de Área 	QST	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário 	---
BS	<ul style="list-style-type: none"> • Bolsista Supervisor 	QST	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário 	---
AulasDiscÁreaCurrCienNat	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de Disciplinas da área curricular de Ciências da Natureza 	OBS	<ul style="list-style-type: none"> • Observação 	---
PI-UFSC	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC 	RAT	<ul style="list-style-type: none"> • Roteiro de Análise Textual 	---
RA Sp-Sei-UFSC	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de Atividades de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC (Biologia, Física e Química) 	RAT	<ul style="list-style-type: none"> • Roteiro de Análise Textual 	---

5.5. O CONTEXTO DA COLETA DE INFORMAÇÕES.

Nesta seção, apresentamos o contexto da coleta de informações, mediante a utilização dos instrumentos selecionados para essa pesquisa: questionários, observações e roteiro de análise textual.

5.5.1. Procedimentos para coleta de informações

Antes de discorrer sobre os procedimentos que realizamos para coleta de informações, estimamos ser importante apresentar, de maneira geral, informações sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quadro 11 - Informações gerais sobre o contato inicial com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Informações gerais sobre o contato inicial com os sujeitos envolvidos na pesquisa						
Descrição e quantidade de sujeitos envolvidos na pesquisa				Informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa em relação à participação em Subprojetos PIBID/CAPES		
Descrição dos sujeitos que realizamos contato inicial	Quantidades de sujeitos contatados inicialmente	Quantidade e de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa	Sigla utilizada no texto para designar o sujeito	Motivo de participação	Tempo de participação	Horas que se dedica
Coordenador institucional dos projetos PIBID/CAPES/UFS C	1	1	BCol	---	---	---
Membros da equipe de coordenação de áreas de Subprojetos	6	2	BCA-B01	Interesse pela área da Educação dos alunos	2 anos	8 a 10 horas semanais

PIBID/CAPES/UFS C, da Área Curricular de Ciências da Natureza			BCA- F01	Oportunidade de maior participação da formação dos futuros professores	2 anos	10 horas semanais
Professores de Escolas de Educação Básica, na condição de Bolsistas Supervisores de Subprojetos PIBID/CAPES/UFS C, da Área Curricular de Ciências da Natureza	13	8	B01	Convite por ser professora efetiva	2 anos	5 a 8 horas semanais
			F01	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio dos alunos no sentido de intervenções práticas • Bolsa 	1 ano	2 horas semanais
			F02	Pelo fato das Universidades desvalorizarem as Licenciaturas e praticarem um sistema	1 ano	Nos momentos de hora/atividade e

				desatualizado		
			F03	<ul style="list-style-type: none"> Oportunidade de permanência do projeto pela importância que o mesmo tem para os BID e para a própria escola 	2 anos	Não tem hora determinada, geralmente todas as semanas.
			Q01	<ul style="list-style-type: none"> Possibilidade de desenvolvimento profissional Bolsa 	1 ano e 11 meses	8 a 10 horas semanais
			Q02	<ul style="list-style-type: none"> Oportunidade de criar possibilidades de aprendizagem 	1 ano e 8 meses	Um turno na semana

				<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de elaboração de projetos extraclasse para os alunos da escola. 		
			Q03	Incentivo da direção da escola	2 anos	4 horas semanais
			Q04	Oportunidade de contribuição nos processos de formação de professores	4 anos	8 horas semanais
Escolas de Educação Básica do município de Florianópolis envolvidas com as	7	4	EEB-E1 EEB-E2 EEB-E3 EEB-E4	---	---	---

ações dos Subprojetos PIBID/CAPES/UFS C, da Área Curricular de Ciências da Natureza						
---	--	--	--	--	--	--

Quadro 12 - Informações pessoais sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

INFORMAÇÕES PESSOAIS SOBRE OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA									
Sujeito		Curso Superior/Pós-Graduação/Especialização/Área de atuação profissional	Tempo de magistério (anos)	Tempo na instituição atual (anos)	Categoria		Disciplinas que leciona	Número de turmas	Carga horária de trabalho (semanal)
					Efetivo	Temporário (ACT)			
BC A	BC A- B0 1	Ciências Biológicas Mestrado em Genética e Biologia Molecular Doutorado em Biologia Animal Genética e Evolução; Ensino	12	6	X	---	---	---	---
	BC A- F01	Bacharelado em Física Doutorado em Física Ensino de Física	18	5 anos e 4 meses	X	---	---	---	---
BS	B0 1	Ciências Biológicas Mestrado em auditoria ambiental	16	2	X	---	Biologia/Ciências	13	40

	Esp. Gestão em água								
F01	Licenciatura em Física	5	3	X	---	Física	20	40	
F02	Licenciatura em Física e Química Pós-Graduação em Gestão Educacional	20	8	X	---	Física	6	20	
F03	Licenciatura em Física Mestrado em Educação Científica e Tecnológica Especialização em Ensino de Física	20	5	X	---	Física	4	40	
Q01	Bacharel e Licenciatura em Química Mestrado em Educação Científica e Tecnológica em andamento	4	2	X	---	Química	10	30	
Q0	Licenciatura em	9	2	X	---	Química	16	40	

	2	Química Pós-graduação em Gestão Escolar							
	Q0 3	Bacharel e Licenciatura em Tecnológica em Química Pós-graduação em Ensino	10	3	X	---	Química	8	20
	Q0 4	Química Mestrado em Educação Científica e Tecnológica	13	8	X	---	Química	3	Dedicação exclusiva

5.5.2 Procedimentos para coleta de informações: questionários

Para coletar as informações a partir dos questionários, primeiramente, entramos em contato com os sujeitos que selecionamos para esse processo, a saber: professores das Escolas de Educação Básica, atuantes na condição de Bolsistas Supervisores em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza, e professores de Cursos de Licenciatura da UFSC, na condição de Bolsistas Coordenadores de Área de em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, da área curricular de Ciências da Natureza.

Em relação ao contato com os Bolsistas Supervisores, num total de treze (13) Bolsistas Supervisores que contactamos que eram envolvidos nos Subprojetos (Biologia [3], Física [2] e Química [8]), tivemos o retorno de oito (8), os quais responderam e entregaram o questionário, que foram: Biologia [1], Física [3] e Química [4]. No que se refere os outros 5 (cinco) professores que não responderam o questionário os motivos foram de ordem pessoal e profissional.

Em relação aos Coordenadores de Área, num total de seis (6) envolvidos nos Subprojetos da Área Curricular de Ciências da Natureza (Biologia [2], Física [1] e Química [3]), apenas dois (2) nos deram o retorno e entregaram o questionário, que foram: Biologia [1], Física [1] e Química [0]. Infelizmente não tivemos retorno de nenhum professor da área de Química.

5.5.3 Procedimentos para coleta de informações: Observações

No que tange à observação, nossa primeira expectativa era observar o máximo possível de aulas dos 8 (oito) professores envolvidos na pesquisa, mas infelizmente, não conseguimos almejar o esperado por 2 (dois) motivos: 1) pela limitação do tempo de realização da pesquisa; 2) pelo fato de 6 (seis) entre os 8 (oito) professores envolvidos, por diversos motivos (pessoais/profissionais), não terem aceito observamos suas aulas.

Diante disso, pelo tempo que ainda tínhamos para a realização da pesquisa entramos em contato com os 2 (dois) professores que aceitaram as observações de suas aulas. Após o primeiro contato por telefone, tivemos alguns encontros presenciais com os professores, os quais sempre demonstraram muita receptividade perante a solicitação que tínhamos proposto para eles.

Após esses encontros, onde discutimos e planejamos como seriam desenvolvidas as observações, os professores definiram as turmas e o período que poderíamos observar suas aulas, sendo assim cada professor nos permitiu observar 2 (duas) turmas diferentes de cada, totalizando assim a observação de 4 (quatro) turmas em 2 (duas) EEB distintas, intituladas nessa seção como EEB-E3 (correspondente ao sujeito P1) e EEB-E4 (correspondente ao sujeito P2).

Diante disso, observamos um total 31 (trinta e uma) aulas dos componentes curriculares da área curricular de Ciências da Natureza de 2 (dois) professores diferentes, atuantes na condição de BS em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, da área curricular de Química, intitulados nessa seção como P1 (correspondente ao sujeito Q04) e P2 (correspondente ao sujeito Q02).

Os procedimentos que utilizamos para observar as aulas, foram:

1. Sempre chegamos, em média, 30 minutos antes do início da aula;
2. Antes de iniciar as aulas que iríamos observar, avisávamos antecipadamente a direção ou a coordenadora do porquê estávamos na escola;
3. Esperávamos o professor (P1/P2), antes de iniciar a aula, geralmente na sala dos professores ou na entrada principal da escola;
4. Ao bater o sinal de início da aula, sempre esperávamos o professor entrar em sala primeiro, para posteriormente a nossa entrada;
5. Sempre optamos por sentar em lugares que ficassemos atrás de todos os alunos, para que pudéssemos ter uma visão ampla da sala e das ações do professor, e também para não chamar à atenção dos alunos;
6. Todas as aulas foram filmadas (com áudio) por meio de um celular (Modelo: Samsung J5);

7. Todas as aulas foram registradas por meio de um Registro de Observação;

8. A pesquisadora era apenas observadora das aulas, tanto da P1 quanto da P2, exceto em uma das aulas em que a P1 solicitou uma informação durante a aula, referente à um assunto que envolvia a área da Biologia;

9. Após encerrar todas as observações das turmas da P1 e P2, fizemos os agradecimentos, primeiramente aos professores que disponibilizaram as turmas para observações e posteriormente à escola, pelo fato de “abrir as suas portas” para podermos realizar a pesquisa.

10. Todas as aulas foram transcritas²⁶ e posteriormente analisadas.

5.5.4 Procedimentos para coleta de informações: Roteiro de Análise Textual

Em relação aos documentos, procuramos selecionar aqueles que realmente iriam contribuir para responder as questões de pesquisa que fossem pertinentes a eles. Diante de inúmeros documentos existentes que poderiam nos dar informações, analisamos 2 (dois) documentos pertinentes ao PIBID/CAPES/UFSC, a saber: (1) Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC do ano de 2013; (2) Relatório de Atividades de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC do ano de 2014. Essa análise teve como intenção a refletir e aprofundar nosso conhecimento das informações sobre o desenvolvimento das ações de cada Subprojeto do PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza, e posteriormente a esse processo analítico, estabelecer possíveis articulações com as declarações presentes nos questionários dos sujeitos envolvidos.

Para utilização dos documentos, primeiramente, fizemos contato com o Bolsista Coordenador Institucional, realizamos uma breve entrevista com o mesmo e discutimos alguns assuntos gerais sobre o PIBID/CAPES/UFSC. Ao final da entrevista, solicitamos a ele se poderíamos utilizar em nossa

²⁶ Para melhor compreensão de como realizamos as transcrições das aulas observadas no Apêndice 08 encontra-se 2 (dois) exemplos de transcrições equivalentes a 2 aulas observadas, da P1 e P2, respectivamente.

pesquisa os 2 (dois) documentos referentes ao programa, a resposta dele foi positiva, mas que teríamos que enviar um e-mail fazendo essa mesma solicitação para que a confirmação ficasse registrada.

Assim, o procedimento utilizado foi, primeiramente pedir a autorização via e-mail para o Bolsista Coordenador Institucional que estava responsável pelo projeto na época, no ano de 2014, e, ainda, solicitamos novamente para o novo Bolsista Coordenador Institucional do ano de 2016, posteriormente baixamos os documentos diretamente do site do PIBID/CAPES/UFSC²⁷, onde os mesmos se encontram até a presente data (novembro de 2016).

5.6 PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Nesta seção, apresentaremos o processo de organização e tratamento das informações²⁸ coletadas, mediante a utilização dos instrumentos selecionados para essa pesquisa: questionários, observações e roteiro de análise textual.

5.6.1 Organização e Análise das informações

Tendo em mãos os dados coletados, o pesquisador, nesta fase, colocou toda sua atenção para organização, leitura e análise dos dados. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, os procedimentos que foram realizados mediante as informações que coletadas.

Questionários

No que tange à análise referente às informações presentes nas questões dos questionários, realizamos as seguintes etapas:

- Leitura minuciosa das declarações dos sujeitos;
- Transcrição das declarações;

²⁷ Site do PIBID/CAPES/UFSC: [<http://pibid.ufsc.br>].

²⁸ No Apêndice 11 dessa pesquisa localiza-se um exemplar dos procedimentos que adotamos para realizar as análises das informações coletadas

- Tabulação das declarações;
- Interpretação e codificação;
- Estabelecimento de instâncias de análise para responder as questões de pesquisa;
- Avaliação final de todo o processo.

Observação:

No que se refere às observações, realizamos as seguintes etapas:

- Elaboração de fichas de registro de dados para observação;
- Transcrição e digitação dos registros obtidos no campo e lembrança de alguns detalhes que poderia surgir durante a transcrição;
- Marcação inicial de pontos relevantes da observação;
- Elaboração de 2 (dois) RAT²⁹ interpretativos sobre as condições observadas para auxiliar na etapa de codificação e na resposta das questões de pesquisas pretendidas com esse instrumento;
- Elaboração de registros finais de análise das observações;
- Avaliação final de todo o processo.

Documentos:

No que se refere aos documentos, realizamos as seguintes etapas:

- Leitura inicial;
- Análise sistemática;
- Marcação inicial de pontos relevantes;
- Elaboração de 2 (dois) RAT³⁰ interpretativos sobre as condições observadas para auxiliar na etapa de codificação e na resposta das questões de pesquisas pretendidas com esse instrumento;

²⁹ Os RAT que utilizamos para análise das observações localizam-se no Apêndice 09 dessa pesquisa.

³⁰ Os RAT que utilizamos para análise dos documentos encontram-se no Apêndice 10 dessa pesquisa.

- Elaboração de registros finais de análise dos documentos.
- Avaliação final de todo o processo.

Diante de todas as informações expostas nesse capítulo, apresentamos a seguir as discussões que foram elaboradas mediante a análise das informações coletadas nessa pesquisa.

6. AS POSSÍVEIS MUDANÇAS NA PRÁTICA DIDÁTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DA ÁREA CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, COMO ATUANTES NA CONDIÇÃO DE BOLSISTAS SUPERVISORES EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC

No capítulo 6, apresentamos as constatações e os resultados construídos a partir da análise das informações coletadas mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa, a saber: questionários, observações e roteiros de análise textual.

A estrutura do capítulo foi apresentada da seguinte maneira:

Seção 6.1: responde a 1ª questão de pesquisa;

Seção 6.2: responde a 2ª questão de pesquisa;

Seção 6.3: responde a 3ª questão de pesquisa;

Seção 6.4: responde ao problema de pesquisa, mediante a articulação do conjunto de constatações e resultados que responderam cada questão de pesquisa.

6.1. RESPONDENDO A 1ª QUESTÃO DE PESQUISA: AÇÕES REALIZADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA, ATUANTES NA CONDIÇÃO DE BOLSISTAS SUPERVISORES, EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC

A 1ª questão de pesquisa desse trabalho expressou nosso interesse em compreender *“que aspectos principais caracterizam as ações realizadas por professores de Educação Básica, atuantes na condição de Bolsistas Supervisores (BS), em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, da área curricular de Ciências da Natureza”*.

No que se refere ao contexto da coleta de informação para responder à 1ª questão de pesquisa, utilizamos duas fontes de informação em cada uma das modalidades, a saber: “sujeito” e “documentos”. Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta das informações, aplicamos questionários aos sujeitos e utilizamos um Roteiro de Análise Textual (RAT) para os documentos.

A primeira etapa de análise consistiu da sistematização do Bloco III de questões do questionário aplicado aos Bolsistas

Supervisores, intitulado “Ações desenvolvidas em Subprojetos do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC”, englobando 6 (seis) questões (Q: 15, 16, 17, 18, 19 e 20). Em relação ao questionário aplicado aos Bolsistas Coordenadores de Área, sistematizamos o Bloco III intitulado “Ações desenvolvidas em Subprojetos do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC”, englobando duas questões (Q: 11 e 12), e também sistematizamos o Bloco IV, intitulado “A participação do Bolsista Supervisor em Subprojetos do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC”, englobando 5 (cinco) questões (Q: 14, 15, 16, 17 e 18). A segunda etapa de análise consistiu na leitura minuciosa dos 2 (dois) documentos (já referidos) e posterior análise dos mesmos, por meio do RAT.

No que tange a primeira etapa de análise, referente as informações presentes nas questões dos questionários, a partir do processo de articulação entre as informações investigadas, estabelecemos 6 (seis) itens diferentes de análise, a saber:

Quadro 13 - Itens estabelecidos que respondem à 1ª questão de pesquisa.

N.	ITENS
3.	Planejamento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza
4.	Desenvolvimento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza
5.	Planejamento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza
6.	Desenvolvimento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza
7.	Articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza com as atividades realizadas nas escolas envolvidas
8.	Articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores

	no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza com as atividades realizadas por professores, não atuantes na condição de Bolsistas Supervisores, integrantes da mesma escola envolvida
--	---

Diante do quadro apresentado, a seguir discutiremos cada item que foi estabelecido.

1. Planejamento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza

O Planejamento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC se caracteriza levando em consideração quatro (4) critérios diferentes estabelecidos a partir da análise das questões contidas no questionário destinado aos Bolsistas Supervisores (B01, F01, F02, F03, Q01, Q02, Q03 e Q04), esses critérios foram articulados com as declarações dos Bolsistas Coordenadores de Área (BCA-B01 e BCA-F01) e com as informações contidas nos documentos analisados.

Quadro 14 - Critérios de análise construídos a partir do item: “planejamento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC”.

DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS		
N.	CRITÉRIOS	Freq.
9.	Grau de associação com outros profissionais	8/8
10.	Local do planejamento	2/8
11.	Momento de elaboração do planejamento	3/8
12.	Atividades didáticas levadas em conta no planejamento	4/8

Como podemos observar no quadro, o critério que mais recorrente foi “grau de associação com outros colegas (8 ocorrências), mencionadas por oito (8) Bolsistas Supervisores diferentes. Todos os sujeitos planejam as ações no âmbito dos Subprojetos no coletivo, como podemos observar em algumas falas:

Através de reuniões com os bolsistas e direção da escola (B01).

Aqui no [referindo-se à escola], são planejadas coletivamente com os bolsistas, tanto no que diz respeito as atividades de monitoria e acompanhamento das aulas, quanto sobre atividades desenvolvidas extraclasse ou em classe (F03).

Em conjunto com os bolsistas e com a professora coordenadora da UFSC (Q02).

Organização, planejamento junto com os alunos de iniciação à docência, semanalmente, via- e-mail (Q04).

Destacamos entre todas as declarações dos Bolsistas Supervisores que o planejamento foi realizado em conjunto com os Bolsistas de Iniciação à Docência, e em alguns casos particulares com o Bolsista Coordenador de Área do subprojeto e com a direção da escola envolvida. Mas o destaque maior é a prevalência em todas as afirmações do trabalho em conjunto com o Bolsistas de Iniciação à Docência, diante disso, julgamos ser uma informação de suma importância em relação às ações coletivas e de total articulação entre os participantes que o projeto estabelece.

Geralmente o trabalho do professor é individualista por conta do tempo que eles não possuem para planejar suas aulas, muitas vezes elabora em casa, nos finais de semana, e um ponto positivo que podemos ressaltar do projeto, nesse caso particular que observamos, é a total articulação que existe entre os seus integrantes em um momento tão importante do trabalho do professor. As declarações dos Bolsistas Supervisores referentes ao modo de planejamento estão de acordo com os critérios estabelecidos no Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC do ano de 2013, quanto é descrito no documento no item 2, referente as “ações/estratégias para inserção do Bolsista nas escolas” (página 2, §5).

Neste item, há uma tentativa de esclarecer que ações/estratégias serão efetuadas para inserir os bolsistas nas escolas, é subtendido que os “bolsistas” mencionados no texto são os Bolsistas de Iniciação à Docência. O item 2 é menos confuso que o item 1, pois, de certa maneira, é apresentado

algumas das ações necessárias para efetivar a inserção dos alunos nas Escolas.

O item é dividido em 4 pontos (de acordo com a pesquisadora): a iniciativa do PIBID/CAPES/UFSC com relação aos alunos da Licenciatura na condição de BID envolvidos no programa; vínculos da UFSC com as escolas envolvidas; ações/estratégias de inserção dos alunos da Licenciatura na condição de BID nas Escolas; envolvimento do Bolsista Supervisor nas ações; resultados esperados pelo PIBID/CAPES/UFSC a partir da inserção dos alunos da Licenciatura na condição de BID na Escola.

De acordo com o item, o PIBID/CAPES/UFSC tem como iniciativa promover a qualificação para a docência (o Projeto declara isso) de 231 estudantes de 14 licenciaturas, incentivando a inserção destes em Escolas de Educação Básica desde o início de sua formação acadêmica.

É apresentado no projeto que a UFSC tinha grande vínculo institucional com as redes estadual e municipal de Florianópolis, que contempla diversas ações: desenvolvimento do estágio supervisionado por alunos dos cursos de Licenciatura; pesquisas relacionadas aos Programas de Pós-Graduação; programas de formação continuada de professores e projetos de extensão universitária. Essa articulação e convivência com as Escolas contribuem fortemente para a proposição do desenvolvimento e de iniciativas de programas, projetos e cursos.

Em relação ações/estratégias de inserção dos alunos nas Escolas o PIBID/CAPES/UFSC conta com 10 ações: reconhecimento da realidade da escola; reconhecimento da comunidade onde a escola está inserida; conhecimento do projeto político pedagógico da escola; conhecimento das proposições políticas e pedagógicas da escola; participação em reuniões pedagógicas; atividades em contraturno; participação em comemorações (não especificada); observações em sala de aula; reuniões de planejamento com o Bolsista Coordenador de Área e com o Bolsista Supervisor (primeira vez que aparece no documento alguma informação referente ao BS); Acompanhamento pedagógico dos estudantes das escolas envolvidas e momentos de exercício docente supervisionado.

Diante dessas 10 ações que o PIBID/CAPES/UFSC apresenta como “propostas” para que sejam realmente

efetivadas pelos participantes de cada Subprojeto, e de acordo com o documento a participação dos mesmos nessas ações devem ser diretamente relacionadas com as ações propostas por cada Subprojeto, com expressa intencionalidade pedagógica, reconhecemos que algumas são realmente importantes que sejam efetuadas, pois o BID deve ir à com o mínimo de conhecimentos básicos sobre a mesma, como por exemplo, conhecimento do projeto político pedagógico.

Mas o que gera dúvidas para o leitor é como devem ser dirigidas/desenvolvidas essas ações, não cabe somente pontuar o que deve fazer, mas sim propor/sugerir encaminhamentos para que as mesmas sejam realizadas.

Em relação as declarações dos BCA, só estabelecemos articulação entre as afirmações do BCA-F01 e as declarações dos Bolsistas Supervisores do subprojeto de Física, quando o BCA-F01 afirma que:

São definidas e organizadas através de conversas com os demais coordenadores (BCA-F01).

Na fala do BCA-F01 não mencionado o planejamento em conjunto com os Bolsistas Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docências, mas de certa forma ainda sim o planejamento é coletivo com os outros Bolsistas Coordenadores de Área do subprojeto de Física. É um ponto positivo que devemos ressaltar, apesar de não podermos afirmar a maneira como se estabelece e como elaboram o planejamento, mas de certa forma há uma comunicação entre eles.

Os critérios “local do planejamento” e “momento de elaboração do planejamento” não foram recorrentes nas declarações dos Bolsistas Supervisores, apenas três (3) sujeitos se manifestaram em relação a isso, mas julgamos ser válido apresentamos como isso apareceu nas falas.

Reuniões semanais com os bolsistas de iniciação à docência (Q01).

Aplicamos experimentos e trabalhamos com projetos durante as aulas. Reuniões com a coordenação do projeto na UFSC. Também ocorrem semanalmente para o planejamento de atividades e aplicação na escola (Q03).

Organização, planejamento junto com os alunos de iniciação à docência, semanalmente, via- e-mail (Q04).

Nas falas de Q03 e Q04 podemos observar que mencionam o local de elaboração do planejamento, sendo este na UFSC e via- e-mail, respectivamente. O que é recorrente nas falas dos três (3) sujeitos é o momento de elaboração do planejamento, sendo que todos realizam esse processo semanalmente.

Por informações não documentadas, vindas de Bolsistas de Iniciação à Docência do subprojeto de Química, que tivemos contato durante a realização de nossas observações de aulas dos professores em Escolas de Educação Básica, declaramos que os sujeitos Q02 e Q04 tinham contato direto com esses bolsistas, geralmente o planejamento ocorria via e-mail ou WhatsApp, por não poderem se encontrar pessoalmente por conta do pouco tempo que tinham, assim os professores enviavam ideias e atividades que poderiam ser aplicadas em sala de aula para os Bolsistas de Iniciação à Docência os auxiliarem no planejamento das mesmas, havia total troca de informações e articulação das ideias.

Os Bolsistas de Iniciação à Docência sempre sabiam o que ia ocorrer nas aulas desses professores, estavam sempre atentos ao planejamento e desenvolvimento dessas aulas. Mais uma vez consideramos ser este um ponto positivo que o projeto proporcionou, nesse caso, ao Bolsistas de Iniciação à Docência.

O critério “atividades didáticas levadas em conta no planejamento” (4ocorrências), mencionadas por quatro (4) Bolsistas Supervisores diferentes.

As atividades são propostas para os bolsistas, os mesmos fazem o projeto onde todos colaboram, ao final aplicamos os projetos com as turmas (F01).

Juntamente com os estagiários: atividades teórico- experimentais (F02).

Aqui no [referindo-se à escola], são planejadas coletivamente com os bolsistas, tanto no que diz respeito as atividades de monitoria e acompanhamento das aulas, quanto sobre atividades desenvolvidas extraclasse ou em classe (F03).

Aplicamos experimentos e trabalhamos com projetos durante as aulas. Reuniões com a coordenação do projeto na UFSC. Também ocorrem semanalmente para o planejamento de atividades e aplicação na escola (Q03).

Nesse critério tivemos poucas informações sobre as atividades didáticas que são planejadas, esperávamos que houvessem em todas as declarações alguma especificação do tipo de atividade, do recurso e de estratégias didáticas que os sujeitos costumam levar em conta no momento do planejamento das aulas.

De qualquer forma, houve quatro (4) declarações que devemos ressaltar em nossa análise. Entre todas declarações, evidenciamos nas falas de F01 e Q04 a prevalência de “projetos”, e da fala do F02 referente às *atividades teórico - experimentais*. Já o sujeito F03, declarou não apenas que planeja atividades para suas aulas especificamente, mas também outros tipos de atividades didáticas realizadas extraclasse, tais como monitoria. Em relação a monitoria não podemos afirmar como são desenvolvidas essas atividades, pois não temos declarações por parte de nenhum outro sujeito e não consta um detalhamento referente a isso nos documentos analisados, assim como as outras atividades didáticas declaradas pelos outros Bolsistas Supervisores.

2. Desenvolvimento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza

O Desenvolvimento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC se caracteriza levando em consideração quatro (4) critérios diferentes, no quadro 3 podemos observá-los com maiores detalhes.

Quadro 15 - Critérios de análise construídos a partir do item: “desenvolvimento das ações no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC”

DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS		
N.	CRITÉRIOS	Freq.
	Local do desenvolvimento das ações	5/8
	Atividades didáticas levadas em conta no desenvolvimento das ações	5/8
	Grau de associação com outros profissionais	5/8
4.	Recursos didáticos levados em conta no desenvolvimento das ações	2/8

De acordo com o quadro os critérios mais recorrentes foram “local do desenvolvimento”, “Atividades didáticas levadas em conta no desenvolvimento” e o “Grau de associação com outros colegas.

Em relação ao “local do desenvolvimento” (5 ocorrências), mencionados por cinco (5) Bolsistas Supervisores diferentes, houve a prevalências nas declarações de três (3) sujeitos (F01, Q01 e Q02) que o desenvolvimento das ações acontece em sala de aula, além disso o sujeito Q02 também desenvolve ações extraclasse, como segue nas falas:

No desenvolvimento de projetos experimentais as atividades são aplicadas em sala de aula geralmente em forma de aula prática, onde o estudante participa ativamente e também na monitoria (F01). Durante as aulas e atividades (feiras de Ciências, desenvolvimento de projetos, etc.) na instituição de ensino, além das reuniões semanais. Aulas e atividades realizadas na instituição de ensino (Q01) No momento os bolsistas auxiliam em sala, com atendimento paralelo aos alunos. Realização de aulas práticas, ministradas por mim e monitoria extraclasse. As atividades são revisadas por mim e aplicadas em sala por mim com auxílio dos bolsistas (Q02)

Já dois sujeitos (Q03 e Q04) prevalecem em suas afirmações o desenvolvimento de ações na escola:

Muitos dos projetos trabalhados na escola culminam em produtos finais como feiras de Ciências e mostras contextualizadas. Em geral, os alunos trabalham produzindo cartazes, maquetes e experimentos (Q03). Na escola, em docência compartilhada junto aos alunos de iniciação à docência (Q04).

São atividades com características mais gerais e coletivas que levam em conta a escola como um todo, entretanto o sujeito Q04 especifica o tipo de atividade como “docência compartilhada” que pode ser desenvolvida tanto em sala de aula como fora dela, compreendemos ser o trabalho em conjunto com o Bolsista de Iniciação à Docência.

O critério “atividades didáticas levadas em conta no desenvolvimento” também teve (5 ocorrências), e foi mencionado por cinco (5) Bolsistas Supervisores diferentes:

No desenvolvimento de projetos experimentais as atividades são aplicadas em sala de aula geralmente em forma de aula prática, onde o estudante participa ativamente e também na monitoria (F01). Juntamente com os estagiários: atividades teórico-experimentais e metodologia virtual (F02).

As atividades são desenvolvidas pelos professores juntamente com os Pibidianos, quando se trata de sala de aula ou atividades extraclasse. No caso de monitorias, são desenvolvidas apenas pelos Pibidianos com orientação do professor. São aplicadas geralmente em sala de aula, nos horários da mesma ou no laboratório de Física. As monitorias são aplicadas no contra turno, no laboratório de Física (F03).

No momento os bolsistas auxiliam em sala, com atendimento paralelo aos alunos. Realização de aulas práticas, ministradas por mim e monitoria extraclasse. As atividades

*são revisadas por mim e aplicadas em sala por mim com auxílio dos bolsistas (Q02)
Muitos dos projetos trabalhados na escola culminam em produtos finais como feiras de Ciências e mostras contextualizadas. Em geral, os alunos trabalham produzindo cartazes, maquetes e experimentos (Q03).*

Percebemos pelas declarações dos sujeitos que as atividades didáticas são desenvolvidas de diversas maneiras e caracterizadas por naturezas distintas também. Destacamos nesse critério, as falas dos sujeitos (F01, F03 e Q02), onde a atividade didática mais recorrente é a “monitoria”, citada pelos três (3), essa atividade não é detalhada quanto à dinâmica do seu desenvolvimento, o que temos de informação (externas e não documentadas) é que ocorrem em contra turnos dos horários das aulas que o BID acompanha, o mesmo auxilia os alunos na resolução de exercícios e tira dúvidas em relação à área curricular de formação do BID.

Destacamos também que, segunda atividade mais recorrente refere-se à “projetos”, mencionado pelos sujeitos (F01 e Q03), não é detalhado nas falas dos sujeitos o que seria de fato esses “projetos”, em cada declaração percebemos que se caracterizam por naturezas distintas de desenvolvimento.

No que tange a segunda etapa de análise, referente a análise dos documentos, por meio de um RAT³¹, teve como intenção a refletir e aprofundar nosso conhecimento das informações sobre o desenvolvimento das ações de cada Subprojeto do PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza, e posteriormente a esse processo analítico, estabelecer possíveis articulações com as declarações presentes nos questionários dos sujeitos envolvidos.

Em relação ao primeiro documento analisado, designado “Projeto Institucional” no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Santa Catarina- PIBID/CAPES/UFSC, foi caracterizado por uma proposta destinada a CAPES de Edital nº 61/2013, apresenta descrições relativas aos 14 subprojetos de cada área curricular

³¹O RAT que utilizamos para análise do documento encontra-se no Apêndice 10 dessa pesquisa.

estabelecida no PIBID/CAPES/UFS, que são: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química. Segue abaixo um quadro com informação gerais sobre os Subprojetos e o número de ações que foram prescritas e realizadas pelos mesmos.

Quadro 16 - Informações gerais sobre os Subprojetos contemplados no PIBID/CAPES/UFSC em 2013 e 2014.

N	SUB PROJETO	MODALIDADE	NÍVEIS DE ATUAÇÃO	MODALIDADES DE ENSINO	NÚMEROS DE BOLSAS				ações prescritas no ambiente dos subprojeto	ações realizadas no ambiente dos subprojeto
					BCA	BS	BID	TOTAL	Número de Ações	Número de Ações
1.	Ciências Biológicas	Presencial	E.F. / E.M.	Educ. Regular	2	3	21	26	12	10
2.	Ciências Sociais	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	10	13	14	10
3.	Educação Física	Presencial	E.I / E.F.	Educ. Regular	2	4	21	27	20	29
4.	Filosofia	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	10	13	13	12
5.	Física	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	12	15	15	12

6.	Geografia	Presença	E. F.	Educ. Regular	1	1	5	7	16	15
7.	História	Presença	E. F.	Educ. Regular	1	2	10	13	15	17
8.	Letras - Espanhol	Presença	E. M.	Educ. Regular	1	2	10	13	9	28
9.	Letras - Inglês	Presença	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	1	10	12	14	17
10.	Letras - Português	Presença	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	1	10	12	7	13
11.	Matemática	Presença	E.F. / E.M.	Educ. Regular	2	8	40	50	17	8
12.	Pedagogia	Presença	E.F.	Educ. Regular	1	2	20	23	8	8
13.	Psicologia	Presença	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	2	10	13	14	21
14.	Química	Presença	E.M.	Educ. Regular	3	8	42	53	16	13

TOTAL INSTITUCIONAL	----	E. I. (1) / E.F. (9) / E.M . (10)	---	1 9	4 0	2 3 1	29 0 (+ 3 In st.) = 29 3	Total 190	Total 213
--------------------------------	------	---	-----	--------	--------	-------------	---	---------------------	---------------------

Em cada descrição do subprojeto há um quadro de exemplo com a descrição do mesmo. Abaixo desse quadro é apresentada as ações prescritas por cada área curricular, especificando o número da ação, o título da ação e o detalhamento de cada ação. As ações caracterizavam-se por ações prescritas de cada área curricular no âmbito de subprojetos PIBIB/CAPES/UFSC que poderiam ou não ser realizadas pelos Bolsistas integrantes do mesmo.

Reiteramos nossa atenção a seguir em informações especificamente sobre as ações prescritas no âmbito de Subprojetos PIBIB/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza. Para tanto, apresentamos e discutimos três (3) quadros relativos às informações gerais e às ações prescritas das áreas curriculares de nossa atenção, Biologia, Física e Química, respectivamente.

Quadro 17 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Biologia.

INFORMAÇÕES GERAIS NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Informações sobre o Desenvolvimento do Projeto		
Local	Universidade/ Campus	UFSC/ Florianópolis/SC/BR
Data	Dia/Mês/Ano	2013
Modalidade de participação dos Bolsistas	Presencial/ Não presencial	Presencial
Total de Bolsistas	BS	3
	BID	21
	BCA	2
Contexto Escolar	Etapa Escolar	Ensino Fundamental
		Ensino Médio
	Modalidade de Ensino	Educação Regular
Total de ações prescritas para serem desenvolvidas	Universidade/Escola	12

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado			
		Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
Q.8	Que ações são prescritas, no âmbito de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionados à Área Curricular de Biologia	01	Participação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas aulas teóricas e práticas de Biologia	A participação dos bolsistas nas aulas de Biologia e Ciências 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

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		02	Desenvolvimento de Projetos Temáticos	Serão desenvolvidos pelos alunos da escola mini-projetos de pesquisa que incluirão planejamento, coleta e análise de dados, conclusões e elaboração de trabalhos a serem apresentados para a escola em eventos organizados pelos bolsistas de ID e na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		03	Atividades Interdisciplinares	Serão propostas aos professores de outras disciplinas e aos outros subprojetos do PIBID atividades para serem desenvolvidas conjuntamente. Nas escolas onde atuem outros subprojetos do PIBID

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		04	Atividades em parceria com outros projetos existentes na escola	Serão propostas atividades em parceria com os outros programas existentes na escola como o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador. Esta ação proporcionará a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		05	Bio na Escola	Mostra de trabalhos na escola organizada pelos bolsistas de Iniciação à Docência. Graduandos do Curso de Ciências Biológicas 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

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		06	Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID	Visitas dos alunos da escola aos laboratórios de pesquisa da UFSC e à Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX); saídas de estudo de campo; palestras e exibição de

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		07	Novos projetos e parcerias interestaduais	Queremos estabelecer intercâmbios com bolsistas e coordenadores de Programas em outras

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		08	Preparação para o	Feira das Profissões onde

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		09	Atividades de formação dos bolsistas de	Reuniões de planejamento e avaliação das atividades.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
			iniciação à docência e supervisores	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.
		10	Outras atividades na UFSC	Atividades sobre o Ensino de Biologia e Ciências, como palestras, mesas

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		11	Criação de um web-site do Projeto PIBID/Bio/UFSC	Um acervo e um banco de dados serão elaborados, com materiais didáticos

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
				produzidos pelos bolsistas. Será criado um web-site, 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.
		12	Reflexões a partir de	Promoção de momentos

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento

Diante das ações prescritas apresentadas, observamos que a Área Curricular de Biologia apresentou 12 ações de diferentes naturezas. Para nossa análise foi dado maior destaque (no quadro e nas discussões) em ações que evidenciavam que Bolsista Supervisor em conjunto com outros sujeitos as realizavam. Na área curricular de Biologia, destacamos as ações de número 1 e 9, respectivamente:

Ação 1-Participação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas aulas teóricas e práticas de Biologia: A participação dos bolsistas nas aulas de Biologia e Ciências 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.

Ação 9-Atividades de formação dos bolsistas de iniciação à docência e supervisores: 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

A ação de número 1 “**Participação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas aulas teóricas e práticas de Biologia**” deixa claro que há participação do BS nessa ação, e que ele a realiza de fato, em diferentes momentos. Em um primeiro momento no planejamento das aulas de Biologia e Ciências em conjunto com o BID, e em um segundo momento na

realização das aulas também em conjunto com o BID. Podemos caracterizar essa ação do BS como de “supervisão”, pois o BS é autor da ação, participa, colabora e supervisiona.

Já a ação de número 9 “*Atividades de formação dos bolsistas de iniciação à docência e supervisores*”, se caracteriza como uma ação de “participação”, pois o BS não é o autor da ação, ele apenas participa e discute em momentos de reuniões com os outros bolsistas sobre informações referentes às atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto, e, além disso, participa de seminários com discussões sobre atividades que o BID realiza. Não há detalhes nessa ação se BS auxilia a preparar essas reuniões e seminários ou se ele somente participa.

As ações de número 2, 3, 4, 5 e 8 não mencionam o BS, mas pelo seu detalhamento constatamos que pode haver a participação do mesmo, pois todas essas ações realizam-se na escola, onde o professor está de fato, e na condição de BS ele deve (previsto pela área curricular de Biologia) supervisionar as ações do BID. Já as ações de número 6,7, 10, 11 e 12 não são ações que mencionam o BS e também não são desenvolvidas na escola, são ações voltadas para atividades que somente os BID devem realizar.

Quadro 18 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Física.

INFORMAÇÕES GERAIS NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Informações sobre o Desenvolvimento do Projeto		
Local	Universidade/ Campus	UFSC/ Florianópolis/SC/BR
Data	Dia/Mês/Ano	2013
Modalidade de participação dos Bolsistas	Presencial/ Não presencial	Presencial
Total de Bolsistas	BS	2
	BID	12
	BCA	1
Contexto Escolar	Etapa Escolar	Ensino Médio
	Modalidade de Ensino	Educação Regular
Total de ações prescritas para serem desenvolvidas	Universidade/Escola	15

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		Q.8	Que ações são prescritas, no âmbito de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionados à Área Curricular de Biologia	01
02	Análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas (PPP)			A análise permitirá aos licenciandos envolvidos no projeto o desenvolvimento de atividades em consonância com os objetivos explicitados nos PPP.
03	Planejamento de atividades e aulas em conjunto com			Esta ação proporciona oportunidades para a articulação entre teoria e prática, através da discussão de diferentes estratégias e enfoques

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
			o professor supervisor	discutidos nas Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCCs) das diferentes disciplinas do curso, que podem ser utilizadas no planejamento de aulas e atividades (que poderão contemplar além de aspectos relacionados ao programa da disciplina, questões socioambientais e éticas).
		04	Acompanhamento das aulas ministradas pelo professor supervisor	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.
		05	Reforço escolar	Com o objetivo de melhorar o rendimento

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
				escolar dos estudantes das escolas parceiras os licenciandos ficarão à disposição dos estudantes no contra turno, em horários combinados com a direção e o professor supervisor, para o esclarecimento de dúvidas.
		06	Elaboração de materiais didáticos	Os bolsistas produzirão materiais diversos explorando as tecnologias de informação e comunicação, materiais de divulgação (em texto e vídeo), simulações e animações, atividades experimentais, que poderão ser disponibilizadas na rede. A elaboração destes materiais permitirá aos estudantes o aperfeiçoamento da língua portuguesa e da capacidade de comunicação.
		07	Organização do laboratório	Os bolsistas atuarão junto ao professor supervisor na organização do laboratório de física, na elaboração de novos experimentos e de roteiros para atividades experimentais,

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
				manutenção dos materiais existentes e no auxílio a condução das aulas práticas.
		08	Participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe	Esta prática contribuirá para a inserção dos futuros professores na cultura escolar.
		09	Reflexões a partir de temas transversais	Promoção de momentos de estudos relacionados às questões socioambientais, éticas, de gênero e sexualidade, relativas à diversidade e às relações étnico-raciais. A reflexão destes temas transversais é fundamental para que os bolsistas e estudantes da escola básica construam atitudes de respeito ao ser humano e às diferenças.
		10	Participação em eventos	Nestes eventos, como o Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF); o Encontro

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		11	Participação em feiras de ciências e culturais	Os futuros professores auxiliarão o professor supervisor na orientação dos estudantes, na montagem de experimentos, na divulgação e montagem da feira. Deste modo, eles contribuirão para o aumento do interesse em ciências, poderão trabalhar aspectos relacionados com o ensino através da pesquisa, promover o debate sobre questões socioambientais e éticas.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
				12
		13	Planejar atividades no LABIDEX e demais laboratórios da UFSC	Planejar atividades (visitas e oficinas) no Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Experimentação (LABIDEX), no Parque Temático de Ciências e no Observatório e Planetário (localizados na UFSC). Ao estimular, organizar e acompanhar os estudantes das

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		14	Divulgar nas escolas minicursos elaborados e oferecidos pelos estudantes da licenciatura em Física	Nas disciplinas de instrumentação para ensino de física, 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.
		15	Confecção de página de internet	Para disponibilizar todo o material desenvolvido durante a duração do projeto para professores e estudantes interessados e a comunidade em geral.

Diante das ações prescritas apresentadas, observamos que a Área Curricular de Física apresentou 15 ações de diferentes naturezas. Para nossa análise foi dado maior destaque (no quadro e nas discussões) em ações que evidenciavam que Bolsista Supervisor em conjunto com outros sujeitos as realizavam. Na área curricular de Física, destacamos as ações de número 3,4,5,7 e 11, respectivamente:

Ação 03-Planejamento de atividades e aulas em conjunto com o professor supervisor. Esta ação proporciona oportunidades para a articulação entre teoria e prática, através da discussão de diferentes estratégias e enfoques discutidos nas Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCCs) das diferentes disciplinas do curso, que podem ser utilizadas no planejamento de aulas e atividades (que poderão contemplar além de aspectos relacionados ao programa da disciplina, questões socioambientais e éticas).

Ação 04- Acompanhamento das aulas ministradas pelo professor supervisor. 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.

Ação 05- Reforço escolar. Com o objetivo de melhorar o rendimento escolar dos estudantes das escolas parceiras os licenciandos ficarão à disposição dos estudantes no contra turno, em horários combinados com a direção e o professor supervisor, para o esclarecimento de dúvidas.

Ação 07- Organização do laboratório. Os bolsistas atuarão junto ao professor supervisor na organização do laboratório de

física, na elaboração de novos experimentos e de roteiros para atividades experimentais, manutenção dos materiais existentes e no auxílio a condução das aulas práticas.

Ação 11- Participação em feiras de ciências e culturais: Os futuros professores auxiliarão o professor supervisor na orientação dos estudantes, na montagem de experimentos, na divulgação e montagem da feira. Deste modo, eles contribuirão para o aumento do interesse em ciências, poderão trabalhar aspectos relacionados com o ensino através da pesquisa, promover o debate sobre questões socioambientais e éticas.

A ação de número 3 “*Planejamento de atividades e aulas em conjunto com o professor supervisor*” deixa claro que há participação do BS nessa ação, e que ele realiza, nesse caso, o planejamento das aulas de Física em conjunto com o BID. Podemos caracterizar essa ação do BS como de “supervisão”, pois o BS é autor da ação, participa e colabora na sua realização.

Na ação de número 4 “*Acompanhamento das aulas ministradas pelo professor supervisor*”, geralmente o que acontece é o BS desenvolver a aula e o BID o auxiliar quando for solicitado, ou ainda o BID ministrar a aula e o BS supervisionar essa ação.

Na ação 5 o BS realiza uma ação com caráter de “orientação”, pois orienta o BID com relação aos horários para desenvolver a atividade de reforço escolar na escola.

Na ação 7 “*Organização do laboratório*”, o BS e o BID em conjunto desenvolvem atividades de diferentes naturezas: organização do laboratório de Física da escola, elaboração roteiros de aulas experimentais e de novos experimentos, auxílio nas aulas práticas. Diante dessas atividades há dois (2) caracteres diferentes: “burocrático e supervisão”.

Na ação 11 “*Participação em feiras de ciências e culturais*”, o BS exerce a ação de “orientação” dos alunos (da escola) em feiras de ciências e culturais.

As ações de número 1, 2, 8, e 14 não mencionam o BS, mas pelo seu detalhamento constatamos que pode haver a participação do mesmo, pois todas essas ações realizam-se na

escola, onde o professor está de fato, e na condição de BS ele deve (previsto pela área curricular de Física) supervisionar as ações do BID. Já as ações de número 6, 9, 10, 12, 13 e 15 não são ações que mencionam o BS e também não são desenvolvidas na escola, são ações voltadas para atividades que somente os BID devem realizar.

Quadro 19 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Química.

INFORMAÇÕES GERAIS NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Informações sobre o Desenvolvimento do Projeto		
Local	Universidade/ Campus	UFSC/ Florianópolis/SC/BR
Data	Dia/Mês/Ano	2013
Modalidade de participação dos Bolsistas	Presencial/ Não presencial	Presencial
Total de Bolsistas	BS	8
	BID	42
	BCA	3
Contexto Escolar	Etapa Escolar	Ensino Médio
	Modalidade de Ensino	Educação Regular
		Educação de Jovens e Adultos
Total de ações prescritas para serem desenvolvidas	Universidade/Escola	16

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		Q.8	Que ações são prescritas, no âmbito de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionados à Área Curricular de Biologia	01
		02	Encontros Semanais com os bolsistas e Mensais com os	A atividade envolve encontros no espaço Pibid-Química da UFSC para a discussão, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades que serão desenvolvidas na

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
			Supervisores	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.
		03	Fomentar a perspectiva do professor-pesquisador	Ancorada na análise de narrativas de compreensões sobre Ciência e Cientista e de diferentes temáticas do cotidiano da escola e dos estudantes do ensino médio. A atividade orienta o desenvolvimento de materiais didáticos para serem aplicados às aulas e promove o ensino de Química contextualizado, a inserção da História da Química no ensino médio, a Interdisciplinariedade, enfim, uma Química mais próxima da realidade do aluno.
		04	Reflexões a	Promoção de momentos de estudos

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		05	Projeto Diário de Classe	Ação desenvolvida com o uso de ambientes virtuais para o ensino de Química. 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

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
				pelos bolsistas de iniciação a docência.
		06	Desenvolvimento de Materiais Didáticos	Considerando que os materiais didáticos são mediadores entre professores, alunos e o conhecimento, sua elaboração treina no bolsista para a intencionalidade da escolha do material didático associada às peculiaridades de cada conteúdo a ser considerado no processo de ensinar e aprender. A atividade também estimula hábitos de leitura, escrita e o senso crítico, aprimorando elementos de comunicação durante as aulas.
		07	Jornal-Blog Direto ao Ponto	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 Química das atividades cotidianas; não só dos alunos como também de toda a estrutura escolar. Por outro lado, os bolsistas de

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
				ID, ao desenvolverem a pauta do jornal treinam a comunicação escrita, visual e artística desenvolvendo o senso estético também para se comunicar usando a Ciência Química.
		08	A experimentação no Ensino de Química	É importante trabalhar a experimentação no ensino de Química, no entanto, as escolas públicas, em sua maioria, não realizam aulas experimentais. Em muitos casos, devido à inexistência ou sucateamento do ambiente laboratorial, em outros casos, por falta de tempo do professor regente. Neste ponto, o PIBID tem um papel importante ao auxiliar na implementação da experimentação com atividades que vão desde a escolha e adequação do material até a execução e acompanhamento das aulas experimentais.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		09	As redes sociais e a aprendizagem colaborativa no ensino de Química	Promover práticas pedagógicas no ensino de Química com a utilização das redes sociais Facebook e Twitter e trazer para o processo de ensino e aprendizagem, recursos inovadores, como Grupos e Páginas e Twittcam, respectivamente.
		10	Implementação de Recursos Multimídia para a disciplina de Química	Os recursos multimídia constituem-se em material que pode ser utilizado em sala de aula, possuindo um apelo visual com potencial bastante esclarecedor e estimulante. A utilização desses recursos, além de despertar a atenção e o interesse dos alunos, facilita o aprendizado mesmo daqueles que, normalmente, apresentam mais dificuldade de assimilação. A grande maioria dos professores que atuam tanto no ensino público quanto no privado deveria estar preparada para utilizar o material.
		11	Mostra de	Atividade de divulgação e integração entre o

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
			Ciências	Pibid e a comunidade escolar. Planejada com experimentos que não oferecem risco aos seus partícipes, oferece instrumentos para uma aprendizagem lúdica envolvendo experimentos com materiais que fazem parte do cotidiano do aluno e de sua família. Alinha o processo de ensino aos eixos norteadores do PCNEM ao incorporar a interdisciplinaridade e a contextualização à prática pedagógica e promover o crescimento pessoal tanto de alunos como de professores.
		12	Monitoria	A atividade tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de aptidões para a docência do bolsista ID; melhorar a formação acadêmica do bolsista ID; possibilitar o compartilhamento de conhecimentos adquiridos com outros alunos;

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
				promover a cooperação entre os corpos discente e docente para a melhoria do ensino; contribuir para minimizar os problemas de repetência, evasão e de falta de motivação dos alunos.
		13	Regência colaborativa de sala	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.
		14	Inserção do Pibid nos	Romper paradigmas do processo formal de ensino no Ensino Médio e promover a inclusão

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		15	Planejar e desenvolver propostas de experimentos de Química articuladas com vídeos didáticos	Utilização da experimentação em sala de aula através de experimentos gravados em vídeos e abordados na perspectiva do POE (previsão, observação e explicação). A dinâmica elimina o uso de materiais de alto risco, possibilita abordar fenômenos químicos inatingíveis para a estrutura disponível nas escolas de ensino

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
		16	A Pesquisa como princípio formativo no ensino de Química	Desenvolver práticas educativas em aulas de Química do ensino médio em harmonia com a proposta do educar pela pesquisa e reforçar a importância do princípio de trabalhar em grupo e pesquisar. Elaborar instrumentos de análise, levantamento de dados e análise dos mesmos. Produção de trabalhos para serem socializados e divulgados nos eventos científicos.

Diante das ações prescritas apresentadas, observamos que a Área Curricular de Química apresentou 16 ações de diferentes naturezas. Para nossa análise foi dado maior destaque em ações que evidenciavam que Bolsista Supervisor em conjunto com outros sujeitos as realizavam. Na área curricular de Química, destacamos duas ações, a de número 2 e 13.

Ação 02- Encontros Semanais com os bolsistas e mensais com os Supervisores: A atividade envolve encontros no espaço Pibid-Química 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.

Ação 13: 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.

Pelo que percebemos no detalhamento da ação 02 o BS exerce dois tipos de ações diferentes: participação nas reuniões e avaliador. Podemos caracterizar essas ações como de “participação” e “avaliação”.

Já na ação de número 13 “regência colaborativa de sala”, geralmente o que acontece é o BS desenvolver a aula e o BID o auxiliar quando for solicitado, ou ainda o BID ministrar a aula e o BS supervisionar essa ação.

As ações de número 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15 e 16 não mencionam o BS, mas pelo seu detalhamento constatamos que pode haver a participação do mesmo, pois todas essas ações realizam-se na escola, onde o professor está de fato, e na condição de BS ele deve (previsto pela área curricular de Química) supervisionar as ações do BID. Já as ações de número 1,3, 4, 5, 7 e 12 não são ações que mencionam o BS e também não são desenvolvidas na escola, são ações voltadas para atividades que somente os BID devem realizar.

Diante das ações prescritas no âmbito dos Subprojetos de PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza apresentadas anteriormente, julgamos necessário analisar quais dessas ações prescritas foram realmente realizadas pelos Bolsistas (BS, BID e BCA) no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza.

Para coletar esse tipo de informação referentes às ações realizadas pelos Bolsistas (BS, BID e BCA) no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza, que julgamos ser de suma importância no que tange a articulação das ideias para responder essa questão de pesquisa, analisamos o “Relatório Parcial de Atividades PIBID/CAPES/UFSC”, do ano 2014. Essa discussão encontra-se em detalhes no item “6.1.4 *Desenvolvimento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza*”.

De acordo com o critério “grau de associação com outros colegas (5 ocorrências), mencionadas por cinco (5) Bolsistas Supervisores diferentes (F02, F03, Q01, Q02 E Q04), em todos prevalecem o desenvolvimento coletivo das ações, os outros três (3) sujeitos (B01, F01 e Q03) não declararam de modo direto se era coletivo ou individual, por esse motivo não os incluímos nesse critério.

Juntamente com os estagiários: atividades teórico-experimentais e metodologia virtual (F02).

As atividades são desenvolvidas pelos professores juntamente com os Pibidianos, quando se trata de sala de aula ou atividades extraclasse. No caso de monitorias, são

desenvolvidas apenas pelos Pibidianos com orientação do professor. São aplicadas geralmente em sala de aula, nos horários da mesma ou no laboratório de Física. As monitorias são aplicadas no contra turno, no laboratório de Física (F03).

Durante as aulas e atividades (feiras de Ciências, desenvolvimento de projetos, etc.) na instituição de ensino, além das reuniões semanais. Aulas e atividades realizadas na instituição de ensino (Q01)

No momento os bolsistas auxiliam em sala, com atendimento paralelo aos alunos. Realização de aulas práticas, ministradas por mim e monitoria extraclasse. As atividades são revisadas por mim e aplicadas em sala por mim com auxílio dos bolsistas (Q02)

Na escola, em docência compartilhada junto aos alunos de iniciação à docência (Q04).

As declarações dos sujeitos (F02 e F03) articulam-se com as falas do BCA-F01, no que tange o desenvolvimento coletivo das atividades, a saber:

Desenvolvidas em conjunto com os outros coordenadores e com os demais bolsistas. As de caráter burocrático são desenvolvidas individualmente. Os seminários, encontros, entre outros envolvem a participação dos bolsistas envolvidos. Os relatórios são elaborados individualmente e depois uma equipe, com base nas informações fornecidas, se encarrega de elaborar o institucional. As funções mais burocráticas são desenvolvidas individualmente (BCA-F01).

Em relação aos sujeitos B01 e o BCA-B01 não há articulação em suas falas, visto que o B01 não declara a maneira como são desenvolvidas as ações, se é no coletivo ou no individual, entretanto pelas falas do BCA-B01 podemos evidenciar certo grau de coletividade no desenvolvimento das ações, apresentamos abaixo as duas falas:

Seguimos os objetivos proposto no Subprojeto/UFSC e inserimos atividades novas na formação dos IDS e supervisores. As atividades são aplicadas na escola envolvida no programa, em grande parte. E algumas na UFSC, com a participação de IDS, supervisores e coordenadores (BCA-B01).

Tentamos realizar atividades que atraiam os estudantes com práticas e atividades extracurriculares. Visamos a compreensão de aluno e o fornecimento de informações complementares que possam auxiliar na sua aprendizagem (B01).

Na fala do B01, como dito anteriormente, não há evidência do grau de participação entre os bolsistas, além disso, a declaração é ampla, pois não compreendemos o que significa “atividades que atraíam os alunos” e quais são as “atividades extracurriculares” que são desenvolvidas, de qualquer forma, podemos evidenciar algumas informações relevantes, como por exemplo o tipo de recurso didático (“práticas”- seja qual for o tipo) e a finalidade das ações desenvolvidas, relacionada diretamente com a aprendizagem dos alunos.

O critério “recursos didáticos levados em conta no desenvolvimento” foi o menos recorrente entre os outros, (2 ocorrências), mencionado por dois (2) Bolsistas Supervisores diferentes, B01 e Q03, respectivamente:

Tentamos realizar atividades que atraíam os estudantes com práticas e atividades extracurriculares. Visamos a compreensão de aluno e fornecer informações complementares que possam auxiliar na sua aprendizagem (B01).

Muitos dos projetos trabalhados na escola culminam em produtos finais como feiras de Ciências e mostras contextualizadas. Em geral, os alunos trabalham produzindo cartazes, maquetes e experimentos (Q03).

Pelas declarações os sujeitos, evidenciamos alguns tipos de recursos didáticos levados em conta no desenvolvimento das

ações, como por exemplo, “práticas” (B01) e “maquetes, cartazes e experimentos” (Q03). Mais uma vez, enfatizamos que são declarações de caráter geral, não apresentando maiores detalhes em relação aos recursos didáticos que foram utilizados.

3. Planejamento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza

O Planejamento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC se caracteriza levando em consideração quatro (4) critérios diferentes, no Quadro 21 podemos observá-los com maiores detalhes.

Quadro 20 - Critérios de análise construídos a partir do item: “planejamento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC”.

DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS		
N.	CRITÉRIOS	Freq.
1.	Grau de associação com outros colegas	8/8
2.	Momento de elaboração do planejamento	3/8
3.	Local do planejamento	2/8
4.	Condicionantes para a elaboração do planejamento	2/8

Em relação ao primeiro critério “grau de associação com outros colegas”, (8 ocorrências), mencionado por oito (8) Bolsistas Supervisores diferentes, apenas um sujeito não respondeu essa questão (F01), o restante declarou elaborar o planejamento no coletivo:

Em conjunto com os bolsistas (B01).

Juntamente com os estagiários: atividades teórico- experimentais (F02).

São planejadas e organizadas em comum acordo entre os Pibidianos e os professores e sua periodicidade depende da demanda (F03).

São planejadas de acordo com as necessidades da escola. E organizadas em conjunto: eu, coordenadora e bolsistas (Q02).

Dos sete (7) sujeitos que declararam planejar no coletivo, cinco (5) mencionam o trabalho em conjunto com o Bolsista de Iniciação à Docência, destacamos essa informação pelo fato do projeto, de certa forma, conseguir promover esse tipo de interação entre o professor já experiente e o aluno da graduação ainda em formação. É um ponto que consideramos positivo no que tange a dinâmica das atividades no âmbito do planejamento das ações.

Percebemos que houve articulação das declarações do sujeito B01 com as afirmações do Bolsista Coordenador de Área do Subprojeto de Ciências Biológicas, no que diz respeito ao aspecto da coletividade no momento de elaboração do planejamento, como segue na fala do BCA-B01:

Temos um cronograma de reuniões e de reuniões de formação e as orientações são realizadas conforme a demanda (BCA-B01).

Também percebemos nas declarações dos sujeitos (F02, F03) que há articulação com as falas dos Bolsistas Coordenadores de Área do Subprojeto da Física, no que tange o aspecto da coletividade no momento de elaboração do planejamento:

Elas são planejadas em conjunto entre o supervisor e os estudantes e, diversas vezes, com a participação do coordenador (BCA-F01).

Essas declarações, novamente estão de acordo com o que foi estabelecido no documento “Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC” do ano de 2013, em relação ações/estratégias de inserção dos alunos nas Escolas, o PIBID/CAPES/UFSC conta com 10 ações: reconhecimento da realidade da escola; reconhecimento da comunidade onde a escola está inserida; conhecimento do projeto político pedagógico da escola; conhecimento das proposições políticas e pedagógicas da escola; participação em reuniões pedagógicas;

atividades em contra turno; participação em comemorações (não especificada); observações em sala de aula; reuniões de planejamento com o Bolsista Coordenador de Área e com o Bolsista Supervisor (primeira vez que aparece no documento alguma informação referente ao BS); Acompanhamento pedagógico dos estudantes das escolas envolvidas e momentos de exercício docente supervisionado (p. 2, § 7).

O segundo e o terceiro critério apresentados “momento de elaboração do planejamento” (3 ocorrências), mencionado por três (3) Bolsistas Supervisores diferentes (Q01, Q03 e Q04) e “local do planejamento” (2 ocorrências), mencionado por dois (2) Bolsistas Supervisores diferentes (Q01 e Q03):

Reuniões semanais via e-mail; durante aulas e atividades realizadas no colégio (Q01).

Em reuniões individuais ou em grupos na escola, mensalmente e semanalmente (Q03).

Em diálogo com os alunos de iniciação à docência, semanalmente (Q04).

A prevalência que percebemos entre todas as declarações é que o planejamento ocorre semanalmente, ora em reuniões, ora em diálogos com os Bolsistas de iniciação à docência. Recorrentemente a elaboração acontece na escola (Q01 e Q03) e em outros locais seria via e-mail e em aulas, seja como for esse tipo de planejamento que ocorre na própria aula, não há detalhamento de como é realizado esse tipo de procedimento.

O que temos de informações não documentadas provindas de Bolsistas de Iniciação à Docência do subprojeto de Química, que tivemos contato durante a realização de nossas observações de aulas dos professores em Escolas de Educação Básica, declaramos que o sujeito Q04 tinham contato direto com esses bolsistas, geralmente o planejamento ocorria via e-mail ou WhatsApp, por não poderem se encontrar pessoalmente por conta do pouco tempo que tinham, assim os professores enviavam ideias e atividades que poderiam ser aplicadas em sala de aula para os Bolsistas de Iniciação à Docência os auxiliarem no planejamento das mesmas, havia total troca de informações e articulação das ideias. Os Bolsistas de Iniciação à Docência sempre sabiam o que ia ocorrer nas aulas desses professores, estavam sempre atentos ao planejamento e desenvolvimento

dessas aulas. Mais uma vez consideramos ser este um ponto positivo que o projeto proporcionou, nesse caso, ao Bolsistas de Iniciação à Docência.

O último critério “condicionantes para o planejamento” (2 ocorrências), mencionado por dois (2) Bolsistas Supervisores diferentes:

São planejadas e organizadas em comum acordo entre os Pibidianos e os professores e sua periodicidade depende da demanda (F03).

São planejadas de acordo com as necessidades da escola. E organizadas em conjunto: eu, coordenadora e bolsistas (Q02).

Na declaração do sujeito F03 é nítido que para elaboração do planejamento sua periodicidade depende da demanda. Infelizmente a afirmação não detalha que tipo de demanda é essa e o porquê desse condicionante no momento de elaboração do planejamento. Já o sujeito Q02 deixa um pouco mais claro quando diz em sua fala que o planejamento leva em conta as necessidades da escola. Compreendemos que qualquer planejamento e posteriormente seu desenvolvimento em sala de aula ou quer seja em outro lugar, depende da necessidade da escola, pois é nesse local que acontece a ação.

4. Desenvolvimento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza

O Desenvolvimento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC se caracteriza levando em consideração quatro (4) critérios diferentes, no Quadro 22 podemos observá-los com maiores detalhes.

Quadro 21 - Critérios de análise definidos a partir do item “desenvolvimento das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC”.

DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS		
N.	CRITÉRIOS	Freq.
.	Grau de associação com outros colegas	8/8
2.	Atividades didáticas levadas em conta no desenvolvimento	8/8
3.	Atividades não didáticas levadas em conta no desenvolvimento	5/8
4.	Estratégias didáticas levadas em conta no desenvolvimento	4/8

Percebemos que pelo quadro o critério mais recorrente foi “grau de associação com os outros colegas” (8 ocorrências), mencionado por oito (8) professores diferentes (BS). Entre todas as declarações dos oito (8) sujeitos (B01, F01, F02, F03, Q01, Q02, Q03 e Q04), evidenciamos que o desenvolvimento das ações ocorre de modo coletivo. Entretanto, apenas o sujeito F03 afirmou que além de desenvolver em conjunto com outras pessoas, também ocorre de modo individual, como segue na fala:

Organizo algumas reuniões durante o ano com bolsistas e professores de Física. Oriento os bolsistas em suas atividades de monitoria ou quando ocorre intervenção em sala. Elaboro relatório mensal de atividades do PIBID. As atividades são desenvolvidas em horários determinados, quando é necessário a presença de todos ou individualmente, mas também, ocorre nas saídas de uma aula para outra. São aplicadas em reuniões com todos ou em determinados grupo, dependendo da série (F03).

As demais declarações apresentam evidências que o desenvolvimento é realizado de modo coletivo, com a participação principalmente do Bolsista de Iniciação à Docência de cada Área Curricular envolvida:

Encontro com os bolsistas para preparar a atividade, reuniões com as turmas, elaborar aulas práticas, monitoria, etc. (B01).

Sugestão de intervenções, colaboração na execução e implementação dos projetos aplicadas de forma prática (F01).

Pesquisa-ação, experimentação e aplicação, metodologia virtual. Essas atividades são desenvolvidas juntamente com os estagiários: atividades teórico-experimentais (F02).

As atividades desenvolvidas são: elaboração de aulas de experimentação, listas de exercício, correção de atividades, debates e autoavaliação do trabalho juntamente com os Bolsistas de Iniciação à Docência, organização de horários, orientação para estudos associados a carreira docente e salários, medida provisória para leis complementares, reuniões semanais, via e-mail, durante aulas e atividades realizadas no colégio na forma de aulas experimentais, avaliações, apoio pedagógico, desenvolvimento de materiais didático-pedagógico e elaboração de ações didático-pedagógicas (Q01).

São desenvolvidas na escola, com os alunos, são aplicadas por mim, com o auxílio dos bolsistas. Auxílio os bolsistas nos atendimentos de monitoria, propicio momentos de aprendizagem na disciplina, apresento os diferentes “espaços” escolares, auxílio e supervisiono todas as atividades desenvolvidas por eles. Designo “tarefas” relacionadas ao desenvolvimento do projeto (Q02).

Oriento as atividades dos bolsistas, oriento também as intervenções em sala e ofereço materiais para o estudo dos mesmos. São desenvolvidos em sala com os alunos. Ocorrem intervenções e preparação de experimentos (Q03).

Em sala de aula, docência compartilhada, fora da sala de aula, diálogo/orientação professor escola. As atividades que

desenvolvimento são: elaboração de material pedagógico adaptado, isto é, considerando a realidade da escola, tais como, lista de exercício, textos; elaboração/planejamento de experimentos; docência compartilhada em sala de aula; e, docência compartilhada em aulas de recuperação de estudos (Q04).

Enfatizamos que apenas nas declarações dos sujeitos da Área Curricular de Química (Q01, Q02, Q03 e Q04) houve evidências do local de desenvolvimento das ações, como por exemplo, nas falas de Q01, Q03 e Q04 o desenvolvimento ocorre na “sala de aula”. Além disso o sujeito Q01 e Q02 também menciona que ocorre na “escola”. Já o sujeito Q04 além da sala de aula, o desenvolvimento também ocorre “fora da sala de aula”.

Diante das declarações dos outros sujeitos, destacamos as falas dos sujeitos (B01, F01, F02 e F03), pois evidenciamos nessas falas que houve articulação com as declarações dos BCA (BCA-B01 e BCA-F01) no que tange o modo coletivo de desenvolver as atividades:

Todas as atividades envolvem discussões de ideias e resoluções tomadas destas. Orientamos os IDs na realização das atividades, discutimos quinzenalmente, através de reuniões de formação, assuntos pertinentes à profissionalização destes, e, realizamos reuniões semanais para relato de atividades e problemas (BCA-B01).

Elas são desenvolvidas pelos supervisores e os bolsistas nas escolas. Eles atuam orientando e acompanhando os bolsistas nas escolas, elaboram atividades de planejamento e avaliação em conjunto com os alunos, discutem questões relativas à docência: abordagens, dificuldades, entre outras (BCA-F01).

Percebemos que as falas dos BS com os BCA se complementam, houve relação de uma fala com a outra no que diz respeito ao modo de desenvolvimento das ações, além disso, houve complemento também das declarações de BCA-B01 com

BS01, quando o BCA reforça o modo que foram realizadas as ações “todas as atividades envolvem discussão de ideias e resolução tomadas destas [...]”.

O critério “Atividades didáticas levadas em conta no desenvolvimento” foi o mais recorrente junto com o primeiro critério já apresentado, com (8 ocorrências), mencionado por oito (8) professores (BS) diferentes. Primeiramente esclarecemos que nosso entendimento de “atividade didática” é qualquer tipo de atividade que envolve aspectos relacionados ao “ensino”.

Em relação as atividades didáticas desenvolvidas pelos professores foram: B01 (Monitoria); F01 (Projetos); F02 (Atividades teórico-experimental); F03 (Monitoria, intervenção em aulas); Q01 (Apoio pedagógico, elaboração de atividades didáticas, desenvolvimento de material didático, avaliações); Q02 (Monitoria, momentos de aprendizagem na disciplina); Q03 (Intervenção em aula, elaboração de atividades didáticas); e, Q04 (docência compartilhada, elaboração de atividades didáticas, desenvolvimento de material didático).

Diante disso, observamos que a atividade didática que mais prevaleceu entre as declarações dos sujeitos foi “monitoria” (3 ocorrências), seguida “intervenção em sala” e “desenvolvimento de material didático-pedagógico” (ambas 2 ocorrências). Por declaração não documentada de alguns BID da área curricular de Química, sabemos que a atividade de monitoria ocorre em contra turno das aulas, sendo que o Bolsista de Iniciação à Docência é responsável pela atividade sendo orientado previamente pelo Bolsista Supervisor para o desenvolvimento da mesma. Nessa atividade os alunos das turmas envolvidas com o Subprojeto vão no contra turno de suas aulas para uma sala na própria escola especialmente preparada para realizar a monitoria. As atividades desenvolvidas na mesma são variadas, de acordo com a necessidade dos alunos (resolução de listas de exercícios, reforço, elaboração de experimento).

Ainda em relação às atividades didáticas houve sinalização de coerência entre as falas dos sujeitos da área curricular de Física com o BCA-F01, a saber:

Elas são desenvolvidas pelos supervisores e os bolsistas nas escolas. Eles atuam orientando e acompanhando os bolsistas nas

escolas, elaboram atividades de planejamento e avaliação em conjunto com os alunos, discutem questões relativas à docência: abordagens, dificuldades, entre outras (BCA-F01).

As falas se relacionam principalmente nas ações de supervisão que o Bolsista Supervisor desenvolve com o Bolsista de Iniciação à Docência, diante disso, evidenciamos que a fala do BCA-F01 tem relação principalmente com a declaração do sujeito F03 que se remete às ações de supervisão do Bolsista Supervisor para com o Bolsista de Iniciação à Docência, tais como, “orientação e acompanhamento nas escolas, elaboração de atividades e discussões de assuntos pertinentes à docência”.

O critério “Atividades não didáticas levadas em conta no desenvolvimento” (5 ocorrências), mencionados por cinco (5) professores (BS) diferentes. Primeiramente esclarecemos que nosso entendimento de “atividade não didática” é qualquer tipo de atividade que não envolve aspectos relacionados ao “ensino”.

Em relação às atividades não didáticas desenvolvidas pelos professores foram: B01 (reuniões de orientação); F01 (não declarou); F02 (não declarou); F03 (Elaboração de relatórios mensais de atividades, reuniões de orientação); Q01 (Organização de horários, suporte de materiais de estudos para os BID, auto avaliação do trabalho em conjunto com o BID, reuniões de orientação); Q02 (apresenta espaço escolar para os BID); Q03 (Suporte de materiais de estudos para os BID); e, Q04 (reuniões de orientação).

Percebemos que a atividade não didática mais recorrente foi “reuniões de orientação” (4 ocorrências) seguida “suporte de materiais de estudos para os BID” (2 ocorrências). No que tange a atividade “reuniões”, evidenciamos entre os 4 (quatro) sujeitos que afirmaram desenvolver, diferentes características e finalidades dessa atividade, como por exemplo: B01- as reuniões tem como finalidade “preparar atividades” com os bolsistas; F03-declara realizar “algumas reuniões durante o ano com os bolsistas e professores de Física”, não especificando a finalidade da mesma; Q01- o sujeito apenas declara o momento e o local que é realizada a atividade “reuniões semanais, via e-mail, durante aulas e atividades realizadas no colégio”; Q04- declara

que as reuniões tem como finalidade “orientação/diálogo”, não especificando os sujeitos envolvidos com a atividade.

Em relação à esse critério consideramos a atividade de “reuniões” com total relação entre as declarações dos sujeitos B01 e F03 com as dos BCA-B01 e BCA-F01, pois os mesmos também afirmam que houve o desenvolvimento desse tipo de atividades não didáticas, a qual se relacionou com as declarações dos Bolsistas Supervisores, além desta, os Bolsistas Coordenadores de Área também apresentaram outras atividades: reuniões de orientação aos BID (BCA-B01/BCA-F01); reuniões semanais de relato e discussão de atividades e problemas (BCA-B01).

Em relação ao último critério apresentado “estratégias didáticas levadas em conta no desenvolvimento” (4 ocorrências), mencionada por quatro (4) professores (BS) diferentes.

Encontro com os bolsistas para preparar a atividade, reuniões com as turmas, elaborar aulas práticas, monitoria, etc. (B01).

Sugestão de intervenções, colaboração na execução e implementação dos projetos aplicadas de forma prática (F01).

Pesquisa-ação, experimentação e aplicação, metodologia virtual. Essas atividades são desenvolvidas juntamente com os estagiários: atividades teórico-experimentais (F02).

[..] Atividades realizadas no colégio na forma de aulas experimentais, avaliações, apoio pedagógico, desenvolvimento de materiais didático-pedagógico e elaboração de ações didático-pedagógicas (Q01).

Os sujeitos B01, F01 e Q01 declararam o desenvolvimento de estratégia do tipo “aula prática” (seja o que for aula prática para cada professor), já o sujeito F02 e declarou a estratégia “metodologia virtual” e “pesquisa-ação”.

Em relação ao “Relatório de Atividades de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC do ano de 2014”, mediante nossa análise

por meio de um RAT³², observamos que o documento apresentou informações gerais sobre o contexto de desenvolvimento das ações no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, no período compreendido aproximadamente entre março a dezembro do ano de 2014. Essas informações são do tipo: 1) Dados da Instituição e da Equipe de Coordenação Institucional; 2) dados sobre os Subprojetos envolvidos; 3) dados sobre os professores dos cursos de Licenciatura da UFSC; 4) dados sobre os professores das escolas de Educação Básica; 5) dados sobre os alunos dos cursos de Licenciatura da UFSC; 6) dados sobre as escolas envolvidas e colaboradores do projeto; 7) dados sobre as ações realizadas nos Subprojetos de cada Área Curricular. Apresentamos a seguir uma síntese das informações contidas no Relatório.

No ano de 2014, somaram-se um total de 14 Subprojetos que desenvolveram diferentes ações, esses Subprojetos eram referentes aos seguintes cursos de Licenciaturas: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia, Português, Psicologia, Química. Em relação aos bolsistas envolvidos nos Subprojetos, obteve um total de, a saber: (40) Bolsista Supervisor; (231) Bolsista de Iniciação à Docência; (19) Bolsista Coordenador de Área; (2) Bolsista Coordenador de Área e Gestão de Processos Educacionais; e, (1) Bolsista Coordenador Institucional.

No que tange os dados sobre as escolas de Educação Básica envolvidas com os Subprojetos, fizeram parte 16 escolas, tanto da rede estadual como da municipal, situadas em Florianópolis (integrou a este quadro o Colégio de Aplicação da UFSC). As escolas que estiveram envolvidas, tinham aproximadamente, 16.865 estudantes matriculados, sendo que destes, 9.261 foram atingidos diretamente pelos diferentes Subprojetos.

Em especial, no que se refere as informações sobre as ações realizadas em cada Subprojeto contidas no Relatório, destacamos dois (2) aspectos relevantes para serem discutidos, a saber:

³² O RAT que foi utilizado para analisar o documento localiza-se no Apêndice 10 dessa pesquisa.

1. O quadro que apresenta as ações realizadas (título da ação, objetivo da ação, descrição da ação e resultados alcançados)

2. Descrição de impactos das ações realizadas no âmbito da formação de professores e além disso, nos cursos de Licenciaturas e escolas envolvidas com o programa.

Esses aspectos foram discutidos em detalhes na seção do Relatório que apresenta os 14 Subprojetos correspondentes a cada Área Curricular envolvida, (mencionadas anteriormente) nesta pesquisa, em especial, enfatizamos e discutimos, a seguir, apenas as informações gerais e os aspectos referentes aos Subprojetos das Área Curricular de Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química, respectivamente.

Para uma melhor compreensão, em destaque na cor cinza apresentamos o número de ações que os Bolsistas Supervisores realizaram no âmbito de cada Subprojeto da Área Curricular de Ciências da Natureza.

Quadro 22 - Informações gerais sobre os Subprojetos contemplados no PIBID/CAPEs em 2013 e 2014.

N	SUBPROJETO	MODALIDADE	NÍVEIS DE ATUAÇÃO	MODALIDADES DE ENSINO	NÚMEROS DE BOLSAS				AÇÕES PRESCRITAS NO AMBITO DOS SUBPROJETO	AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DOS SUBPROJETO	AÇÕES QUE OS BOLSISTAS SUPERVISORES REALIZARÁM
					B C A	B S	BI D	TOT AL	Número de Ações	Número de Ações	Número de Ações
1.	Ciências Biológicas	Presencial	E.F. / E.M.	Educ. Regular	2	3	2 1	26	12	10	2
2.	Ciências Sociais	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	1 0	13	14	10	---
3.	Educação Física	Presencial	E.I / E.F.	Educ. Regular	2	4	2 1	27	20	29	---
4.	Filosofia	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	1 0	13	13	12	---

5.	Física	Presencial	E.M.	Educ. Regular	1	2	1 2	15	15	12	5
6.	Geografia	Presencial	E. F.	Educ. Regular	1	1	5	7	16	15	---
7.	História	Presencial	E. F.	Educ. Regular	1	2	1 0	13	15	17	---
8.	Letras - Espanhol	Presencial	E. M.	Educ. Regular	1	2	1 0	13	9	28	---
9.	Letras - Inglês	Presencial	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	1	1 0	12	14	17	---
10.	Letras - Português	Presencial	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	1	1 0	12	7	13	---
11.	Matemática	Presencial	E.F. / E.M.	Educ. Regular	2	8	4 0	50	17	8	---
	Pedagogia	Presenci	E.F.	Educ.	1	2	2	23	8	8	---

1 2.		al		Regular			0				
1 3.	Psicologia	Presenci al	E. F. / E.M.	Educ. Regular	1	2	1 0	13	14	21	---
1 4.	Química	Presenci al	E.M.	Educ. Regular	3	8	4 2	53	16	13	1
TOTAL INSTITUCIO NAL		----	E. I. (1) / E.F. (9) / E.M. (10)	---	19	4 0	2 3 1	290 (+3 Inst.) = 293	Total 190	Total 213	Total 12

A seguir apresentamos em detalhes apenas as ações realizadas pelos Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química, respectivamente

Quadro 23 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Biologia.

INFORMAÇÕES GERAIS NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA		
Informações sobre o Desenvolvimento do Projeto		
Local	Universidade/ Campus	UFSC/ Florianópolis/SC/BR
Data	Dia/Mês/Ano	2014
Modalidade de participação dos Bolsistas	Presencial/ Não presencial	Presencial
Total de Bolsistas	BS	3
	BID	21
	BCA	2
Contexto Escolar	Etapa Escolar	Ensino Fundamental Ensino Médio
	Modalidade de Ensino	Educação Regular
Total de ações prescritas para serem desenvolvidas	Universidade/Escola	10
QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA
Nº	Enunciado	

		Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento
--	--	------------	----------------	--------------

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
8	<i>Que ações foram realizadas, no âmbito de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionados à Área Curricular de Biologia, Física e Química?</i>	01	Participação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas aulas teóricas e práticas de Biologia	Acompanhamento das aulas. Intervenção nas aulas mediante: preparação e apresentação de material audiovisual, apresentação de vídeos, preparação de resumos e	Inserção dos licenciandos no cotidiano da escola, exercitando suas futuras atividades como docente.	Aquisição de experiência de atividades didáticas com acompanhamento e intervenção supervisionada em sala de aula. As atividades contaram com a participação dos professores

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				exercícios, correção de exercícios e trabalhos, revisão de temas específicos, preparação e execução de aulas práticas. Essas atividades foram desenvolvidas com a participação dos professores supervisores		supervisores que atuaram de modo satisfatório, cumprindo com as suas atribuições.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				durante todo o ano letivo de 2014.		
		02	Desenvolvimento de Projetos Temáticos	Organização de Clubes de Ciências na EEB Padre Anchieta e EEB Getúlio Vargas durante o segundo semestre letivo de 2014. Participação na organização e realização da Feira de	Oportunidade para experiências metodológicas e interdisciplinares	Os Clubes de Ciências estão funcionando ainda em estágio de implantação com participação crescente dos alunos das escolas.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				Ciências na EEB Padre Anchieta.		
		03	Atividades em parceria com outros projetos existentes na escola	Atividades complementares de Ciências e Biologia nos projetos Mais Educação e Ensino Médio Inovador na EEB Getúlio Vargas. Colaboração no projeto de Horta Escolar na EEB Getúlio Vargas, EEB Padre	Inserção dos licenciandos no cotidiano da escola mediante o contato com Outros programas em desenvolvimento na escola e a oportunidade de práticas docentes de caráter	Interação com outros projetos nas escolas permitindo aos bolsistas experiências pedagógicas em cooperação com outros professores.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				Anchieta e EEB Simão José Hess. Atividades desenvolvidas durante o ano letivo de 2014	inovador.	
		04	Bio na Escola	Mostra de trabalhos na escola organizada pelos bolsistas de Iniciação à Docência. Graduandos do Curso de Ciências	Contato direto com as escolas de ensino básico promovendo a integração da educação superior e educação básica.	Organização de evento promovendo a integração da educação superior e educação básica, servindo como exemplo de

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				<p>Biológicas da UFSC apresentam trabalhos por eles produzidos em diversas disciplinas (PPCC), nos estágios de Iniciação Científica e de Conclusão de Curso (TCC). O Bio na Escola VIII foi realizado na EEB Getúlio Vargas em</p>		<p>possibilidades para atuação dos bolsistas nas suas futuras atividades como docentes.</p>

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				04/07/2014 e o Bio na Escola IX foi realizado na EEB Padre Anchieta em 28/11/2014.		
		05	Novos projetos e parcerias locais organizados pelos bolsistas de ID	Visita e apresentação de trabalhos produzidos pelos alunos das escolas na XIII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão	Proporcionar aos licenciandos experiências de ações inovadoras e promover a integração entre a educação	Essas atividades possibilitaram uma maior aproximação dos alunos das escolas com a UFSC. Divulgação dos trabalhos

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				(SEPEX) da UFSC realizada entre 22 de outubro e 01 de novembro de 2014. Exibição de filmes e vídeos para os alunos das escolas realizada durante o ano letivo de 2014.	superior e a educação básica	produzidos nas escolas com a orientação dos bolsistas do PIBID.
		06	Novos projetos e parcerias interestaduais	Participação de bolsistas no V Encontro Nacional de	Estabelecer interação com projetos do PIBID de	Contato com bolsistas de outros projetos do PIBID e suas

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				Ensino de Biologia onde houve uma sessão de trabalhos sobre o PIBID. Regionalmente, os bolsistas participaram do II Encontro Catarinense do PIBID e do Encontro do PIBID da UFSC.	outros estados	atividades. Troca de experiências.
		07	Preparação para o	Divulgação do período de	Promover a integração	Incentivo aos alunos das

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
			Vestibular	isenção de taxa e de inscrição para o vestibular da UFSC. Auxílio aos alunos na resolução de questões de vestibular.	entre a educação superior e a educação básica	escolas a fazerem o vestibular e dar continuidade aos seus estudos.
		08	Atividades de formação dos bolsistas de iniciação à docência e supervisores	Reuniões de avaliação e planejamento entre os bolsistas de cada escola entre si e com os	Contribuir para a melhoria na formação dos professores de ensino básico	Participação dos bolsistas na organização das atividades do subprojeto permitindo a aquisição de experiência de

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				coordenadores da área, reunião geral de todos os bolsistas com os coordenadores de área, reuniões com os supervisores. Seminários de formação e aprofundamento teórico e de práticas didáticas.		avaliação e planejamento. Melhoria na formação dos licenciandos.
		09	Outras	Participação,	Contribuir para	Divulgação das

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
			atividades na UFSC	com apresentação de trabalhos, na Semana da Biologia do Curso de Ciências Biológicas da UFSC, Semana de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFSC, Encontro do PIBID da UFSC. Apresentação do subprojeto no	a elevação da qualidade da formação dos licenciandos e valorização do magistério	atividades do subprojeto destacando a importância do PIBID na formação dos licenciandos.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				<p>Encontro de Abertura dos trabalhos do PIBID/UFSC. Apresentações do subprojeto para turmas do Curso de Ciências Biológicas da UFSC (diurno e noturno). Apresentação do subprojeto em disciplina dos Programas de Pós- Graduação</p>		

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE BIOLOGIA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				em Neurociências e Bioquímica.		
		10	Criação de um web-site do Projeto PIBID/Bio/UFS C	Criação de Blogs e grupos no Facebook para contato com os alunos, disponibilização de informações e material educativo e divulgação das atividades.	Valorização do magistério, elevação da qualidade da formação dos licenciandos e professores do ensino básico, socialização dos resultados	Utilização da internet como instrumento educativo.

Diante do quadro de ações realizadas no âmbito do Subprojeto da área curricular de Biologia, das 12 (doze) ações prescritas apresentadas no “projeto institucional do ano de 2013”, destas apenas 10 (dez) ações foram realizadas, e, a nosso ver, as que foram destacadas em cinza, enfatizamos ser ações que de alguma forma foram realizadas também pelo Bolsista Supervisor, a saber, ações de número 1 e 8, respectivamente:

Ação 1-Participação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas aulas teóricas e práticas de Biologia: A participação dos bolsistas nas aulas de Biologia e Ciências 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.

Ação 8- Reuniões de avaliação e planejamento entre os bolsistas de cada escola entre si e com os coordenadores da área, reunião geral de todos os bolsistas com os coordenadores de área, reuniões com os supervisores. Seminários de formação e aprofundamento teórico e de práticas didáticas.

A ação de número 1 “Participação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas aulas teóricas e práticas de Biologia” deixa claro que há participação do BS nessa ação, e que ele a realiza de fato, em diferentes momentos. Em um primeiro momento no planejamento das aulas de Biologia e Ciências em conjunto com o BID, e em um segundo momento na realização das aulas também em conjunto com o BID. Podemos caracterizar essa ação do BS como de “supervisão”, pois o BS é autor da ação, participa, colabora, supervisiona.

Já a ação de número 8 “Atividades de formação dos bolsistas de iniciação à docência e supervisores”, se caracteriza

como uma ação de “participação”, pois o BS não é o autor da ação, ele apenas participa e discute em momentos de reuniões com os outros bolsistas sobre informações referentes às atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto, e, além disso, participa de seminários com discussões sobre atividades que o BID realiza. Não há detalhes nessa ação se BS auxilia a preparar essas reuniões e seminários ou se ele somente participa.

Articulando as ações realizadas no âmbito do Subprojeto de Biologia com seus possíveis impactos no âmbito da formação de professores e além disso, nos cursos de Licenciaturas e escolas envolvidas com o programa, de acordo com o relato (que não sabemos quem foi o responsável que descreveu) presente no “Relatório de Atividades de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC do ano de 2014” (no item “descrição de impactos das ações/atividades [...]” p. 15), evidencia (quatro) aspectos relacionados à esses impactos: (1) oportunidade do estudantes da Licenciatura (BID) de vivenciar o dia a dia do exercício das atividades profissionais do professor de Biologia e Ciências em Escolas de Educação Básica; (2) possibilitar que os estudantes da Licenciatura (BID) tivessem contato direto com as práticas didáticas dos professores em sala de aula; (3) possibilidade de formação docente para os estudantes da Licenciatura (BID); e (4) possibilidade de integração entre as Universidades e as Escolas de Educação Básica.

Destacamos que esses impactos relatados por responsáveis dos Subprojetos são aspectos importantes, e de certa forma positivos para gerar reflexões e discussões sobre o verdadeiro objetivo das ações dos Subprojetos PIBID/CAPES, e se realmente esses impactos foram consolidados em todos os âmbitos apresentados, é fato que essas ações contribuem, de certa forma, para potencializar, principalmente a formação do estudantes da Licenciatura, atuantes na condição de BID, os quais foram os mais “beneficiados” pelos impactos das ações realizadas no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Biologia.

Quadro 24 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Física.

INFORMAÇÕES GERAIS NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA		
Informações sobre o Desenvolvimento do Projeto		
Local	Universidade/ Campus	UFSC/ Florianópolis/SC/BR
Data	Dia/Mês/Ano	2014
Modalidade de participação dos Bolsistas	Presencial/ Não presencial	Presencial
Total de Bolsistas	BS	2
	BID	12
	BCA	1
Contexto Escolar	Etapa Escolar	Ensino Médio
	Modalidade de Ensino	Educação Regular
Total de ações prescritas para serem desenvolvidas	Universidade/Escola	12

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
1	Que ações foram realizadas, no âmbito de Subprojetos do programa PIBID/CAPE S/UFSC, relacionados à Área Curricular de Biologia, Física e Química?	01	X	Apresentar o projeto aprovado e os resultados das edições anteriores para os bolsistas de iniciação à docência, supervisores e diretores das escolas	Evento de abertura do PIBID UFSC 2014	Os participantes puderam conhecer o projeto aprovado, as principais atividades que serão desenvolvidas, assim como os resultados obtidos em edições anteriores.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
						participantes. Realizado em 29 de março de 2014.
		02	X	Reconhecimento da estrutura física das escolas onde as atividades serão desenvolvidas	Reconhecimento das escolas	Os bolsistas conheceram o ambiente de atuação, e o que poderia ser feito para a promoção de um melhor ambiente para possibilitar o aprendizado.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				as e promoção do primeiro contato com os diversos profissionais que atuam nas escolas (diretores, orientadores, entre outros). Realizado na primeira semana de		

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
						abril de 2014.
		03	X	Acompanhar as aulas ministradas pelo professor supervisor. Auxiliar a condução de experimentos de demonstração	Acompanhamento das aulas ministradas pelo professor supervisor	A participação ativa dos bolsistas de iniciação à docência através do acompanhamento permite a observação, a discussão, e a posterior análise das diversas situações que fazem parte do cotidiano escolar através de vínculos com aspectos discutidos nas diversas disciplinas do curso, o que favorece uma maior integração entre a teoria e a prática.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				ão, a resolução de problemas, a condução das atividades de laboratório e a esclarecer as dúvidas individuais dos alunos. Realizado		

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
		04	X	Socializar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Analisar trabalhos relevantes para a área de ensino	Reuniões semanais de discussão	As reuniões realizadas contribuíram para a organização das atividades nas escolas; para a formação teórica dos bolsistas, uma vez que alguns dos enfoques discutidos (uso da modelização, da história da ciência, entre outros) foram utilizados nas intervenções propostas; e para a socialização das diversas atividades realizadas. Seminários realizados para análise de

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				de Física (artigos, dissertações, entre outros). Avaliar o andamento das atividades. Realizado de abril a dezembro de 2014.		trabalhos relevantes: <ul style="list-style-type: none"> • Modelização no ensino de Física. • Uso da História da Ciência aplicada à dinâmica. Possibilidade oferecidas pelas novas tecnologias. • Uso do laser de diodo para experiências de óptica • Física. • Microscópio de gota d'água. • Uso da história da ciência na discussão do experimento de Young da dupla fenda. • O estado da arte da inclusão nos trabalhos apresentados nos encontros

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
		05	X	Oportunizar a articulação entre a teoria e a prática através da discussão e planejamento de aulas e atividades com uso de diferentes	Planejamento de atividades e aulas em conjunto com o professor supervisor e coordenador	<p>Destacam-se entre as atividades e aulas planejadas e desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tratamento da queda dos corpos através de atividades experimentais e da modelização do fenômeno realizada em turmas do primeiro ano. • A discussão das forças gravitacional e normal. Nesta discussão foram estabelecidas relações entre a força normal e a interação eletromagnética. • O tratamento da conservação da energia através de atividades experimentais e de atividades com o

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				estratégias e enfoques discutidos nas Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCC) das diferentes disciplinas do curso. Atividades realizadas de abril a		uso da simulação disponível no endereço: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/energyskate-park-basics .

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
						dezembro de 2014.
		06	X	Melhorar o rendimento escolar dos estudantes. Realizado de abril a dezembro de 2014	Reforço escolar	Os estudantes que participaram das atividades apresentaram melhora em seu rendimento.
		07	X	Produção de materiais didáticos diversos.	Elaboração de materiais didáticos	Destacam-se entre os materiais produzidos: <ul style="list-style-type: none"> • Sequência didática sobre a queda dos corpos com o uso da modelização.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				Aperfeiçoar o uso da língua portuguesa e a capacidade de comunicação. Realizado de abril a dezembro de 2014.		<ul style="list-style-type: none"> • Sequência didática sobre as forças gravitacional e normal. • Sequência didática sobre conservação da energia com uso de atividades experimentais e simulação. Montagem de um microscópio de gota d'água com respectivo roteiro. • Montagem de um disco de Newton (com motor) e roteiro do experimento. • Elaboração do roteiro do experimento de decomposição da luz através do prisma. • Elaboração do roteiro do experimento da interferência da luz por uma fenda

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
						<p>dupla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montagem dos experimentos: pilha de Daniell, tratamento da água eletrofloculação, pilha de batatas, eletrólise da água e bateria de ar-alumínio com os respectivos roteiros. • Revisão do roteiro do experimento para o espalhamento da luz. • Revisão e ampliação do roteiro dos experimentos de formação de imagens reais e virtuais. <p>Os planos de aula, atividades, roteiros de experimentos, entre outros serão</p>

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
		08	X	Inserir os futuros professores na cultura escolar.	Participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe	A participação dos bolsistas nestas reuniões permitiu uma maior reflexão sobre as práticas pedagógicas e o sistema de avaliação.
		09	X	Abordar aspectos referentes ao ensino através da pesquisa. Contribuir	Participação em feiras de ciências e culturais	Os bolsistas participaram da Feira de Ciências da Escola Estadual Básica Getúlio Vargas através do auxílio na orientação dos alunos e montagem dos experimentos de óptica, e da Mostra de Química do Colégio de Aplicação, que

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
		10	X	Socializar as	Participação em eventos	Os bolsistas participaram de três eventos no ano de 2014:

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				discussões e atividades desenvolvidas.	científicos e de extensão	<ul style="list-style-type: none"> • II Encontro Catarinense do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – II ECPiBID – 21 e 22 de julho de 2014: os bolsistas participaram de oficinas, palestras e mesas redondas. • XIII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC – de 29 de outubro a 01 de novembro de 2014: os bolsistas confeccionaram um stand e um pôster para a socialização das atividades desenvolvidas nas escolas

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
						<p>para a comunidade e apresentaram uma mostra de experimentos de óptica e, em dois pôsteres, as possíveis interpretações dos resultados segundo os modelos ondulatório e corpuscular para a luz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • III Simpósio de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, 4ª Mostra Pedagógica do Colégio de Aplicação e I Mostra PIBID/UFSC – 27 e 28 de novembro de 2014: para a socialização das atividades entre os subprojetos e divulgação de alguns

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
						<p>resultados foram apresentados três trabalhos em forma de pôster:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) Física – Socialização de Experiências. 2) As atividades experimentais em um projeto de iniciação à docência: interações entre a Física e a Química. 3) Aplicação de uma sequência didática baseada na modelização em duas turmas de primeiro ano do ensino médio participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
		11	X	Planejamento de atividades (visitas) no Laboratório de Instrumentação, Demonstração e Experimentação (LABIDEX) e no Museu	Planejar atividades no LABIDEX e demais laboratórios da UFSC	Os licenciandos através da organização e acompanhamento destas atividades propiciaram momentos para a aprendizagem através de atividades lúdicas e experimentais em espaços fora das escolas.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
						de Ciências da PUC – RS.
		12	X	Identificar pontos fortes e fracos do projeto. Identificar, na opinião dos alunos, as principais atividades realizadas e	Elaboração e aplicação de um questionário de avaliação	O questionário foi aplicado nas duas últimas semanas de aula (de 24 de novembro a 5 de dezembro). Os dados serão analisados e apresentados na primeira reunião com os bolsistas no ano de 2015.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				as que mais contribuiriam na formação. Identificar, na visão dos alunos, a contribuição dos bolsistas e das atividades na		

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE FÍSICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				formação dos alunos (principalmente para os alunos que tiveram contato com o programa durante o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio).		

Diante do quadro de ações realizadas no âmbito do Subprojeto da área curricular de Física, das 15 (quinze) ações prescritas apresentadas no “projeto institucional do ano de 2013”, destas apenas 12 (doze) ações foram realizadas, e, a nosso ver, as que foram destacadas em cinza, enfatizamos ser ações que de alguma forma foram realizadas também pelo Bolsista Supervisor, a saber, ações de número 3 e 5, respectivamente:

Ação 03- Acompanhar as aulas ministradas pelo professor supervisor. Auxiliar a condução de experimentos de demonstração, a resolução de problemas, a condução das atividades de laboratório e a esclarecer as dúvidas individuais dos alunos. Realizado de abril a dezembro de 2014.

Ação 05- Oportunizar a articulação entre a teoria e a prática através da discussão e planejamento de aulas e atividades com uso de diferentes estratégias e enfoques discutidos nas Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCC) das diferentes disciplinas do curso. Atividades realizadas de abril a dezembro de 2014.

A ação de número 3 que tem como objetivo que os BID possam “acompanhar as aulas ministradas pelo professor supervisor” deixa claro que há participação do BS nessa ação, e que ele realiza, nesse caso, o planejamento das aulas de Física em conjunto com o BID. Podemos caracterizar essa ação do BS como de “supervisão”, pois o BS é autor da ação, participa e colabora na sua realização.

Na ação 5 de objetivo “planejar as atividades e aulas em conjunto com o professor supervisor e coordenador “o BS realiza uma ação com caráter de “orientação”, pois orienta o BID com relação aos horários para desenvolver a atividade de reforço escolar na escola.

De acordo com as articulações que estabelecemos entre as ações realizadas no âmbito do Subprojeto de Física com seus possíveis impactos no âmbito da formação de professores e além disso, nos cursos de Licenciaturas e escolas envolvidas com o programa, de acordo com o relato (que não sabemos quem foi o responsável que descreveu) presente no “Relatório de Atividades

de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC do ano de 2014” (no item “descrição de impactos das ações/atividades [...]” p. 104), evidencia 6 (seis) aspectos relacionados à esses impactos: (1); possibilidade de formação docente para os estudantes da Licenciatura (BID); (2) possibilidades de mudanças estudantes da Licenciatura (BID) em suas concepções sobre a realidade das Escolas de Florianópolis; (3) possibilidade de “redução” das resistências ao uso de novas abordagens e metodologias pelos estudantes da Licenciatura (BID); (4) evidências de percepções da necessidade de formação continuada (não detalha de quem são essas percepções); (5) possibilidade de interesse dos alunos (da escola) no envolvimento de ações realizadas pelos BID; e, (6) possibilidade de relações entre as atividades desenvolvidas no âmbito de Subprojetos da Área Curricular de Física com as Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares das diversas “disciplinas” dos Cursos de Licenciatura da UFSC.

Entre todos os possíveis impactos relatados, destacamos novamente que se caracterizam como impactos importantes, e de certa forma positivos para gerar reflexões e discussões sobre o verdadeiro objetivo das ações dos Subprojetos PIBID/CAPES, e se realmente esses impactos foram consolidados em todos os âmbitos apresentados é fato que essas ações contribuem, de certa forma, para potencializar, de maneira mais ampla, desde a formação de professores e futuros professores (estudantes (BID); a formação continuada, seja que maneira isso acontece, pois não é relatado nesse item) estendendo- se até a sala de aula.

Quadro 25 - Informações gerais e ações prescritas da Área Curricular de Química.

INFORMAÇÕES GERAIS NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA		
Informações sobre o Desenvolvimento do Projeto		
Local	Universidade/ Campus	UFSC/ Florianópolis/SC/BR
Data	Dia/Mês/Ano	2014
Modalidade de participação dos Bolsistas	Presencial/ Não presencial	Presencial
Total de Bolsistas	BS	8
	BID	42
	BCA	3
Contexto Escolar	Etapa Escolar	Ensino Médio
	Modalidade de Ensino	Educação Regular
		Educação de Jovens e Adultos
Total de ações prescritas para serem desenvolvidas	Universidade/Escola	13

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
1	Que ações foram realizadas, no âmbito de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionados à Área Curricular de Biologia, Física e Química?	01	Planejamento do Subprojeto	Realização de Encontros do Subprojeto de Licenciatura em Química reunindo os Bolsistas ID, Bolsistas Supervisores e Coordenador da Área, com o objetivo de avaliar as atividades do ano anterior (nas escolas em que o subprojeto já atuava), e	Avaliação das atividades anteriores e elaboração do plano anual de ação	A partir da avaliação das atividades já realizadas e do conhecimento da escola, foi estabelecido o planejamento anual de eventos e estratégias para ações nas escolas.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				imersão no processo do “conhecer a escola” para que se estabelecesse o planejamento para as atividades do ano.		
		02	Participação nas aulas teóricas e práticas de Química	Acompanhamento das aulas. Intervenção nas aulas mediante: preparação e apresentação de material	Permitir o contato dos bolsistas com o exercício da docência na área de Química	Aquisição de experiência nas atividades didáticas de um professor de Química, com o acompanhamento

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				audiovisual, apresentação de vídeos, preparação de resumos e exercícios, utilização de trabalhos de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC) de alunos do Curso de Licenciatura em Química da		o e intervenção supervisionada em sala de aula e nos laboratórios didáticos.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				UFSC, correção de exercícios e trabalhos, revisão de temas específicos, acompanhamento dos seminários dos alunos, preparação e execução de aulas práticas.		
		03	Organização e realização de Feiras de Ciências e Mostras de	Os bolsistas ID, em sua maioria orientados pelos professores supervisores,	Mostra para a comunidade da escola e para a	Vivência pelos bolsistas ID da experiência do desenvolvimento de pequenos

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
			Química	auxiliaram os alunos na execução de pequenos projetos que resultaram em trabalhos expostos na Feira de Ciências e Mostras Química realizadas anualmente em cada uma das escolas. As Feiras de Ciências e Mostras de	comunidade local, incluindo os pais dos alunos, de trabalhos produzidos pelos alunos IDs e pelos alunos das escolas.	projetos com os alunos. Criação de oportunidade para os alunos produzirem e exporem os trabalhos

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				Química, abertas à comunidade, foram realizadas em colaboração com professores e bolsistas de outras disciplinas e com o apoio da direção das escolas.		
		04	Outras atividades na Escola	Atividades desenvolvidas durante a vigência do projeto: Criação e montagem da	Permitir a atuação dos bolsistas ID em atividades extra classe	Vivência pelos bolsistas ID de várias possibilidades para a atuação do professor de

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				tabela periódica Interativa, auxílio na resolução de exercícios, atendimento em programas de monitoria, organização e revitalização dos laboratórios didáticos de Química, saída com os alunos para visitaçao e realização de oficinas no QUIMIDEX -		Química em atividades extra classe, permitindo uma ampla visão do papel do professor na escola e desmitificar a química como disciplina em sala tornando-a mais lúdica e significativa.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				UFSC, Cinema na Escola com exibição de filmes, palestras sobre o Vestibular na UFSC, Desenvolvimento da oficina CSI – Química no CEJA Florianópolis.		
		05	Participação em Eventos	Participações: No II ECPIBID – Encontro Catarinense do PIBID (UNIVALI,	Permitir a troca de experiências e apresentação	Vivência pelos bolsistas da troca de experiências com outros participantes do

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				21 e 22/06/14 em Itajaí – SC). Na II Mostra do PIBID – UFSC e III Simpósio de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (Colégio de Aplicação – UFSC, 27 e 28/11/14, em Florianópolis, SC). No XVII ENEQ – Encontro Nacional do	dos trabalhos realizados pelo Subprojeto	PIBID. Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelo Subprojeto para participantes de outros subprojetos do PIBID da UFSC, para participantes de outros projetos do PIBID do Estado de Santa Catarina e para a comunidade

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				Ensino de Química (19 a 22/08/14 em Ouro Preto, MG). No 34º. EDEQ – Encontros e Debates do Ensino de Química (2 a 3/10/14 na UNISC, RG) na XXI – SBQSul – Encontro Regional da Sociedade Brasileira de		acadêmica da UFSC e público em geral visitante da SEPEX, destacando-se estudantes do Ensino Básico do Estado de Santa Catarina. Vivência pelos bolsistas na /participação em Encontros do Ensino de Química. com apresentação de

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				Química (11 a 13/11/14 na UEM, Maringá, PR) Na 37ª. RASBQ – Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química (26 a 29/05/14 em Natal, RN) Na 13ª. SEPEX – Semana de Pesquisa e Extensão da UFSC (22/10 a 03/11/14 na		1 oficina de vivências, 21 resumos em anais de eventos, 21 posteres em eventos, 1 stand na 13ª. SEPEX – UFSC e 1 mesa redonda na SBQSul.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				UFSC, Florianópolis) No V ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do PIBID (08 a 12/12/14 em Natal, RN) No III SINTEC – Seminário Internacional de Educação em Ciências (22 a		

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				24/10/14 em Rio Grande, RG) Nesses Encontros participaram: bolsistas IDs, Supervisores e Coordenadores de Área. Na SEPEX, o Subprojeto de Licenciatura em Química do PIBID - UFSC organizou um estande onde foram		

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				apresentados trabalhos realizados pelos alunos das escolas.		
		06	Reuniões nas Escolas	Reuniões periódicas de avaliação e planejamento: entre bolsistas ID e professores supervisores, entre bolsistas ID, professores supervisores e coordenador da	Avaliação e planejamento das atividades na escola	Vivência pelos bolsistas ID de avaliação e planejamento das atividades na escola.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				<p>área, entre bolsistas ID, professores supervisores, coordenador da área e direção da escola.</p> <p>Participação de bolsistas ID em reuniões de Conselho de Classe.</p>		
		07	Reuniões na UFSC	Reuniões quinzenais de avaliação e planejamento entre todos os	Avaliação, planejamento e formação.	Troca de experiências entre os bolsistas, participação no

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				bolsistas ID e o Coordenador da área. Reuniões semanais de avaliação e planejamento entre os bolsistas ID por escola e o coordenador da área. Reuniões bimestrais com professores supervisores e o coordenador da área. Reuniões periódicas de		processo de avaliação e planejamento, fortalecimento dos fundamentos das atividades docentes.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				formação com discussão de temas, textos e filmes sobre Educação .		
		08	Outras atividades na UFSC	-Pesquisa e preparação de materiais, na sala PIBID -Química/UFSC e no QUIMIDEX, para as atividades nas escolas. Apresentação do PIBID e do Subprojeto para	Preparação de materiais e divulgação do PIBID. Organização de seminários. Inserção de ambientes não formais de ensino nas linhas de	Envolvimento dos bolsistas ID na preparação de materiais para as atividades e na divulgação do programa. Inserção de ambientes não formais de ensino nas linhas de ação do PIBID

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				<p>alunos do Curso Licenciatura em Química da UFSC (semestralmente na disciplina de Seminários – QMC 5103).</p> <p>-Arte e Criação do Logo PIBID – Química/UFSC - 2014</p> <p>-Criação e manutenção da página PIBID – Química/UFSC –</p>	ação do PIBID – Química na escola	– Química na escola.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				2014 no Facebook -Integração de Projetos QUIMIDEX e PIBID/Química		
		09	Vídeos didáticos com atividades experimentais de Química: elaboração de material de apoio no contexto do Programa	O estudo aconteceu com a utilização da experimentação em sala de aula através de experimentos gravados em vídeos e abordados na perspectiva do	Planejar e desenvolver propostas de experimentos de Química articuladas com vídeos didáticos.	Durante a realização dos experimentos houve a participação de grande parte da turma ao propor hipóteses, explicar o que ocorreria no experimento. A

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
			Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	poe - previsão, observação e explicação.		atividade experimental em vídeo possibilitou que a mesma pudesse ser rapidamente repetida e se minimizou os riscos de trabalhar com soluções ácidas e básicas numa turma grande.
		10	Atividades colaborativas no âmbito do	Entre as experiências educativas do	Socializar propostas de ensino de	O jornal Direto ao Ponto já tem dois números e está

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
			Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de um curso de Licenciatura em Química	PIBIDQUÍMICA se encontra um projeto chamado Direto ao Ponto que se constitui em um jornal elaborado pelos licenciandos em Química atuantes no projeto em parceria com os professores e estudantes das escolas em que o PIBID-QUÍMICA atua. Início: 04/2012. Período	Química e de formação de professores de Química promovidas na articulação entre universidade e escola no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura	disponível online com previsão de publicação trimestral. As atuais seções são denominadas de Curiosidades, Divulgações, Aconteceu em Sala de Aula, Química e Arte e Sociedade.

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				de realização: 03/2013 a 12/2013	em Química Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	
		11	PIBID – Química: atuando num Programa de Correção de Fluxo Escolar de uma escola de Florianópolis	Participantes da equipe PIBIB-Química atuantes na E.E.B. Simão José Hess, fizeram uma pesquisa com 26 alunos de correção de fluxo e 26 alunos sem	Análise das dificuldades de aprendizagem por alunos de correção de fluxo.	Neste trabalho os alunos puderam participar ativamente tanto na análise do problema dos alunos da escola, como na intervenção que levou a um

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				redução de ciclos, para investigar a realidade destes alunos e analisar a sua progressão do aprendizado na disciplina de química.		melhor aprendizado dos conteúdos por parte dos alunos defasados. - Publicação de resumo no XX Encontro de Química da Região Sul Lajeado, 14 a 16 de novembro de 2013. Título: "PIBID – Química – UFSC: atuando num Programa de Correção de

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
						Fluxo Escolar de uma escola de Florianópolis.”
		12	Formação Continuada	Participação na formação continuada para Licenciandos e supervisores por meio do curso “Chuva ácida em foco interdisciplinar”, bem como participação das estudantes bolsistas nas	Participação do PIBID na formação continuada da Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Intensificação nas relações entre UFSC e Escola; - Participação efetiva dos sujeitos envolvidos nas atividades do PIBID na Escola; - Apropriação e mobilização de noções e

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				atividades formativas relacionadas ao curso.		conceitos referentes à conteúdos de química objetivando a formação docente; - Contribuição para a Escola como co-formadora.
		13	Avaliação Contínua	Realização de reuniões quinzenais de planejamento na Escola com todos os sujeitos	Planejamento e avaliação das atividades a serem definidas e	Planejamento e realização das ações das estudantes bolsistas em sala de aula e nas

QUESTÃO DO RAT		AÇÕES REALIZADAS NO AMBITO DE SUBPROJETOS DA ÁREA CURRICULAR DE QUÍMICA				
Nº	Enunciado	Nº da Ação	Título da Ação	Detalhamento	Objetivo da ação	Resultados alcançados
				envolvidos.	desenvolvidas Período de vigência do programa.	aulas do apoio pedagógico da Escola, com supervisão dos professores da escola e da UFSC;

Diante do quadro de ações realizadas no âmbito do Subprojeto da área curricular de Física, das 16 (dezesseis) ações prescritas apresentadas no “projeto institucional do ano de 2013”, destas apenas 13 (doze) ações foram realizadas, e, a nosso ver, as que foram destacadas em cinza, enfatizamos ser ações que de alguma forma foram realizadas também pelo Bolsista Supervisor, a saber, ações de número 2 e 3, respectivamente:

Ação 02: Acompanhamento das aulas. Intervenção nas aulas mediante: preparação e apresentação de material audiovisual, apresentação de vídeos, preparação de resumos e exercícios, utilização de trabalhos de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC) de alunos do Curso de Licenciatura em Química da UFSC, correção de exercícios e trabalhos, revisão de temas específicos, acompanhamento dos seminários dos alunos, preparação e execução de aulas práticas.

Ação 03: Os bolsistas ID, em sua maioria orientados pelos professores supervisores, auxiliaram os alunos na execução de pequenos projetos que resultaram em trabalhos expostos na Feira de Ciências e Mostras Química realizadas anualmente em cada uma das escolas. As Feiras de Ciências e Mostras de Química, abertas à comunidade, foram realizadas em colaboração com professores e bolsistas de outras disciplinas e com o apoio da direção das escolas.

A ação de número 2 que tem como objetivo que os BID possam “acompanhar as aulas ministradas pelo professor” e realizar algumas “intervenções mediante algumas ações levadas em considerações”, deixa claro que há participação do BS nessa ação, e que ele realiza, nesse caso, a supervisão do BID no momento em que ele desenvolve a aula.

Já a ação 3 de objetivo o BS realiza a orientação do BID na execução de pequenos projetos para posterior serem expostos em Feiras de Ciências e Mostras de Química. Dessa forma, o BS realiza uma ação com caráter de “orientação”, pois

orienta o BID com relação a esse tipo de atividade “planejamento e desenvolvimento de projetos”.

Na análise que realizamos referentes às articulações existentes entre as ações realizadas no âmbito do Subprojeto de Química com seus possíveis impactos no âmbito da formação de professores e além disso, nos cursos de Licenciaturas e escolas envolvidas com o programa, tivemos uma grande surpresa. Os impactos relatados (que não sabemos quem foi o responsável que descreveu) no âmbito do Subprojeto de Química são semelhantes as declarações observadas no Subprojeto de Biologia. Diante disso, não podemos afirmar o motivo de tal semelhança, apenas refletir sobre possíveis hipóteses sobre esse fato, por exemplo, os integrantes de ambos Subprojetos terem realizado a avaliação dos impactos em conjunto, ou ainda, ter sido uma possível coincidência do fato ocorrido, e podermos evidenciar que alguns impactos relacionados as ações de diferentes Subprojetos tenham sido recorrentes entre eles. Infelizmente ficamos limitados ao entendimento real dessa informação.

De acordo com o relato do Subprojeto de Química (que não sabemos quem foi o responsável que descreveu) presente no “Relatório de Atividades de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC do ano de 2014” (no item “descrição de impactos das ações/atividades [...]” p. 211), evidencia (quatro) aspectos relacionados à esses impactos: (1) oportunidade do estudantes da Licenciatura (BID) de vivenciar o dia a dia do exercício das atividades profissionais do professor de Biologia e Ciências em Escolas de Educação Básica; (2) possibilitar que os estudantes da Licenciatura (BID) tivessem contato direto com as práticas didáticas dos professores em sala de aula; (3) possibilidade de formação docente para os estudantes da Licenciatura (BID); e (4) possibilidade de integração entre as Universidades e as Escolas de Educação Básica.

Entretanto, apesar da semelhança apresentada entre os relatos dos responsáveis do Subprojeto de Biologia e do Subprojeto de Química, fato preocupante diante de um dado que julgamos ser importante para reflexões acerca da avaliação do próprio PIBID/CAPES, enfatizamos novamente que esses impactos, ou ainda, evidências deles, pois não sabemos se isso realmente se concretiza na prática, havendo a necessidade de mais estudos sobre isso, de certa forma são positivos para gerar

reflexões e discussões sobre o verdadeiro objetivo das ações dos Subprojetos PIBID/CAPES, e se realmente esses impactos foram consolidados, principalmente a formação do estudantes da Licenciatura, atuantes na condição de BID, os quais foram os mais “beneficiados” pelos impactos das ações realizadas no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Química, é fato que essas ações contribuem, de certa forma, para potencializar, de maneira mais ampla, desde a formação de professores e futuros professores (estudantes (BID); a formação continuada, seja que maneira isso acontece, pois não é relatado nesse item) estendendo- se até a sala de aula.

5. Articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza com as atividades realizadas nas escolas envolvidas.

A articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC com as atividades realizadas nas escolas envolvidas se caracteriza levando em consideração três (3) critérios diferentes, no quadro 6 podemos observá-los com maiores detalhes.

Quadro 26 - Critérios de análise construídos a partir do item: “articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC com as atividades realizadas nas escolas envolvidas”.

DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS		
N.	CRITÉRIOS	Freq.
	Grau de associação com a escola	8/8
	Atividades didáticas articuladas	3/8
	Atividades não didáticas articuladas	2/8

Em relação ao primeiro critério apresentado “Grau de associação com a escola”, tivemos três (3) tipos diferentes de declarações entre os oito (8) sujeitos que afirmaram:

Com certeza, contato direto. Feiras de Ciências: auxílio aos estudantes com materiais; Cine [colégio x]: Reuniões com a

direção para decidir sobre os filmes que serão disponibilizados (B01).

Sim, há contato. Não há articulação de atividades (F01).

Sim, há contato. Não há articulação de atividades (F02).

Existe o contato quando acontece uma atividade (projeto) na escola, em que ocorre a participação do PIBID, no sentido de colaboração, consultoria, etc. O projeto PIBID foi de extrema importância para aquisição de “kits” de robótica para o [colégio x]. Os Pibidianos estão aprendendo sobre o kit para que seja utilizado nas aulas e para ministrar cursos para os professores (F03).

Sim, há contato. Participação em projetos da escola (projeto horta escolar, feira de Ciências, entre outros) (Q01).

Não, todo o trabalho fica sob minha responsabilidade. A equipe tem apenas o conhecimento da existência. A escola conta com o PIBID como um atendimento paralelo a disciplina, apenas. Mas não articula as atividades (Q02)

Sim, são comunicados das reuniões e intervenções em sala. Sim, principalmente nas feiras de Ciências e mostras (Q03).

Não no sentido das atividades cotidianas (ciência). Embora a direção sabia da atuação PIBID/Escola. Não existe esta articulação. No passado já aconteceu (2012 e 2013) festa junina, sendo no sábado, nem sempre o PIBID pode participar (Q04).

Os três (3) tipos diferentes de declarações que encontramos foram: 1) existe o contato com articulação das atividades realizadas na escola (B01, F03, Q01 e Q03); 2) existe o contato, mas sem articulação com as atividades da escola (F01 e F02); 3) não existe conta com a escola (Q02 e Q04).

Percebemos que houve articulação das declarações do sujeito B01 com as afirmações do Bolsista Coordenador de Área do Subprojeto de Ciências Biológicas, no que diz respeito ao aspecto da coletividade entre as ações realizadas por Bolsistas

Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC com as atividades dos Bolsistas de Iniciação à Docência, como segue na fala do BCA-B01.

Todas as atividades dos supervisores estão vinculadas às atividades do IDS (BCA-B01).

Evidenciamos também nas declarações dos sujeitos (F03) que há articulação com as falas dos Bolsistas Coordenadores de Área do Subprojeto da Física, no que tange o aspecto da coletividade no momento em que as ações são planejadas e desenvolvidas por todos os bolsistas integrantes dos Subprojetos de Física do PIBID/CAPES/UFSC.

Sim. Elas são planejadas e desenvolvidas em conjunto com Coordenadores, Supervisores, Bolsistas (BCA-F01).

A recorrência maior de declarações são no âmbito de que “existe o contato com articulação das atividades realizadas na escola”, mencionadas por quatro (4) sujeitos (BO1, F03, Q01 e Q03), consideramos esse tipo de ação de caráter positivo, visto que não só o professor de um componente curricular específico que está envolvido com o PIBID/CAPES trabalha sozinho, mas a escola como um todo está de alguma forma engajada com as atividades do projeto, tornando assim o trabalho coletivo, integrado e participativo.

Entretanto, ainda houve declarações que não houve articulação com as atividades da escola, “existe o contato, mas sem articulação com as atividades da escola (F01 e F02); não existe conta com a escola (Q02 e Q04)”, percebemos pelas falas dos quatro (4) dos sujeitos que não houve articulação das atividades com a escola, chamamos a atenção para esse ponto, e nos indagamos com a seguinte questão: Que objetivos as ações que envolvem o PIBID/CAPES, de modo geral, querem alcançar na escola? Se tem como finalidade atingir a escola e todos os integrantes dela, compreendemos que deve haver alguma mudança na dinâmica das ações no âmbito dos Subprojetos para que realmente isso seja eficaz e aconteça realmente na prática, ou seja na escola.

O segundo critério “atividades didáticas articuladas”, (3 ocorrências), mencionado por três (3) Bolsistas Supervisores diferentes, apresenta algumas atividades didáticas que foram articuladas mediante os sujeitos do projeto e as pessoas que integram a escola envolvida. Como segue nas falas:

Com certeza, contato direto. Feiras de Ciências: auxílio aos estudantes com materiais; Cine [colégio x]: Reuniões com a direção para decidir sobre os filmes que serão disponibilizados (B01).

Sim, há contato. Participação em projetos da escola (projeto horta escolar, feira de Ciências, entre outros) (Q01).

Sim, são comunicados das reuniões e intervenções em sala. Sim, principalmente nas feiras de Ciências e mostras (Q03).

Nas declarações dos três (3) sujeitos (B01, Q01 e Q03) percebemos a prevalência da atividade didática desenvolvida denominada “feiras de Ciências”, além disso, o sujeito (Q03) também afirmou ocorrer a atividade “mostras”. Compreendemos que são informações vagas, de caráter geral, onde os professores não detalham como são desenvolvidas tais atividades, apenas as identificam.

O último critério apresenta “as atividades não didáticas articuladas”, onde dois (2) sujeitos declaram o seu desenvolvimento:

Com certeza, contato direto. Feiras de Ciências: auxílio aos estudantes com materiais; Cine [colégio x]: Reuniões com a direção para decidir sobre os filmes que serão disponibilizados (B01).

Sim, há contato. Participação em projetos da escola (projeto horta escolar, feira de Ciências, entre outros) (Q01).

Na fala do sujeito B01 percebemos o tipo de atividade não didática que foi desenvolvida, caracterizada por “reuniões com a direção”, e na declaração do sujeito Q01 a atividade “horta escolar”.

6. Articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza, com as atividades realizadas por professores, não atuantes na condição de Bolsistas Supervisores, integrantes da mesma escola envolvida

A articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC com as atividades realizadas por professores, não atuantes na condição de Bolsistas Supervisores, integrantes da mesma escola envolvida se caracteriza levando em consideração dois (2) critérios diferentes, no quadro 7 podemos observá-los com maiores detalhes.

Quadro 27 - Critérios de análise construídos a partir do item: “articulação das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC com as atividades realizadas por professores, não atuantes na condição de BS.

DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS		
N.	CRITÉRIOS	Freq.
1.	Grau de associação com outros colegas	8/8
2.	Atividades didáticas levadas em conta no desenvolvimento	3/8

Em relação ao critério exposto “Grau de associação com outros colegas”, tivemos dois (2) tipos diferentes de declarações entre os oito (8) sujeitos que afirmaram:

Pelas falas apresentadas os dois (2) tipos diferentes de declarações foram: 1) os sujeitos B01, F03, Q01 e Q03 declararam que houve contato e de certa forma algum tipo de articulação das ações com os outros professores da escola envolvida com o projeto, 2) já os sujeitos F01, F02, Q02 e Q03 declararam não haver contato e nem articulação das ações com os outros professores atuantes da escola envolvida com o projeto.

No tipo um (1) de declaração percebemos que cada articulação se caracterizou de uma forma, por exemplo o sujeito F03 afirma que “Existe o contato com a disciplina de Química porque também tem bolsistas PIBID”, já o sujeito Q03 declara “Várias áreas (disciplinas) na escola trabalham com o projeto PIBID na escola” e ainda o sujeito Q01 “Às vezes, esporadicamente desenvolvimento de projetos conjuntos, ou outras atividades/ projetos associados ao colégio”.

Já no tipo dois (2) os sujeitos F01, F02, Q02 e Q03 declararam não haver contato e nem articulação das ações com os outros professores atuantes da escola envolvida com o projeto. Essas falas nos chamaram muito a atenção, diante disso, nos indagamos novamente com a seguinte questão: Que objetivo as ações que envolvem o PIBID/CAPES, de modo geral, querem alcançar na escola? Se tem como finalidade atingir a escola e todos os integrantes dela, compreendemos que deve haver alguma mudança na dinâmica das ações no âmbito dos Subprojetos para que realmente isso seja eficaz e aconteça na prática, pois pelas falas dos oito (8) sujeitos aparecer quatro (4) que não declararam articulação, consideramos esse fato um tanto preocupante.

De acordo com o segundo critério “Atividades didáticas levadas em conta no desenvolvimento”, apenas três (3) sujeitos informaram o tipo de atividade que foi desenvolvida, a saber:

Existe o contato com a disciplina de Química porque também tem bolsistas PIBID. Não tem articulação, temos algumas articulações quanto a participação em atividades de Química (mostra de Química) (F03).

Às vezes, esporadicamente desenvolvimento de projetos conjuntos, ou outras atividades/ projetos associados ao colégio (Q01).

Várias áreas (disciplinas) na escola trabalham com o projeto PIBID na escola. Principalmente nas feiras existe o contato, bem como também na construção de experimentos no laboratório. Principalmente com a matemática existe interação nas aulas de monitoria e reuniões (Q03).

Destacamos a partir das falas acima, o que os sujeitos F03, Q01 e Q03 declararam. Enfatizamos a fala do sujeito F03, pois o mesmo, além de ter declarado a atividade que foi desenvolvida, também comentou brevemente o tipo de contato e os sujeitos envolvidos no desenvolvimento da mesma, nesse caso a atividade foi “mostra de Química”, em conjunto com os responsáveis pelo componente curricular de Química, o que demonstra que houve um trabalho coletivo e articulado entre os envolvidos (evidenciamos ser o sujeito F03, os BID e professores da área curricular da Química).

Em relação ao sujeito Q01, sua declaração foi de caráter geral, não detalhando melhor a atividade desenvolvida “projetos conjuntos”, apenas mencionou que esse tipo de atividade acontecia em certo momento na escola, não especificando se era com professores de outras áreas curriculares, e como eram desenvolvidos esse tipo de “projeto”. Já o sujeito Q03 apresentou três (3) diferentes tipos de atividades “feiras”, “construção de experimentos no laboratório” e “monitoria”.

Pela declaração do sujeito Q03 compreendemos que houve contato com várias “disciplinas” envolvidas com os Subprojetos do PIBID/CAPES/UFSC, principalmente nas “feiras” e “construção de experimentos no laboratório”. Em relação a “monitoria” a relação foi mais direta com os responsáveis pela área curricular da Matemática.

6.2 RESPONDENDO A 2ª QUESTÃO DE PESQUISA: OS ASPECTOS PRINCIPAIS QUE CARACTERIZAM AS PRÁTICAS DIDÁTICAS COTIDIANAS DOS PROFESSORES

A segunda questão de pesquisa expressou nosso interesse em compreender *“Que aspectos principais caracterizam as práticas didáticas cotidianas dos professores de Biologia, Física e Química, que participam na condição de Bolsistas Supervisores (BS) das ações dos Subprojetos da Área Curricular de Ciências da Natureza do PIBID/CAPES/UFSC”*.

No que se refere ao contexto da coleta de informação para responder à 2ª questão de pesquisa, utilizamos duas fontes de informação na modalidade “sujeito” e uma na modalidade “espaço”. Quanto aos instrumentos utilizados para à coleta das

informações, aplicamos questionários aos sujeitos e realizamos observações de aulas em Escolas de Educação Básica (EEB).

Mediante a análise das informações presentes nos questionários, estabelecemos 2 (dois) itens diferentes de análise, a saber:

Quadro 28 - Itens estabelecidos que respondem à 2ª questão de pesquisa.

N.	ITENS
5.	Planejamento das práticas didáticas
6.	Desenvolvimento das práticas didáticas

Antes de iniciarmos as discussões pertinentes aos itens apresentados, fazemos um “parênteses” para enfatizar uma declaração de caráter separável de qualquer outro elemento relacionado as discussões presentes nessa seção, estimamos que caracteriza-se por um dado de suma importância para essa pesquisa, o qual se refere ao “envolvimento e a participação do Bolsista de Iniciação à Docência (BID) em ações realizadas pelos professores (na condição de BS)”.

Observamos dados dessa natureza em declarações de 2 (dois) professores diferentes (Q2 e Q4), por coincidência, os dois sujeitos que apresentaram essas declarações foram os mesmos que realizamos as observações de suas aulas, nesse caso temos um pouco mais de propriedade para falar dessa relação entre o professor e o BID. Segue abaixo as falas dos sujeito.

As minhas práticas são organizadas de acordo com o planejamento anual da disciplina, buscando a complementação das práticas com as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID (Q02).

Isoladamente e/ou em docência compartilhada com PIBID e/ou estágio curricular/UFSC (Q04).

Na primeira fala observamos que o modo de envolvimento e participação do BID nas ações que o professor realizou se caracterizou no nível do planejamento das atividades didáticas que serão realizadas em sala de aula. O que condiciona o planejamento do sujeito Q02 é seguir um planejamento anual da

disciplina, ou seja, algo já pré-estabelecido para seguir. Além disso, o que destacamos nessa fala é a declaração do Q2 a respeito do envolvimento e da participação do BID nesse processo, pois o mesmo tem a liberdade de desenvolver determinadas atividades que podem ser incluídas/complementadas com as atividades didáticas desenvolvidas nas aulas desse professor.

Nas observações que realizamos do professor, o BID esteve presente em todas as aulas, realizando diferentes ações em conjunto com o professor. Em algumas aulas o BID apenas observava a aula, em outras ele auxiliava a professora em atividades didáticas (auxílio aos alunos na resolução de listas de exercício). Uma das aulas observadas o BID a ministrou, com total liberdade tanto para planejar como seria a aula, quanto no seu desenvolvimento, a professora apenas observou o BID, e em algum momento entrevistou na explicação do conteúdo.

A segunda fala teve um caráter mais abrangente, pois não sabemos diretamente como se desenvolve a aula nessa relação de “docência compartilhada” (BID e professor), pelo menos na fala do sujeito não está explícito. O que podemos declarar pela fala é que está no âmbito de desenvolvimento de aulas, e que o BID também expressa certo grau de liberdade em poder estar participando das aulas desse professor, não apenas como mero observador.

Durante as observações das aulas desse professor identificamos uma presença forte dos BID, pois em todas as aulas eles estavam presentes. Cada aula eles participavam de uma maneira, ora só observando, ora auxiliando o professor em alguma atividade didática (aplicação de um jogo didático, auxiliando os alunos na resolução de listas de exercícios). Nunca presenciamos o BID ministrando alguma aula, em todos os momentos era a própria professora que fazia isso, o BID apenas à auxiliava.

Diante desses fatos, sabemos que é um número pequeno de sujeitos que declararam esse tipo de envolvimento com o BID, apenas 2 (dois) no total de 8 (oito) professores. Dos 6 (seis) professores que não declaram nenhuma informação desse tipo, a princípio podemos deduzimos ser apenas esquecimento por parte deles, pois não foi perguntando diretamente no questionário se eles realizavam alguma ação com O BID.

Mas a questão é, independentemente do tipo de ação que foi realizada em conjunto com o professor e o BID, a qual foi citada nos parágrafos anteriores, de qualquer forma eles realizaram alguma coisa juntos, pelo menos que ele (BS) tenha declarado, o que por tabela, de fato, em decorrência disso, significa que impactou de alguma maneira, senão o professor não teria feito tal declaração, então isso impactou, e o que a gente vê é que impactou apenas dois BS, pois os outros 6 (seis) BS não declaram nada.

Então, mais uma vez, ressaltamos que isso foi uma marca que deveria ser chamada a atenção, enfatizada, ou seja, compreendemos, que as perguntas eram diretamente vinculadas à uma pesquisa sobre os vários aspectos relacionados ao âmbito do programa PIBID/CAPES, isso envolve a relação dos seus integrantes assim como a dinâmica de atividades realizadas em subprojetos de diferentes áreas curriculares.

Nesse contexto, em uma situação de deixar “livre”, espontaneamente, perguntando como ele (BS) desenvolve suas práticas didáticas, ou como que ele planeja, e apenas 2 (dois) sujeitos em 8 (oito) declaram que existe um trabalho em conjunto entre o BID e, no caso, o professor, em ações que se remetem à prática didática, com isso, fica evidente a existência de uma porcentagem muito pequena, supondo então que todos eles estejam realmente desenvolvendo atividades, mas 6 (seis) sujeitos não declaram realizar trabalho em conjunto com os BID, ou se realizam pelo fato de não declararem, pressupomos que não tenha tido grande impacto em suas ações. Será que o PIBID/CAPES está atingido o que pretende?

As discussões a seguir são pertinentes as instâncias estabelecidas que mencionamos no início dessa seção (planejamento e desenvolvimento de práticas didáticas) que constituem o arcabouço de respostas da 2ª questão de pesquisa. Primeiramente apresentamos o item do planejamento, e em seguida do desenvolvimento.

A prática didática se caracteriza em termos de “planejamento das práticas didáticas” a partir de 3 (três) critérios diferentes, a saber:

Quadro 29 - Critérios de análise construídos a partir do item: “planejamento das práticas didáticas”.

CRITÉRIOS		
N.	Descrição	Freq.
7.	Maneiras de tratar os conteúdos	5/8
8.	Grau de associação com outros colegas	3/8
9.	Momento de elaboração do planejamento	2/8

Como podemos observar no quadro, o critério que mais recorrente foi “maneiras de tratar os conteúdos (5 ocorrências), mencionadas por 5 (cinco) professores diferentes. Esses sujeitos apresentam um tipo de planejamento muito similar entre eles, e declaram uma riqueza maior de informações sobre esse processo, que é, diferente dos outros 3 (três) que não declaram informações a respeito desse critério, e também não apresentam um detalhamento de como eles planejam suas práticas didáticas.

Dos 5 (cinco) sujeitos, 4 (quatro) seguem uma proposta de planejamento já pré-estabelecida, como segue nas falas:

São planejadas de acordo com a proposta curricular de Santa Catarina, utilizando os recursos fornecidos em aula expositiva e prática (F01).

Ocorre um planejamento anual que vai se alterando conforme acontecem as aulas. A organização leva em conta o tempo e pré-requisitos de cada conteúdo, e, naturalmente, o andamento das turmas (F03).

As minhas práticas são organizadas de acordo com o planejamento anual da disciplina. Buscando a complementação das práticas com as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID (Q02).

Planejo minhas aulas para a semana, dividindo os conteúdos conforme o planejamento anual previamente elaborado (Q03).

O sujeito F01 declarou que seu planejamento é de acordo com uma proposta já estabelecida pelo estado de Santa Catarina e utiliza-se de recursos nas aulas. É uma declaração vaga, no

sentido de que não identifica que recursos ele utiliza, e qual é a origem dos mesmos. O sujeito F03 declarou também utilizar-se de um planejamento anual já pré-estabelecido, mas que de certa forma, é flexível no sentido que há alternância conforme andamento das aulas, e ainda pressupõe que há condicionantes para realização do seu planejamento, tais como: tempo, pré-requisito de cada conteúdo e andamento das turmas.

Na declaração do Q02 destacamos a parte da fala que inclui os bolsistas envolvidos com o PIBID/CAPES nesse tipo de atividade que ele realiza. O sujeito segue uma proposta anual já estabelecida, e além disso complementa com as atividades desenvolvidas pelo BID. O sujeito Q03 também segue uma proposta anual já pré-estabelecida, mas que há um segundo planejamento semanal a partir do que já foi estabelecido antes.

Observamos que houve um número relativamente alto de sujeitos que declaram utilizar uma proposta já pré-estabelecida, isso é de certa forma preocupante se não há uma adaptação dessa proposta para a realidade da aula daquele professor, e até mesmo, reflexões sobre algo já estabelecido e que precisa ser modificado para atender casos particulares, isso inclui análises e discussões individuais ou em grupos para realizar esse procedimento, caso isso não aconteça é algo mais do que preocupante no que tange à essa realidade.

Diante disso, dos 5 (cinco) sujeitos, apenas o Q01 não declarou utilizar qualquer tipo de proposta já pré-estabelecida:

Hora/atividade e fins de semana; elaboração de atividades didático-pedagógicas usando mídias, tecnologias, aulas no laboratório, estudo de metodologias alternativas, etc. (Q01).

Ao invés disso, pela sua fala pressupõe que seu planejamento seja baseado em estudos pessoais, pois o mesmo foi o único que relatou uma maior periodicidade que realiza o planejamento (hora-atividade, fins de semana), e além disso, também que faz o estudo de metodologias alternativas. Infelizmente ele não apresenta que metodologias são essas.

O segundo critério foi “grau de associação com outros colegas”, (3 ocorrências), mencionadas por 3 (três) professores diferentes. É um número pequeno quando comparado ao total de

sujeitos (T: 8), infelizmente 5 (cinco) professores não declararam de que modo eles planejam no que tange o grau de associação com outros colegas de trabalho, o que julgamos ser informações ricas para compreendemos como realmente é a dinâmica de trabalho em grupo entre os professores da escola.

Dos 3 (três) sujeitos, 2 (dois) declaram planejar no coletivo e 1 (um) revela planejar individualmente 4 (quatro) seguem uma proposta de planejamento já pré-estabelecida, como segue nas falas:

O planejamento é realizado com os profissionais da área para que as turmas “sigam juntas”, com práticas e vídeos, bem como saídas de campo (B01).

As minhas práticas são organizadas de acordo com o planejamento anual da disciplina. Buscando a complementação das práticas com as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID (Q02).

De modo isolado (Q04).

Os sujeitos B01 e Q02 declararam realizar o planejamento no coletivo, o primeiro com um professor da área e o segundo com o trabalho em conjunto com o BID. O sujeito Q04 apenas declarou planejar individualmente. Nenhum dos professores que relataram esse tipo de informação nos apresentou mais detalhes sobre esse tipo de planejamento, tanto no coletivo, como no individual. Como realizam? Em que momento? Que local? Entre outros. Ficamos limitados nessa questão. Apenas o B01 informou alguns recursos didáticos que ele incluiu em seu planejamento, tais como: práticas, vídeos, saídas de campo.

O último critério foi referente ao “momento de elaboração do planejamento”, segue nas falas:

Hora/atividade e fins de semana; elaboração de atividades didático-pedagógicas usando mídias, tecnologias, aulas no laboratório, estudo de metodologias alternativas, etc (Q01).

Planejo minhas aulas para a semana, dividindo os conteúdos conforme o planejamento anual previamente elaborado (Q03).

Apenas 2 (dois) sujeitos nos informaram sobre esse critério, Q01 e Q03, respectivamente. O sujeito Q01 declara que planeja nas horas atividades e finais de semana. Já o planejamento do Q03 é semanalmente. Os outros 6 (seis) professores não relataram nenhum tipo de informação sobre isso, o que é preocupante, pois o planejamento é algo essencial a ser elaborado, analisado discutido individual ou em pares antes de ir para sala de aula, se apenas 2 (dois) sujeitos declaram esse tipo de informação, será que os outros sujeitos realmente elaboram, analisam e refletem sobre seus planejamentos?

As discussões a seguir têm como foco a instância do “desenvolvimento de práticas didáticas”. A prática didática se caracteriza em termos de desenvolvimento a partir de 3 (três) critérios diferentes, a saber:

Quadro 30 - Critérios de análise construídos a partir do item: “desenvolvimento das práticas didáticas”.

Critérios mais refinados		
N.	Descrição	Freq.
1.	Utilização de recursos didáticos	5/8
2.	Utilização de estratégias didáticas	4/8
3.	Grau de associação com outros colegas	2/8

O critério mais recorrente foi relativo à “utilização de recursos didáticos”, (5 ocorrências), mencionado por 5 (cinco) professores. Segue exemplos a seguir:

- *Exposição do professor;*
- *Prática (F01).*

- *Atividades práticas (no laboratório);*
- *Saídas de campo;*
- *Exposição do professor (F03).*

- *Experimentação;*
- *Exposição do professor;*
- *Aulas dialogadas;*
- *POE (previsão, observação e explicação)*

- *Atividade em grupo (alunos);*
- *Uso de tecnologias (internet, data show, simulações experimentais, etc) (Q01).*

- *Livro didático;*
- *Exposição do professor;*
- *Aulas com experimentos (Q02).*

- *Exposição do professor;*
- *Seminários;*
- *Apresentações;*
- *Documentários;*
- *Filmes;*
- *Práticas experimentais (Q03).*

Quanto à utilização de recursos didáticos, apresentou uma variação muito grande, os 5 (cinco) sujeitos declararam utilizar-se de recursos didáticos, isso é interessante, é válido, há uma diversidade entre os recursos didáticos, dado o número de professores envolvidos, nesse caso 5 (cinco), no entanto, o recurso “exposição” foi mencionado por todos sujeitos. Em todas as declarações dos sujeitos nenhum detalha como ele utiliza o recurso didático, apenas identifica os mesmos.

Entre os 5 (cinco) professores que declararam utilizar recursos didáticos, encontra-se o sujeito Q02, o qual realizamos as observações em suas aulas, intitulado nas análises referentes às observações como P2. De acordo com as declarações do professor articuladas com a sua prática didática que caracterizamos, sinalizamos algumas evidências de coerências entre as mesmas, principalmente quando o sujeito se refere ao “trabalho em conjunto com o BID” (“complementação das práticas com as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID/Q02”), e os “tipos de recursos didáticos” que o mesmo utiliza em suas aulas (“livro didático; exposição do professor; aulas com experimentos/Q02”).

Diante disso, no que tange o professor P2, apresentamos 3 (três) quadros, o primeiro sobre algumas informações gerais do

contexto da observação que realizamos e o segundo e terceiro sobre a caracterização da sua prática didática.

Quadro 31 - Caracterização da prática didática do P2: logística da aula, caráter da atividade, interação professor entre aluno e postura do professor (quadro elaborado pela própria pesquisadora).

ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL - AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
IDENTIFICAÇÃO DA AULA (ESPAÇO)	Professor(a) Responsável		P2
	Contexto de Atuação	Escola	EEB/E4
		Etapa/ Segmento Escolar	Ensino Médio
		Disciplina/ Componente Curricular	Química
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	Observador(a)		KSM
	Data	Início	29.abr.16
		Término	01.jul.16
	Total de aulas observadas	Turma F/1º ano	5
		Turma G/3º ano	3
		Total final	8

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
• Sempre no início das aulas apresenta aos	• Sempre sentados em fileiras	• Abordagem de conteúdo / assunto novo	• Conhecimento: Pretende-se que os	• Aplicação: Pretende-se que os	• Memória • Identificação • Organização	Alta	Interação interdependida, caracter	• Explicitar os objetivos da aula de	• Maneira de falar de caráter sereno

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
alunos o tema e os objetivos de cada atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos poderiam escolher os 		<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de recurso didático do tipo listas de 						alunos recorde m algo.	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
•Na maioria das aulas permanência	lugares que iriam sentar	atividades •Utilização de	Prende-se que os Alunos demonstr	previamente na obtenção de uma	ideias •Resolução de Problemas		disse (A-P/P-A/A-A),	respeito e de valorização das	•Expressão corporal de caráter

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
circulando pela sala, poucas vezes ficou	em cada aula •Na maioria das		recurso didático do tipo documental						em que compreendem de forma a organizar material.

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
sentado •Sempre organiza todos os	aulas não circulam pela	•Correção de instrumento de avaliação			um produto final		aulas de P2 a recorrência	•Promover um clima de colaboração	pela sala de aula enquanto fala.

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor		
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade		Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
materiais que seriam usados na aula aproximadamente	sala, apenas ficavam sentadas		do tipo prova com os alunos							

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
damente 30 minutos antes de iniciar a	o •Não conversavam alto						para o aluno, em intervalos de	clima de tranquilidade que	•Evidenciada muita descontração própria

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
aula • Sempre disponibilizou recursos didáticos	• A sala era bem arejada e os alunos								

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
para todos alunos •Quando finalizava	ficavam bem dispostos						s. •A frequência de	•Interromper com as distrações	alunos no desenvolvimento da aula

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor/Aluno]
nas aulas organiza	va a sala antes de sair								

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor/Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
) entre (A-P/P-A/A-A) é	•Atentar em ouvir, analisar e	•Conhecer e mencionar os nomes

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
								Questões feitas pelos professor	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
							de discussões sobre o	dominar as discussões • Eviden	da aula • Não utiliza o tempo da aula

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor		
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade		Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor ou Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
							ente (alta) •A frequência	as na aula para a vida cotidiana	professor demonstra interesse

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
								Questões feitas pelos professor	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor ou Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
							o abordado durante a	dia-a-dia dos alunos para exempl	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
								Questões feitas pelos professor

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
								Questões feitas pelos professor

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
								Questões feitas pelos professor

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
								Questões feitas pelos professor

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA								
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS								
Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
								Questões feitas pelos professor

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor ou Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades
								• Atribuir tempo	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
								Questões feitas pelos professor	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor ou Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
								Questões feitas pelos professor

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor ou Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
								Questões feitas pelos professor	
								• Cria oportunidades	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor ou Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação entre [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelos professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
								Questões feitas pelos professor	

Quadro 32 - Caracterização da prática didática do P2: Elementos envolvidos e tipo de associação estabelecida entre diferentes aspectos (quadro elaborado pela própria pesquisadora).

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA							
CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS							
ELEMENTOS ENVOLVIDOS				TIPO DE ASSOCIAÇÃO ESTABELECIDA			
				Turma F/G			
Conteúdos/ Assuntos		Recursos Didáticos		Estratégias Didáticas		Entre os elementos e a mediação com os alunos	
						Elementos da aula	
Turma F	Turma G	Turma F/G	Turma F/G	Entre os próprios elementos	Conteúdos / Assuntos	Recursos Didáticos	Ação de mediação com os alunos

<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades da Matéria • Estados físicos da matéria • Mudanças de estado físico • A descoberta do átomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação das cadeias carbônicas • Hidrocarbonetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição do professor • Listas de atividades • Livro didático • Documentário 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem de conteúdo novo • Resolução de listas de exercício • Projeção de vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> • O recurso didático era utilizado para reforçar um conteúdo já abordado na aula (aplicação do conteúdo) • Os conteúdos/Assuntos sempre eram abordados utilizando a mesma estratégia didática • As estratégias didáticas em aula sempre levavam em conta a incorporação de: (1) conteúdo/ass 	<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades da Matéria • Estados físicos da matéria • Mudanças de estado físico 	<p>Exposição do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar muito Diálogo e Interação • Promover feedback das aulas anteriores • Evidenciar a relevância das aprendizagens ocorridas na aula para a vida cotidiana dos alunos • Pretender que os alunos recordem algo durante a
---	---	--	---	--	--	-------------------------------	---

					---	Listas de atividades	Reforçar/aplicar o conteúdo já abordado na aula
					---	Livro didático	Acompanhar o conteúdo/assunto abordado em aula Reforçar/aplicar/resolver exercícios atividades/propostos no livro referente a cada conteúdo/assunto abordado em sala

					<ul style="list-style-type: none">• Hidrocar bonetos	Documentário	Reforçar/apli car o conteúdo já abordado na aula
--	--	--	--	--	--	--------------	--

Diante dos 2 (dois) quadros apresentados que esclarecem a “caracterização que estabelecemos a partir de nossas observações das aulas do sujeito P2, tanto no que tange a “logística da aula, caráter da atividade, interação professor entre aluno e postura do professor, quanto aos elementos envolvidos e tipo de associação estabelecida entre diferentes aspectos.

Nesse contexto, destacamos que, em relação ao limite de tempo que tínhamos para realizar as observações, não podemos considerar a caracterização que construímos como algo que define a totalidade das práticas didáticas desses professores, consideramos que pelas aulas observadas podemos evidenciar algumas características relevantes e substanciais para essa pesquisa, tais como “tipo da atividade”, “a finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula”, Tipo de ação que caracteriza a interação, “postura do professor”, “elementos envolvidos” e “tipos de associações estabelecidas”.

O segundo critério referente à “utilização de estratégias didáticas”, apresentou um total de quatro (4) ocorrências, mencionado por quatro (4) professores. Segue exemplos a seguir:

Sistema Piagetiano combinado com maeutica (F02).

Ocorrem em aulas expositivas, dialogadas, problematizadas e atividades demonstrativas. Procuo trazer o dia a dia nas discussões e atividades práticas (no laboratório) sempre que é possível, além de saídas de campo (visita a Labidex, por exemplo) (F03).

Através de experimentação; aulas expositivas-dialogadas, usufruto do POE (previsão, observação e explicação), desenvolvimento de estratégias interdisciplinares; aulas tradicionais; atividades em grupos (alunos); uso de tecnologias (internet, data show, simulações experimentais, etc.) (Q01).

Procuo sempre diversificá-las, trabalhando com aulas expositivas, seminários, apresentações, documentários, filmes e práticas experimentais (Q03).

As estratégias didáticas utilizadas pelos 4 (quatro) sujeitos, são bem diversificadas entre os professores, no entanto, não trazem nenhuma prevalência. Mais uma vez os sujeitos apenas identificam que estratégias eles utilizaram, e não como as desenvolvem.

O terceiro critério denominado “grau de associação com outros colegas”, (2 ocorrências), mencionadas por 2 (dois) professores diferentes. É um número pequeno quando comparado ao total existente de sujeitos (T: 8), infelizmente 6 (seis) professores não declararam de que modo eles desenvolvem as suas aulas no que tange o grau de associação com outros colegas de trabalho, o que julgamos ser informações ricas para compreendemos como realmente é a dinâmica de trabalho em grupo entre os professores da escola.

Entre os 2 (dois) sujeitos, 1 (um) declara desenvolver no coletivo e 1 (um) revela desenvolver tanto no coletivo quanto individualmente, como segue nas falas:

Com a colaboração do professor de laboratório e dentro das condições oferecidas pela escola, que são na grande maioria, escassas (B01).

Isoladamente e/ou em docência compartilhada com PIBID e/ou estágio curricular/UFSC (Q04).

De acordo a declaração do B01 o desenvolvimento de suas práticas didáticas leva em conta à colaboração de um professor de laboratório. Não é relatado se esse professor é exclusivo do laboratório, ou se há algum tipo de trabalho em conjunto com outros professores nesse local. De qualquer forma, é uma informação interessante, pois há de certa forma, um trabalho em conjunto entre dois profissionais, o que pode trazer vários benefícios para a aula e para os alunos, principalmente.

Já o sujeito Q04 declarou que além de desenvolver suas práticas didáticas no individual, também desenvolve no coletivo, em “docência compartilhada” com o BID e/ou estagiários da UFSC. Destacamos essa informação, pois é de suma importância para as respostas dessa pesquisa, pois, há um trabalho em conjunto com o BID, há articulação entre as atividades desses dois sujeitos (professor e BID), mesmo não

compreendendo de fato como se dá na prática a “docência compartilhada”, já sabemos que isso de certa forma causa algum impacto na prática desse professor, pois há uma interação (não sabemos de que forma) com outro sujeito em sua aula, há movimentos diferentes com os alunos e articulações de ações que antes não existia sem a presença desse sujeito (BID).

Diante dos 2 (dois) professores que declararam desenvolver suas aulas tanto coletivamente como individualmente, encontra-se o sujeito Q04, o qual realizamos as observações em suas aulas, intitulado nas análises referentes às observações como P1. De acordo com as declarações do professor articuladas com a sua prática didática que caracterizamos, sinalizamos algumas evidências de coerências entre as mesmas, principalmente quando o sujeito se refere ao “desenvolvimento de suas aulas” (*“Isoladamente e/ou em docência compartilhada com PIBID e/ou estágio curricular/UFSCQ/Q04; “de modo isolado/Q04”*).

Nesse contexto, no que tange o professor P1, apresentamos 3 (três) quadros, o primeiro sobre algumas informações gerais do contexto da observação que realizamos e o segundo e terceiro sobre a caracterização da sua prática didática.

Quadro 33 - Caracterização da prática didática do P1: logística da aula, caráter da atividade, interação professor entre aluno e postura do professor (quadro elaborado pela própria pesquisadora).

ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL - AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
IDENTIFICAÇÃO DA AULA (ESPAÇO)	Professor(a) Responsável		P1
	Contexto de Atuação	Escola	EEB/E3
		Etapa/ Segmento Escolar	Ensino Médio
		Disciplina/ Componente Curricular	Química
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	Observador(a)		KSM
	Data	Início	28.abril.2016
		Término	06.julho.2016
	Total de aulas observadas	Turma A/3º ano	9
		Turma B/3º ano	14
		Total geral	23

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Carácter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades					
• Sempre no início das aulas	• Sempre sentados em fileiras	• Abordagem de conteúdo / assunto novo	• Conhecimento: Pretende-se que os alunos	• Aplicação: Pretende-se que os	• Memória • Identificação • Organiz	Baixa	• Interação interativa, caracter	• Explícitos objetivos da aula de	• Maneira de falar de carácter expressi

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
o P1 professor apresenta aos	•Os alunos poderiam escolher os		•Utilização de recurso didático do tipo listas de						recordem algo. • Compreensão: Pretende

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades					
alunos o tema e os objetivos de	lugares que iriam sentar	atividades • Utilização de	-se que os Alunos demonstram que	previamente na obtenção de uma resposta	ção de Problemas • Aplicação da		disse (A-P/P-A/A-A),	respeito e de valorização das diferentes	aula • Expressão corporal de

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades					
cada atividade •Sempre disponível	em cada aula •Na maioria das	recurso didático do tipo documental	compreendem de forma a organizar material.	a um problema diferente.	informação para obter um produto		sendo que esse tipo de interação nas	es opiniões entre os alunos •Promov	caráter reservado •Movimenta-se pela sala

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades					
utilizou recursos didáticos	aulas não circulavam pela	• Correção de instrumento de avaliação			final		aulas de P2 a recorrência	em um clima de colaboração	de aula enquanto fala. • Evidenciou pouca

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades					
para todos alunos • Somente circula	sala, apenas ficavam sentadas	do tipo prova com os alunos					sempre partiu do professor	entre (A-P/P-A/A-A) • Interromper com as	descoberta própria • Evitar descoberta por

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades					
va em sala quando o aplicav	o •Não conversavam alto						para o aluno, em intervalos de	distrações dos alunos de forma	parte dos alunos durante o

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades					
a algum recurso didático para	<ul style="list-style-type: none"> •A sala era bem arejada e os alunos 						tempo, em média, de 5 a 10 minuto	rígida <ul style="list-style-type: none"> •Atentar em ouvir, analisar e 	desenvolvimento da aula <ul style="list-style-type: none"> •Não inferioriza ou

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades					
os alunos	ficavam bem dispostos						s. •A frequência de	responder aos alunos. •Realizar as	envergonha os alunos •Conhece e

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA										
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS										
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]		
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA										
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS										
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]		
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA										
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS										
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]		
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒	
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão		Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]
								Questões feitas pelo professor	

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação	
							Questões feitas pelo professor	Questões Presentes em listas de atividades
							de assuntos não relacionados com o	• Promover perguntas que as respostas

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
								Questões feitas pelo professor

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
				Questões feitas pelo professor					Questões Presentes em listas de atividades

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA								
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS								
Logística da aula		Caráter da atividade			Interação entre professor e aluno			Postura do Professor ⇒
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula	Questões Presentes em listas de atividades	Natureza da Atividade e quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	
								Questões feitas pelo professor

Quadro 34 - Caracterização da prática didática do P1: Elementos envolvidos e tipo de associação estabelecida entre diferentes aspectos (quadro elaborado pela própria pesquisadora).

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA							
CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS							
ELEMENTOS ENVOLVIDOS				TIPO DE ASSOCIAÇÃO ESTABELECIDA			
				Turma A/B			
Conteúdos/ Assuntos		Recursos Didáticos	Estratégias Didáticas		Entre os elementos e a mediação com os alunos		
					Elementos da aula		Ação de mediação com os alunos
Turma A	Turma B	Turma A/B	Turma A/B	Entre os próprios elementos	Conteúdos / Assuntos	Recursos Didáticos	

<ul style="list-style-type: none"> • Classificação das cadeias carbônicas • Hidrocarbonetos • Funções orgânicas contendo oxigênio • Álcoois 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação das cadeias carbônicas • Hidrocarbonetos • Funções orgânicas contendo oxigênio • Álcoois 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição do professor • Listas de atividades • Livro didático • Jogo didático 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem de conteúdo novo • Resolução de listas de exercícios • Estudo dirigido (roteiro) 	<ul style="list-style-type: none"> • O recurso didático era utilizado para reforçar um conteúdo já abordado na aula (aplicação do conteúdo) • Os conteúdos/Assuntos sempre eram abordados utilizando a mesma estratégia didática • As estratégias didáticas em aula sempre levavam em conta a incorporação 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação das cadeias carbônicas • Hidrocarbonetos • Funções orgânicas contendo oxigênio • Álcoois • Éteres 	<p>Exposição do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar muito Diálogo e Interação • Promover feedback das aulas anteriores • Evidenciar a relevância das aprendizagens ocorridas na aula para a vida cotidiana dos alunos • Pretender que os alunos recordem algo durante a aula • Pretender que os alunos respondam as perguntas quando solicitados com respostas diretas
---	---	---	--	---	---	-------------------------------	---

					---	Listas de atividades	Reforçar/aplicar o conteúdo já abordado na aula
					---	Livro didático	Acompanhar o conteúdo/assunto abordado em aula Reforçar/aplicar/resolver exercícios atividades/propostos no livro referente a cada conteúdo/assunto abordado em sala
					Classificação das cadeias carbônicas	Jogo didático denominado "dominó"	Reforçar/aplicar o conteúdo já abordado na aula

Os 2 (dois) quadros apresentados elucidam a “caracterização que estabelecemos a partir de nossas observações das aulas do sujeito P1, tanto no que tange a “logística da aula, caráter da atividade, interação professor entre aluno e postura do professor, quanto aos elementos envolvidos e tipo de associação estabelecida entre diferentes aspectos. Enfatizamos, mais uma vez, que pelo limite de tempo que tínhamos para realizar as observações, não podemos considerar a caracterização que construímos como algo que define a totalidade das práticas didáticas desses professores, consideramos que pelas aulas observadas podemos evidenciar algumas características relevantes e substanciais para essa pesquisa, tais como “tipo da atividade”, “a finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula”, Tipo de ação que caracteriza a interação, “postura do professor”, “elementos envolvidos” e “tipos de associações estabelecidas”.

6.3 RESPONDENDO A 3ª QUESTÃO DE PESQUISA: AS MUDANÇAS IDENTIFICADAS NAS PRÁTICAS DIDÁTICAS COTIDIANAS DOS PROFESSORES

A terceira questão de pesquisa expressou nosso interesse em compreender *“Que mudanças identificadas nas práticas didáticas cotidianas desses professores podem ser relacionadas às ações que ele realizou, na condição de Bolsista Supervisor (BS), no âmbito de em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da área curricular de Ciências da Natureza”*.

No que se refere ao contexto da coleta de informação para responder à 3ª questão de pesquisa, utilizamos duas fontes de informação na modalidade “sujeito” e uma na modalidade “espaço”. Quanto aos instrumentos utilizados para à coleta das informações, aplicamos questionários aos sujeitos e realizamos observações de aulas em Escolas de Educação Básica (EEB).

A análise das informações presentes nos questionários, constituiu-se, primeiramente, de uma leitura minuciosa das declarações dos sujeitos, seguida da transcrição das mesmas, tabulação, interpretação e codificação, a partir desses processos, estabelecemos 1 (um) item de análise, a saber:

Quadro 35 - Item estabelecido que responde à 3ª questão de pesquisa.

N.	ITEM
1.	Evidências de mudanças na prática didática de professores na condição de Bolsista Supervisor de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza

As evidências de mudanças identificadas nas práticas didáticas cotidianas desses professores que podem estar relacionadas às ações que ele realizou no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza, na condição de Bolsista Supervisor, caracteriza-se a partir de 3 (três) critérios diferentes, a saber:

Quadro 36 - Critérios de análise construídos a partir do item: “mudanças na prática didática de professores na condição de Bolsista Supervisor de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC”.

Critérios mais refinados		
N.	Descrição	Freq.
1.	Grau de associação com os outros colegas para possível mudança na prática didática	8/8
2.	Postura do professor frente ao desenvolvimento de sua prática didática	2/8
3.	Impactos no âmbito da formação e participação dos professores e alunos de Escolas da Educação Básica	2/8

Como podemos observar no quadro, o critério que mais recorrente foi “Grau de associação com os outros colegas para possível mudança na prática didática” (8 ocorrências), mencionado por oito (8) BS diferentes.

Dos oito (8) BS, adiantamos que três (3) (F01, F02, Q02) declararam que não houve mudança nenhuma em sua prática didática. Os sujeitos (F01, F02) alegaram que as atividades didáticas que realizavam em sala de aula eram consideradas adequadas e atualizadas, diante disso percebemos que não houve influências de suas ações realizadas em subprojetos em suas práticas didáticas, ou seja, não teve impacto do projeto em

suas atividades didáticas em sala de aula. Como segue nas falas:

*Não, pois sempre busquei levar para as aulas aplicação pratica do conteúdo no cotidiano (F01).
Minha prática é adequada/atualizada ao nível dos estudantes (procedem do ensino fundamental como copistas) (F02).*

Já o sujeito (Q02) declarou que o projeto PIBID/CAPES, de certa maneira, contribuiu para suas práticas didáticas, proporcionando um suporte maior para a realização das aulas, segue fala:

Identifico que existe hoje um suporte maior para a realização de aulas mais “completas” que oportunizam o acesso a mais informações, mas quanto à minha didática não. Percebo mudanças significativas na minha prática, pelo simples fato do projeto conseguir trazer à escola novas ideias, materiais e proporcionar aulas que sem o projeto a escola não tem condições de realizar. Pois é uma escola com recursos escassos, sem espaço físico adequado, o que limita o desenvolvimento diferentes práticas (Q02).

Nos indagamos com a seguinte pergunta: suporte do que? Pela declaração do sujeito não podemos identificar que suporte é esse. O BS declara uma mudança que significa mais suporte para aulas mais completas, mas não tem especificação, é uma declaração de caráter genérico. A designação que o sujeito se refere às aulas “mais completas” significa “mais informações”? “Mais assunto”? Seria essa a mudança em sua prática?

De acordo com as nossas observações realizadas nas aulas desse professor (Q02), intitulado em nossa análise como P2, podemos evidenciar uma sinalização de coerência entre a declaração do professor com a prática didática observada, no que tange, principalmente, o “suporte” relatado por ele.

Da mudança que o sujeito declara é restrita sobre “mais suporte” para “aulas mais completas”, “mais informações”, ele declara explicitamente que mudou a prática didática, mas não disse qual foi a mudança, diante disso compreendemos que o destaque desse suporte, de acordo com as nossas observações, seria o auxílio dos BID para os alunos no momento de resolução

de atividades em sala e nos laboratórios de ciências, e o acréscimo de informações tanto para o BS quanto para o BID nos momentos de discussão nas aulas em conjunto com os alunos,

Percebemos que o BS, nas 8 (oito) as aulas que observamos, demonstrou-se aberto para “receber” mais informações do BID nos momentos de abordar os conteúdos, visto que era sempre o professor (BS) que ministrava a aula, ressalvo de apenas uma aula em que o BID desenvolveu, sendo assim, ele (professor) mesmo declara que não mudou sua “didática”, ou até, adequadamente ele não fez mudanças de ordem substancial, não alterou uma sequência didática, uma abordagem, simplesmente acrescentou informações, mas sem mudanças em suas aulas.

Apresentamos um quadro com algumas informações que julgamos ser de total interesse para melhor compressão e posterior discussão sobre a as possíveis evidências de mudanças identificadas nas práticas didáticas cotidianas desse professor (P2/Q02) e, entre essas discussões, desenvolvemos algumas articulações entre as possíveis mudanças e a declaração desse professor já referida anteriormente.

Quadro 37 - Possíveis evidências de mudanças identificadas na prática didática cotidiana do professor P2 (quadro elaborado pela própria pesquisadora).

ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL - AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
IDENTIFICAÇÃO DA AULA (ESPAÇO)	Professor(a) Responsável	P2	
	Contexto de Atuação	Escola	EEB/E4
		Etapa/ Segmento Escolar	Ensino Médio
		Disciplina/ Componente Curricular	Química
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	Observador(a)	KSM	
	Data	Início	29.abr.16
		Término	01.jul.16
	Total de aulas observadas	Turma F/1º ano	5
		Turma G/3º ano	3
Total final		8	

INFORMAÇÕES DESTACADAS SOBRE A PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA	
--	--

<ul style="list-style-type: none"> •Ministrar a aula •Auxiliar os alunos na resolução de atividades em sala 	---	<ul style="list-style-type: none"> •Alto grau de interação entre o professor e aluno •Auxílio dos BID para os alunos durante as aulas •Utilização de vários instrumentos avaliativos como forma de avaliação dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> •Natureza das atividades desenvolvidas na maioria das vezes foi do tipo memorização e identificação •Abordagem, na maioria das vezes, de assuntos fora do tema da aula pelos alunos com o professor 	<p>Identifico que existe hoje um suporte maior para a realização de aulas mais “completas” que oportunizam o acesso a mais informações, mas quanto à minha didática não. Percebo mudanças significativas na minha prática, pelo simples fato do projeto conseguir trazer à escola novas</p>	<p>Houve sinalização de coerência entre a declaração do P2 (Q02) com a sua prática didática observada</p>	<p>Não identificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Identificada •Um suporte (ideias, materiais) maior para suas aulas
---	-----	--	--	---	---	-------------------------	--

		pela professor a		ideias, materiais e proporcionar aulas que sem o projeto a escola não tem condições de realizar. Pois é uma escola com recursos escassos, sem espaço físico adequado, o que limita o desenvolvime nto diferentes práticas (P2/Q02).			
--	--	------------------------	--	--	--	--	--

Destacamos a partir do item “Declaração do Professor” apresentado no quadro, a fala do professor no momento em que o sujeito menciona as seguintes frases “o acesso a mais informações [...] pelo simples fato do projeto conseguir trazer à escola novas ideias, materiais...”, ou seja, compreendemos que por essa fala podemos inferir que em um momento em que o projeto não estiver mais na escola, ou ainda, em sala de aula, esse sujeito não terá mais acesso e condições para manter “novas ideias, “novas informações”, etc....? A escola para? O professor fica na zona de conforto?

O sujeito deixa explicitamente claro que a escola possui recursos escassos, entre outras coisas e que se não houvesse o projeto não teria condições de realizar as atividades. Nos indagamos se esse sujeito ficou na dependência do projeto no que tange a incorporação de novas informações, novas ideias, novos materiais, quer o que seja todas essas coisas, não sabemos efetivamente o que significa. Lembramos que um projeto não é algo permanente, tem prazos de início e término, ele deve sim consolidar ações permanentes, atingir a meta que foi proposto e consolida-la.

Em relação a possível mudança da prática didática do sujeito Q02/P2, não evidenciamos nenhuma informação sobre esse fato, tanto em suas declarações quanto nas observações das aulas, pela sua declaração a mudança é externa a prática didática, sendo ligada ao fato do acesso a “mais suporte” para “aulas mais completas”, “mais informações”, ele declara explicitamente que mudou a prática didática, mas não disse qual foi a mudança.

Nesse contexto, compreendemos que o destaque do suporte referido pelo sujeito seria o acréscimo de informações nas aulas, o sujeito tem mais informações à sua disposição para abordar em aula, ele mesmo declara que não mudou sua “didática”, ou até, adequadamente ele não fez mudanças de ordem substancial, não alterou uma sequência didática, uma abordagem, simplesmente acrescentou informações mas sem mudanças em sua prática didática de fato.

Assim, não podemos afirmar que pelo fato do sujeito “ter mais acesso à “informações”, “ideias” e “materiais físicos”, resultará em possíveis mudanças em suas aulas, só houve uma indicação genérica de “mais suporte”, não se afirmando que isso poderá se consolidar em mudanças na prática didática.

Diante disso, enfatizamos que, pelo limite de tempo que tínhamos, e pelo fato de não conhecermos a prática didática desse professor anteriormente à sua participação em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC ficamos limitados à apenas evidências de possíveis mudanças, que já consideramos informações relevantes e substanciais para essa pesquisa.

A partir de agora apresentamos os sujeitos que declararam a existência de mudanças em suas práticas didáticas, no total foram cinco (5) dos oito (8), que são: B01, F03, Q01, Q02, Q03 e Q04. A maneira que ocorreu uma possível mudança foi particular de cada sujeito. Um dos aspectos que nos chamou atenção foi o grau de associação com outros colegas ser levado em conta no desenvolvimento da mudança da prática. O grau de associação se apresentou tanto coletivo, quanto individual.

Dos cinco (5) BS, 3 (três) (B01, Q01, Q04) declararam o trabalho no coletivo, e os outros 2 (dois) (F03, Q03) não declararam explicitamente qual o grau de associação com outros colegas, segue as falas dos sujeitos B01, Q01 e Q04:

Com certeza. Principalmente em relação à prática de laboratório e a algumas aulas em que os bolsistas oportunizaram materiais e espécies para análise. Hoje, alguns assuntos, são trabalhados em parceria com os bolsistas. O PIBID trouxe uma nova metodologia para as aulas, seja através de fornecimento de materiais, seja com as aulas de reforço. Com isto, os alunos se mostram mais interessados e as aulas não se restringem a sala de aula e as teorias (B01)

Sim. Uma reflexão mais constante sobre minha prática docente, além do trabalho conjunto entre professor e bolsista possibilitar o desenvolvimento de aulas e atividades com características diversas. Observa-se assim um desenvolvimento profissional por parte do professor que reflete e se abre a sugestões, também o fato da acessibilidade do bolsista docente a materiais de laboratório muitas vezes em falta ou inacessível para o professor (Q01).

Sim. Diálogo/interação com pares e enriquecimento prática. Percepção sala de

aula, características alunos, turmas (ampliação); Diálogo/troca com outro; e, Diversificação atividades (vídeos, experimentos,...) (Q04).

Diante das declarações acima, no que tange o trabalho coletivo, destacamos o trabalho em conjunto com o BID, sendo unânime em 2 (duas) falas dos sujeitos (B01 e Q01). Já o sujeito Q04 não deixou explícito em seu relato o entendimento sobre como ele desenvolve o “diálogo/interação com pares” e quem seria os sujeitos envolvidos com esse tipo de ação.

Em relação a fala do sujeito B01 consideramos alguns aspectos que nos chamaram a atenção quando articulados com a declaração do BCA-B01:

Vejo uma mudança positiva e uma postura mais crítica e questionadora, além de uma preocupação com a qualidade das aulas. Percebi apenas através de relatos em conversas exemplificando como algumas aulas ficaram boas e como a atividade foi produtiva (BCA-B01).

Primeiramente, destacamos que a declaração do BCA-B01, assim como do sujeito B01 são de caráter genérico, “que as aulas ficaram melhores”, “a qualidade melhorou”, “novas metodologias”, especificamente a fala do BCA-B01 quando ele diz “percebi apenas através de relatos em conversas exemplificando como algumas aulas ficaram boas e como a atividade foi produtiva” compreendemos ser um declaração de “segunda mão”, existe a informação que as aulas ficaram boas e remete à isso se remete à ele constatar que a aumentou a qualidade das aulas.

O nosso questionamento é relacionado ao fato do sujeito B01 declarar a “novidade” que os BID levaram até a escola, ou seja, “novas espécies, materiais e uma nova metodologia para as aulas”, diante dessas informações ficamos limitados no entendimento de qual seria essa novidade, pois não observamos as aulas desse professor, apenas temos as declarações.

Em relação à fala do professor designada o “*PIBID trouxe uma nova metodologia para as aulas, seja através de fornecimento de materiais, seja com as aulas de reforço.*”, ele

afirma que pelo fato de existir as aulas de reforço isso influencia em uma “nova” metodologia para as aulas, compreendemos que as aulas de reforço são atividades paralelas às atividades em sala de aula, com isso, não muda em nada a prática didática desse professor, e ainda o professor não indica nenhuma mudança na prática em sala de aula, entretanto, no conjunto da escola, ou seja, no âmbito, escolar, podemos evidenciar que a ação “aula de reforço” potencializou algum tipo de mudança.

Diante disso, como possibilidade da afirmação anterior, nos indagamos com algumas questões: Será que quando não existir mais o BID, as atividades “novas” continuaram na aula desse professor? A aula propriamente do professor irá incorporar as práticas de laboratório se o BID sair?

Diante dessas preocupações, a escola teria possibilidades de criar uma forma de manter permanentemente profissionais que auxiliassem o professor nas atividades escolares?

No que se refere aos dois (2) sujeitos (F03 e Q03) que não declararam nenhum tipo de trabalho em conjunto com algum colega ou com o BID, destacamos seus respectivos relatos:

Sim. Ocorreram mudanças na forma de abordagem dos conteúdos, e até na sequência de conteúdos proposta pelo livro didático. Antigamente seguia a sequência dos livros didáticos à risca, como por exemplo, primeiro cinemática, depois dinâmica. Hoje começo por dinâmica, introduzindo depois a cinemática. Antigamente fazia uma passagem rápida da cinemática para a dinâmica (com leis e regras diretas sem convencimento para os alunos). Hoje utilizo planos inclinados e modelagem para convencer os alunos e chegar mais próximo do conteúdo (F03).

Sim, principalmente agregando a experimentação nas aulas. As aulas se tornaram mais dinâmicas e práticas com a experimentação, mudando o foco das minhas aulas, não as direcionando como anteriormente, somente a teoria química (Q03).

O que mais nos chamou atenção entre todas as declarações dos oito (8) sujeitos em relação a uma possível mudança na prática didática de cada um, foram os relatos dos professores F03 e Q03.

Em relação ao professor F03, o que nos chamou atenção foi o fato do mesmo ter declarado uma mudança em sua prática didática, diferente dos outros sujeitos que apenas mencionavam algum aspecto novo presente no desenvolvimento de suas práticas didáticas (seja o BID trazer materiais para as aulas, mudança na sequência e abordagem didática, incorporação de experimentação nas aulas, etc.). Apesar de termos somente a sua declaração, pois ficamos limitados quanto a observação em sua prática didática, o F03 sinaliza de que ele operou uma mudança, e que essa mudança se consolidou, e provavelmente, suas aulas que abordam o conteúdo referido serão assim daqui para a frente.

O sujeito F03 afirmou que houve mudanças, e a mudança foi “modificação na sequência didática”, ele passou a usar uma outra ordem dos conteúdos, entretanto ele não declarou que houve mudança em sua abordagem didática, somente a ordem de ensinar, evidenciamos novamente a parte que confirma essa declaração:

[...] antigamente seguia a sequência dos livros didáticos à risca, como por exemplo, primeiro cinemática, depois dinâmica. Hoje começo por dinâmica, introduzindo depois a cinemática. Antigamente fazia uma passagem rápida da cinemática para a dinâmica (com leis e regras diretas sem convencimento para os alunos). Hoje utilizo planos inclinados e modelagem para convencer os alunos e chegar mais próximo do conteúdo (F03).

Essa declaração ainda evidencia uma sinalização de coerência com a fala do sujeito BCA-F01, a saber:

Eles assumem a participação na formação dos estudantes, uma vez que exercem o papel de orientação na escola. Também é percebido reflexos em sua prática, devido a participação nas atividades desenvolvidas

tais como: maior reflexão sobre a prática e incorporação de atividades e abordagens (BCA-F01).

Em síntese compreendemos dois (2) aspectos importantes dessa fala: 1) o professor inverteu a ordem (conteúdo/assunto); e, 2) de alguma forma, mesmo ele não tendo declarado, evidenciamos que alguma mudança na abordagem frente a esse conteúdo (*convencer os alunos e chegar mais próximo do conteúdo/F03*) também ocorreu.

Diante disso, consideramos esses fatos declarados pelo sujeito F03 relacionado à uma mudança que foi consolidada em sua prática didática, ou seja- mudou, consolidou/ estabilizou e permaneceu na prática didática desse professor. Nesse contexto, percebemos/fica subentendido uma evidência de que o sujeito mudou em direção à uma melhoria no que tange à aprendizagem de seus alunos, o mesmo não declara isso, mas pela sua fala percebemos que a mudança que ocorreu sinaliza uma melhor compreensão dos alunos frente aos conteúdos abordados em sala.

Apesar do sujeito F03 apresentar um relato “concreto” de mudança em sua prática didática, o que é um aspecto positivo em nossa investigação, só temos a declaração geral de que ele usa outros tipos de atividades e abordagens que não utilizava antes, como é relatado nas falas do F03 e BCA-F01, “mais atividades”, “mais abordagens” e “mais reflexão sobre a prática”. Supostamente esses tipos de atividades o professor (BS) não realizava antes e agora passou a utilizar. Nossa indagação é: Que atividades? Que abordagens? E quais reflexões passou a fazer?

O que é interessante a partir das declarações dos sujeitos, é o fato de existir uma coerência em relação ao pensamento do BCA-F01 com o desenvolvimento do BS, ou seja, o que o BCA-F01 relata o BS também percebe a mesma coisa, e vice-versa.

Em relação ao professor Q03, o que nos chamou atenção em sua declaração, também foi pelo fato de declarar uma mudança em sua prática didática, pois o mesmo sinaliza/fornece indícios que alterou a organização das aulas, nesse caso, incluindo/introduzindo a experimentação em suas aulas, podemos considerar esse fato relacionado à uma mudança que foi consolidada pelo sujeito em sua prática didática, ou seja-

mudou, consolidou/ estabilizou e permaneceu na prática didática desse professor. Diante disso, percebemos/fica subentendido uma evidência de que o sujeito mudou em direção à uma melhoria em relação ao tipo de abordagem/estratégia didática utilizada em suas aulas (*as aulas se tornaram mais dinâmicas e práticas com a experimentação, mudando o foco das minhas aulas, não as direcionando como anteriormente, somente a teoria química/Q03*), enfatizamos que o mesmo não declara isso, mas pela sua fala percebemos que a mudança que ocorreu sinaliza uma melhor abordagem/estratégia didática dos conteúdos discutidos em sala.

O critério a qual se refere à “postura do professor frente ao desenvolvimento de sua prática didática” (2 ocorrências) foi mencionado por dois (2) sujeitos Q01 e Q04.

Sim. Uma reflexão mais constante sobre minha prática docente, além do trabalho conjunto entre professor e bolsista possibilitar o desenvolvimento de aulas e atividades com características diversas. Observa-se assim um desenvolvimento profissional por parte do professor que reflete e se abre a sugestões, também o fato da acessibilidade do bolsista docente a materiais de laboratório muitas vezes em falta ou inacessível para o professor (Q01).

Sim. Diálogo/interação com pares e enriquecimento prática. Percepção sala de aula, características alunos, turmas (ampliação); Diálogo/troca com outro; Diversificação atividades (vídeos, experimentos,...) (Q04).

O sujeito Q01 declarou uma “reflexão mais constante sobre a prática”, diante disso, evidenciamos que de alguma forma determinada coisa modificou nele, ou mexeu com ele, e isso para ele é considerado uma mudança, e, portanto, por conta da influência, que é a “reflexão mais regular”, ou seja, regularmente tem feito reflexões sobre sua prática. Se consideramos isso como mudança ou não, não vem ao caso nesse momento, pois se o professor declarou estar refletindo constantemente, isso envolve um avanço em relação a ele (antigamente) não pensar

sobre as suas aulas, julgamos ser um ponto positivo o fato da maior reflexão acontecer, e hoje, depois do seu envolvimento com o projeto estar refletindo mais sobre elas, genericamente falando, não tem nada específico, não sabemos o que ele está refletindo e, além disso, não sabemos também se essa “maior” reflexão sobre sua prática didática vai se consolidar e resultar em modificações de suas aulas.

Ainda em relação à declaração do sujeito Q01, destacamos outro tipo de informação importante que o mesmo relatou, além da “reflexão mais constante”, se refere ao fato da seguinte fala *“também o fato da acessibilidade do bolsista docente a materiais de laboratório muitas vezes em falta ou inacessível para o professor (Q01)”, evidenciamos pelo relato que os BID promovem o acesso há algum tipo de material (que não sabemos quais são, ficamos limitados somente com a declaração desse professor) que não é disponibilizado pela ela, a pergunta é, será que esses materiais continuam na escola depois que o BID sair? Ou voltam com os BID? Que natureza são os tipos desses materiais? Porque para consolidar que esses materiais continuaram fazendo parte das aulas desse professor, os mesmos devem continuar na escola, serem utilizados e o professor ter condições para que isso aconteça.*

Em relação a fala do sujeito Q04, percebemos uma afirmação genérica de que o mesmo conseguiu perceber com mais atenção algumas características fundamentais de sua prática didática *“Percepção sala de aula, características alunos, turmas (ampliação) (Q04)”, consideração que julgamos positiva para um melhor desenvolvimento de suas práticas didáticas.* Podemos evidenciar por parte desse professor que, de certa forma, ele também apresentou uma postura reflexiva frente às questões relacionadas a sua prática didática.

De acordo com as nossas observações realizadas nas aulas desse professor (Q04), intitulado em nossa análise como P1, não evidenciamos uma sinalização de coerência entre a declaração do professor com a prática didática observada, no que tange, principalmente os aspectos mencionados em sua fala, relacionados à “diálogo/troca com outro e diversificação de atividades”.

Esclarecemos no quadro a seguir algumas informações que julgamos ser de total interesse para melhor compressão e

posterior discussão sobre a as possíveis evidências de mudanças identificadas nas práticas didáticas cotidianas desse professor (P1/Q04) e, entre essas discussões, desenvolvemos algumas articulações entre as possíveis mudanças e a declaração desse professor já referida anteriormente.

Quadro 38 - Possíveis evidências de mudanças identificadas na prática didática cotidiana do professor P1 (quadro elaborado pela própria pesquisadora).

ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL - AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
IDENTIFICAÇÃO DA AULA (ESPAÇO)	Professor(a) Responsável		P1
	Contexto de Atuação	Escola	EEB/E3
		Etapa/ Segmento Escolar	Ensino Médio
		Disciplina/ Componente Curricular	Química
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	Observador(a)		KSM
	Data	Início	28.abril.2016
		Término	06.julho.2016
	Total de aulas observadas	Turma A/3º ano	9
		Turma B/3º ano	14
Total geral		23	

INFORMAÇÕES DESTACADAS SOBRE A PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA				CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA			
Tipos de ações que envolveram sujeitos externos à aula		Aspectos positivos e preocupantes da prática didática					
Tema	Contexto	Aspectos positivos/interessantes observados durante a aula	Aspectos preocupantes/passíveis de melhoria observados durante a aula	Declaração do Professor	Tipo de relação entre a declaração do professor sobre possível mudança na sua prática didática com a prática didática observada	Possível mudança identificada	
						Na prática didática	Externo à prática didática
BID	Integrantes da Escola	Aspectos positivos/interessantes observados durante a aula	Aspectos preocupantes/passíveis de melhoria observados durante a aula	Declaração do Professor		Na prática didática	Externo à prática didática

<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar o P1 no desenvolvimento das aulas • Auxiliar os alunos na resolução de atividades em sala 	X	<ul style="list-style-type: none"> • Alto domínio de conteúdo do professor • Auxílio dos BID para os alunos durante as aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento da aula • Natureza das atividades desenvolvidas na maioria das vezes foi do tipo memorização e identificação 	<p><i>Sim. Diálogo/interação com pares e enriquecimento prático. Percepção sala de aula, características alunos, turmas (ampliação); Diálogo/troca com outro; e, Diversificação atividades (vídeos, experimentos, ...) (P1/Q04).</i></p>	<p>Pelas nossas evidências não houve sinalização de coerência entre a declaração do P1 (Q02) com a sua prática didática observada</p>	<p>Não identificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificada • Uma postura do professor mais reflexiva frente seu trabalho docente
---	---	--	---	--	---	-------------------------	---

Mediante a declaração do sujeito Q04/P1 e pelas nossas observações realizadas, evidenciamos que há uma ligação entre o “enriquecimento” relatado em sua fala com a “diversificação de atividades”. O enriquecimento está associado à inclusão de “vídeos” e “experimentos” (que não observamos em suas aulas). O sujeito também considerou positivo o diálogo e a troca em conjunto com outras pessoas (BID/alunos da escola). Entretanto apresenta uma afirmação genérica relativa ao “diálogo com o BID”, pois evidencia que para o professor esse é um aspecto importante, mas ele não relata nenhuma especificação sobre isso e também sobre a *“percepção sala de aula, características alunos, turmas (ampliação)”*, que pelas nossas observações não conseguimos identificar esse tipo de ação.

Em relação a possível mudança da prática didática do sujeito Q04/P1, não evidenciamos nenhuma informação sobre esse fato, tanto em suas declarações quanto nas observações das aulas, pela sua declaração a mudança é externa a prática didática, sendo diretamente ligada ao próprio sujeito, nesse caso, especificamente em aspectos ligados à sua postura frente ao seu trabalho docente. Desse modo, não podemos afirmar que pelo fato do sujeito mudar sua postura resultará em possíveis mudanças em suas aulas, pelo fato de só existir um prenúncio, uma indicação genérica de uma postura mais reflexiva, não se afirmando que isso poderá se consolidar em mudanças na prática didática.

Diante disso, evidenciamos que, pelo limite de tempo que tínhamos, e pelo fato de não conhecermos a prática didática desse professor anteriormente à sua participação em Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC ficamos limitados à apenas evidências de possíveis mudanças, que já consideramos informações relevantes e substanciais para essa pesquisa.

O último critério que se refere aos “impactos no âmbito da formação e participação dos professores e alunos de Escolas da Educação Básica” (2 ocorrências) foi mencionado por dois (2) sujeitos B01 e Q01, a saber:

Com certeza. Principalmente em relação à prática de laboratório e a algumas aulas em que os bolsistas oportunizaram materiais e espécies para análise. Hoje, alguns

assuntos, são trabalhados em parceria com os bolsistas. O PIBID trouxe uma nova metodologia para as aulas, seja através de fornecimento de materiais, seja com as aulas de reforço. Com isto, os alunos se mostram mais interessados e as aulas não se restringem a sala de aula e as teorias (B01) Sim. Uma reflexão mais constante sobre minha prática docente, além do trabalho conjunto entre professor e bolsista possibilitar o desenvolvimento de aulas e atividades com características diversas. Observa-se assim um desenvolvimento profissional por parte do professor que reflete e se abre a sugestões, também o fato da acessibilidade do bolsista docente a materiais de laboratório muitas vezes em falta ou inacessível para o professor (Q01).

De acordo com a declaração do sujeito B01 o impacto foi relacionado à mudança de comportamento relacionada à participação dos alunos nas em suas aulas, quando ele diz “[...] os alunos se mostram mais interessados e as aulas não se restringem a sala de aula e as teorias (B01)”. A fala do sujeito B01 sinaliza uma relação com a do BCA-B01, no que tange a mudança da postura do professor (BS), a saber:

Vejo uma mudança positiva e uma postura mais crítica e questionadora, além de uma preocupação com a qualidade das aulas. Percebi apenas através de relatos em conversas exemplificando como algumas aulas ficaram boas e como a atividade foi produtiva (BCA-B01).

Diante das declarações dos sujeitos (B01 e BCA-B01), não evidenciamos nenhuma indicação de mudança na prática didática do professor (BS), existe uma afirmação da mudança sobre um determinado aspecto: “postura mais crítica do professor”, no entanto, não temos indicador de como se deu esse processo, ou seja, o que podemos ter de evidencia que ele ficou mais crítico? Ou ainda, o que aconteceu para chegar a ser diferente?

No que tange a fala do sujeito Q01, o impacto evidenciado está relacionado com a sua formação profissional, ou ainda com o desenvolvimento profissional, de acordo com sua fala “[...] observa-se assim um desenvolvimento profissional por parte do professor que reflete e se abre a sugestões”.

Diante disso, consideramos, de acordo com as declarações dos sujeitos B01 e Q01, que o envolvimento do professor nas ações no âmbito dos Subprojetos proporcionou uma reflexão além do que o PIBID/CAPES traz de objetivos e metas em suas Portarias e Editais, evidenciadas pela presença de declarações vindas dos próprios sujeitos, nesse caso, professores (BS), relativas a possíveis mudanças em sua própria postura, e que isso acarretou impactos/influências em alguns aspectos do seu trabalho docente, especificamente nesse critério observamos pelas declarações a existência, por parte dos professores, de uma postura mais reflexiva e crítica em relação ao seu trabalho docente, e além disso, a percepção de uma postura de mais interesse por parte dos seus alunos em relação as suas práticas didáticas.

6.4 RESPONDENDO O PROBLEMA DE PESQUISA: MANEIRAS QUE ESTIMULARAM MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DIDÁTICAS COTIDIANAS DOS PROFESSORES

Nesta seção, a partir das articulações entre as respostas das questões de pesquisa (1ª, 2ª e 3ª), apresentadas até aqui, procuramos responder o problema de pesquisa proposto: *“De que maneiras as ações realizadas por professores da Educação Básica, da Área Curricular de Ciências da Natureza, como atuantes na condição de Bolsistas Supervisores em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC podem estimular mudanças nas práticas didáticas cotidianas desses professores?”*

No entanto, antes de discutir as possíveis maneiras que estimularam mudanças nas práticas didáticas cotidianas dos professores, vale ressaltar que a amostra contemplada nessa pesquisa não abrange a totalidade das ações desenvolvidas no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza, apenas as ações que os Bolsistas Supervisores realizaram.

Diante disso, com base em nossas análises a partir das articulações entre as respostas das questões de pesquisa (1ª, 2ª

e 3ª), estas nos permitiram constatar o número total de 6 (seis) maneiras que estimularam mudanças nas práticas didáticas cotidianas dos professores.

A primeira maneira referiu-se ao desenvolvimento de uma outra ordem dos conteúdos, nesse caso, especificamente a inversão da ordem de abordagem de assuntos referentes ao componente curricular Física, especificamente a inversão da ordem de abordagem dos assuntos que tangem à “dinâmica e cinemática”, declarado pelo sujeito “F03”.

A segunda maneira que identificamos foi referente à alteração da organização das aulas, nesse caso, incluindo/introduzindo algum tipo de recurso didático nas aulas, nesse caso, incluindo/introduzindo a experimentação em suas aulas declarado pelo sujeito “Q03”.

A terceira maneira foi em relação à uma reflexão mais constante do professor sobre a sua prática didática. Percebemos uma afirmação genérica de que o sujeito “Q04” conseguiu perceber com mais atenção algumas características fundamentais de sua prática didática *“Percepção sala de aula, características alunos, turmas (ampliação) (Q04)”, consideração que julgamos positiva para um melhor desenvolvimento de suas práticas didáticas*. Podemos evidenciar por parte desse professor que, de certa forma, ele também apresentou uma postura reflexiva frente às questões relacionadas a sua prática didática.

Ainda em relação a terceira maneira, identificamos por meio da declaração do sujeito “Q01”, que o mesmo relatou uma “reflexão mais constante sobre a sua prática”, diante disso, evidenciamos que de alguma forma determinada coisa modificou nele, ou mexeu com ele, e isso para ele é considerado uma mudança, e, portanto, por conta da influência, que é a “reflexão mais regular”, ou seja, regularmente tem feito reflexões sobre sua prática.

A quarta maneira referiu-se ao envolvimento do Bolsista de Iniciação à Docência (BID) em ações realizadas pelos professores (na condição de BS) relacionadas ao trabalho docente, declaradas pelos sujeitos “B01, Q01, Q02 e Q04”. De acordo com o sujeito “B01”, o mesmo declara que o *“PIBID trouxe uma nova metodologia para as aulas, seja através de fornecimento de materiais, seja com as aulas de reforço”*.

Já o sujeito “Q02” apontou que a suas práticas “são organizadas de acordo com o planejamento anual da disciplina, buscando a complementação das práticas com as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID”. Além disso, apontou *“que hoje existe um suporte maior para a realização de aulas mais “completas” que oportunizam o acesso a mais informações, mas quanto à minha didática não”*. O sujeito percebeu mudanças significativas na sua prática, pelo simples fato do projeto conseguir trazer à escola novas ideias, materiais e proporcionar aulas que sem o projeto a escola não tem condições de realizar. Pois é uma escola com recursos escassos, sem espaço físico adequado, o que limita o desenvolvimento diferentes práticas.

No que tange o sujeito “Q04”, o mesmo declara que as ações que envolvem o trabalho docente são desenvolvidas individual e, em alguns momentos no coletivo, nesse caso, em docência compartilhada com PIBID e/ou estágio curricular/UFSC. No que se refere à declaração do sujeito Q01, evidenciamos o “suporte que as ações proporcionam para o desenvolvimento das práticas didáticas”, a partir da seguinte frase *“acessibilidade do bolsista docente a materiais de laboratório muitas vezes em falta ou inacessível para o professor”*, como segue na declaração do sujeito *“também o fato da acessibilidade do bolsista docente a materiais de laboratório muitas vezes em falta ou inacessível para o professor (Q01)”*.

O relato do sujeito “Q01” evidencia que os BID promovem o acesso há algum tipo de material que não é disponibilizado pela ela, a pergunta é, será que esses materiais continuam na escola depois que o BID sair? Ou voltam com os BID? Que natureza são os tipos desses materiais? Porque para consolidar que esses materiais continuaram fazendo parte das aulas desse professor, os mesmos devem continuar na escola, serem utilizados e o professor ter condições para que isso aconteça.

A quinta maneira referiu-se à um maior interesse dos alunos durante as aulas, ou seja, houve uma mudança de comportamento relacionada à uma maior participação e interesse dos alunos nas aulas, e assim, as aulas não se restringiram apenas a sala de aula e as teorias, declarada pelo sujeito “B01”.

E por fim, a sexta maneira identificada foi em relação à um maior contato e articulação de atividades na escola entre os professores efetivos de EEB atuantes na condição de Bolsistas

Supervisores e professores efetivos de EEB não atuantes nessa condição, declarada pelos sujeitos “BO1, F03, Q01 e Q03”.

As declarações dos sujeitos “BO1, F03, Q01 e Q03” deixam claro que existe o contato e a articulação entre as atividades que os professores de EEB na condição de Bolsistas Supervisores realizaram no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES e as atividades que são realizadas na escola, com outros professores de EEB (não atuantes na condição de BS)”. Consideramos essa ação de caráter positivo, visto que não só o professor de um componente curricular específico que está envolvido com o PIBID/CAPES trabalha individualmente, mas a escola como um todo está de alguma forma engajada com as atividades do projeto, tornando assim o trabalho coletivo, integrado e participativo.

Assim, apresentadas às respostas ao problema de pesquisa, na próxima seção, intitulada “conclusão”, mediante a articulação das respostas do problema de pesquisa e das questões de pesquisa, procuramos responder ao objetivo proposto nessa pesquisa.

CONCLUSÃO

Concluir uma pesquisa não é tarefa fácil, demanda um grande conhecimento acerca do tema investigado e ainda, a respeito das informações coletadas e suas respectivas análises e articulações das respostas referentes às questões de pesquisa e do problema de pesquisa, com a finalidade de atender/responder o objetivo proposto na pesquisa. Além disso deve-se atentar para que não corra o risco de “concluir” o que já foi argumentado em outros momentos do texto, nesse caso, de uma pesquisa. E ainda, por fim, esclarecer se houve a existência de limitações para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Diante disso, o que nos propomos nessa seção, mediante as análises e articulações das respostas referentes às questões de pesquisa e do problema de pesquisa, foi responder o objetivo proposto para essa pesquisa “caracterizar possíveis influências de ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas cotidianas”.

Mediante as análises realizadas, concluímos que encontramos o total de 2 (duas) influências em relação às ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas cotidianas, a partir da “modificação na sequência didática” e “inclusão de recursos didáticos”, declaradas pelos sujeitos “F03” e “Q03”, respectivamente.

Em relação ao sujeito “F03”, constatamos que a influência em sua prática didática foi a elaboração de uma nova ordem dos conteúdos em suas aulas, entretanto ele não apontou que houve mudança em sua abordagem didática, somente a ordem de ensinar, como evidenciamos na declaração do professor “[...] *antigamente seguia a sequência dos livros didáticos à risca, como por exemplo, primeiro cinemática, depois dinâmica. Hoje começo por dinâmica, introduzindo depois a cinemática (F03)*”.

Diante disso, percebemos dois (2) aspectos importantes dessa fala: 1) o professor inverteu a ordem (conteúdo/assunto); e, 2) de alguma forma, mesmo ele não tendo declarado, evidenciamos que alguma mudança na abordagem frente a esse conteúdo (*convencer os alunos e chegar mais próximo do conteúdo/F03*) também ocorreu.

Consideramos esses fatos declarados pelo sujeito F03 relacionado à uma mudança que foi consolidada em sua prática didática, ou seja- mudou, consolidou/ estabilizou e permaneceu na prática didática desse professor. Nesse contexto, percebemos/fica subentendido uma evidência de que o sujeito mudou em direção à uma melhoria no que tange à aprendizagem de seus alunos, o mesmo não declara isso, mas pela sua fala percebemos que a mudança que ocorreu sinaliza uma melhor compreensão dos alunos frente aos conteúdos abordados em sala.

Referente ao Sujeito Q03, constatamos que a influência em sua prática didática ocorreu a partir do momento que o professor passou a incluir a experimentação (experimento didático-científico) em suas aulas. Consideramos esse fato relacionado à uma mudança que foi consolidada pelo sujeito em sua prática didática, ou seja- mudou, consolidou/ estabilizou e permaneceu na prática didática desse professor.

Desse modo, percebemos/fica subentendido uma evidência de que o sujeito mudou em direção à uma melhoria em relação ao tipo de abordagem/estratégia didática utilizada em suas aulas (*as aulas se tornaram mais dinâmicas e práticas com a experimentação, mudando o foco das minhas aulas, não as direcionando como anteriormente, somente a teoria química/Q03*), enfatizamos que o mesmo não declara isso, mas pela sua fala percebemos que a mudança que ocorreu sinaliza uma melhor abordagem/estratégia didática dos conteúdos discutidos em sala.

Diante das discussões apresentadas nessa seção, estabelecemos nossas conclusões para essa pesquisa, mediante às respostas ao objetivo exposto “caracterizar possíveis influências de ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas cotidianas”.

Enfatizamos que ficamos surpresos com as conclusões estabelecidas para essa pesquisa. Nossas hipóteses iniciais eram um tanto “pessimistas” em relação a perceber que na “vida real” houvessem “possíveis influências das ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas cotidianas”, esse fato surgiu por

vários motivos³³ que identificamos durante o desenvolvimento dessa investigação, por exemplo, que muitos professores não tinham tempo para realizar “outras” ações que não fossem relacionadas ao seu trabalho, nesse caso, ele somente atuava como BS por conta da bolsa que ganhava.

Assim sendo, quando nos deparamos durante a realização da pesquisa com exemplos como estes mencionados, surgiu uma certa inquietação e até mesmo indignação sobre tal fato. Por uma razão: 1) Se o sujeito é integrante de um programa/projeto institucional que é financiado por instancias governamentais, e o dinheiro que é pago à eles provem da sociedade brasileira, e eles fazem parte da mesma, porque se dão ao direito de simplesmente afirmar constituem como integrantes de tal programa/projeto simplesmente pelo fato de receber a bolsa. Neste caso, não caberia às instancias responsáveis nesse âmbito tomarem alguma atitude?

O que podemos apresentar como uma possível recomendação, que não se pauta somente a respeito do BS, mas a todos os envolvidos no âmbito dos Subprojetos PIBID/CAPES, que pensam da mesma forma no que tange o auxílio da bolsa, seria existir mais engajamento, mais colaboração e coletividade entre todos os bolsistas envolvidos com os projetos institucionais, dessa forma, todos estes estariam cientes das ações que cada um estivesse realizando, e além disso, que essa coletividade provesse ações que potencializasse uma melhor organização, dinâmica e desenvolvimento no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES.

Diante disso, no contexto de que o PIBID/CAPES já foi instituído, e até o momento consolidado, provem financiamento tanto para os sujeitos quanto para materiais físicos, e ainda, de acordo com o que essa pesquisa sinalizou (em apenas um grupo pequeno, entre todo o Brasil) influência, de certa forma, possíveis mudanças em diferentes instancias envolvidas com as ações realizadas pelos BS no âmbito de diferentes Subprojetos (Biologia, Física e Química) é sinal que de algum modo deve-se

³³ Infelizmente esses “motivos” não estão documentados (questionários ou observações), pois se tratam de declarações informais que anotei enquanto conversava com alguns professores (BS de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza) que por diferentes razões não puderam participar dessa pesquisa.

ter mais clareza sobre a gestão e estudos que não apenas sejam apresentados mais e mais dados sobre o mesmo que já temos, mas sim que reforce os pontos positivos e também os que se caracterizam como preocupantes para que, de algum modo isso seja refletido/discutido e posto em prática de forma que se apresente mais eficiência do que antes.

E as nossas surpresas em relação as conclusões estabelecidas para essa pesquisa? Enfatizamos que as referidas conclusões possibilitaram para nós um outro olhar frente ao PIBID/CAPES, especialmente no que tange às possíveis influencias das ações realizadas no âmbito de Subprojetos em diferentes instancias que envolvem o “chão” da Escola Pública Brasileira, e o motivo de tudo isso, foi pelo fato do PIBID/CAPES declarar que “tem a intenção de melhorar a Educação Básica” e a “Formação de Professores Inicial e Continuada” (Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, Art. 4, objetivos III, IV, V, VI, VII, VIII, IX), então, em última instância melhorar a “Educação Básica” e a “Formação Continuada” de professores atuantes como Bolsistas Supervisores, significa que podem decorrer possíveis mudanças que podem melhorar as ações que o mesmo exerce relacionadas à docência, diante disso, nós estávamos interessados justamente nessa melhoria, em especial nessa pesquisa, o interesse maior foi relacionado à melhoria da prática didática de professores da Educação Básica.

A vista disso, diante das conclusões estabelecidas para essa pesquisa compreendemos que a mesma, mesmo apresentando algumas surpresas, nos deparando com muitas limitações a sua realização, e que julgamos ser importante apresentar nesse momento, no caso dessa investigação, consideramos 4 (quatro) limitações, a saber:

1. Limitação quanto à elaboração dos instrumentos:

- Elaboração do questionário com algumas questões de difícil compressão por parte dos sujeitos participantes
- Elaboração de registro de observação não eficaz na prática

2. Limitação quanto à coleta de informações:

- Não ter retorno de 5 (cinco) professores (BS)
- Não ter retorno de 4 (quatro) professores (BCA)

-Não realizar observação das aulas dos 6 (seis) professores envolvidos

-Não realizar observações das ações realizadas por professores (BS) no âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC da Área Curricular de Ciências da Natureza

-Não contatar os BID (tivemos apenas declarações informais desses sujeitos)

-Utilizar apenas um equipamento para gravar as aulas (celular) (pois, em algumas aulas o equipamento travou)

3. Limitação quanto ao tratamento das informações:

-Não ter feedback das declarações contidas nos questionários

-Não ter feedback de observações das aulas.

4. Limitação quanto ao tempo de realização da pesquisa:

-Por motivos pessoais da mestranda a pesquisa foi estendida por mais 6 (seis) meses.

Portanto, diante das limitações elucidadas, para que a finalização dessa pesquisa não se caracterize somente com uma postura, um tanto “pessimistas”, mas sim com aspectos de “esperança/entusiasmos” em relação à “melhoria da Educação Básica” e, especialmente da “prática didática de professores” e suas respectivas influências na vida dos mais diversos estudantes, retratamos por fim, a declaração de um professor, envolvido nessa pesquisa, perante uma questão que indagamos a ele: “o que o motivou a escolher esta profissão?....*Professor: "O motivo pelo qual escolhi essa profissão foi pelo fato do gosto e da facilidade em aprender e estudar Ciências e Matemática. A influência de um primeiro professor de Física também foi importante".*

E assim, dessa forma, concluímos essa pesquisa.

REFERENCIAS

- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- BEZERRA, N. J. F.; GHEDIN, E.; BANDEIRA, S. M. C.; BEZERRA, S. M. C. B. A formação continuada e a prática reflexiva do professor de Matemática na perspectiva da teoria da atividade. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, de 5 a 9 de dezembro de 2011, Campinas, SP. **Atas...**2011.
- BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. Formação continuada de professores de ciências: algumas reflexões. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7. 2009, Florianópolis. **Anais...** Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde->>
- 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: 21.mar.2015.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002** – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 04 Mar. 2002, Seção 1. p.9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf /CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. Decreto n.6.755 - **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado em 29.jan.2009.

Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 07.mai.2015.

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: 21.mar.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.1.504 – Altera a Portaria n 38 de 12 de dezembro de 2007**, que "Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID". Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12. dez.2008, Seção 1, p.21.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria 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_18_ul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em 25.mar.2014

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.16– Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 24.dez.2008, Seção 1, p.91.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.38 – Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2007, Seção 1, p.39.

BRASIL, Ministério da Educação; CAPES. **Portaria Normativa CAPES n.122- Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, no âmbito da CAPES. Brasília/BR. Publicada em 16.set.2009.Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PI>

BRASIL. **Decreto n.7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Publicado em 25.jun.2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em 22.mai.2015.

CAPES. **Relatório de gestão 2009**. Brasília, Março de 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/CAPES>>

Relatorio estao2009_Final.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2015.

CARVALHO, A. M. O. de, GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, A. M. P.; GONÇALVES, M. E. R. Uma investigação na formação continuada de professores: a reflexão sobre as aulas e a superação de obstáculos. In: II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, de 01 a 04 de setembro de 1999, Valinhos, SP. Atas...1999.

CHARMAZ K.A **Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed; 2009.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, (Coleção "Biblioteca da Educação". Série 1: Escola; v.16). ISBN 85-249-0444-5, 2006.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. ISBN 978-85-326-3006-3.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Trad e notas de Haideé de Camargo Campos. 3 ed. São Paulo, SP:Cia. Editora Nacional, 1959.

DI GIOVANI, G. As estruturas elementares das Políticas Públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.82, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEEP)/UNICAMP, 2009.

DIRETRIZES CURRICULARES. **Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**, 2015. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/10_06_2015_16.19.05.03600439840b1360ea482ab070857b4c.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2015. Fonte: [<http://reitoria.ufsc.br/files/2011/10/Estatuto.pdf>]

ELLIOT, J. **La investigacion- accion en educacion**. Madrid: Morata, 1990.

- ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4.ed. Porto: Porto Editora, 1994. ISBN 972-0-34043-6.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 3. Ed., 2009. ISBN 978-85-363-1711-3.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. CD-ROM.
- GARCIA, M. C. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. **Revista de Ciência da educação**, v.8, p. 7-22, 2009. ISBN: 1646-4990.
- GARCIA, M. C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARMSTON, R. J. How administrators support peer coaching. **Educational leadership**, 44 (5), p. 18-26, 1987.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. ISBN: 978-85-7652-
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, 1998. (Coleção "Fronteiras da Educação"). ISBN 85-7429-003-3.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed. 2009. (Coleção "pesquisa qualitativa"/coordenada por Uwe Flick).
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALIS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e educação**, v.7, n.2, p.125-153, 2001.
- IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades, Florianópolis, 2016. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420540&search=santa-catarin>> Acesso em: 14 de junho de 2015.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Estados: Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc> Acesso em: 14 de junho de 2015.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Santa Catarina - temas, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sc&tema=educacao2012>> Acesso em: 15 de junho de 2015.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005. P. 1-16. CD-ROM.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n.2, jul./dez. 2004.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução de Arnaldo Pereira da Silva. Lisboa/PT: Instituto Piaget. (Coleção “Horizontes Pedagógicos”, 2001. ISBN 972-771-777-2. [Obra original: La construcción del conocimiento profesional docente; Rosario/Argentina; Homo Sapiens ediciones; 2001; ISBN 950-808-332-8]

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais...** Caxambu, 2001. P. 1-16. CD-ROM.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto, (Coleção “Ciências da Educação, 3”), 1997. ISBN 972-0-31403-3. OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação- Estado de Santa Catarina, Brasil. 2010**. Disponível em <http://www.oecd-ilibrary.org/>, Acesso em: 22.abr.2015.

OLIVEIRA, A. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez. p.15-34, 2005. ISBN 85-249-0711 8.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El Conocimiento de los Profesores**. Díada. Colección “Investigacion y Enseñanza, Serie Fundamentos, 9, 1998. ISBN 84 87118-75-5

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 de (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

REGIMENTO PIBID UFSC. **Regimento Interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 18 de julho de 2013. Disponível em: <http://pibid.ufsc.br/?page_id=18> Acesso em: 15 de junho de 2015.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010. (Coleção “Folha Explica”). ISBN 978-85-7914-153-9.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEBRAE/SC. **Santa Catarina em Números: Santa Catarina/Sebrae/SC**. Florianópolis: Sebrae/SC, 2013. 150p. Disponível em:

<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Relatorio%20Estadual.pdf>> Acesso em: 14 de junho de 2015.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SHULMAN, L. Those who Understand: Knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986

SILVA, V. F. e; BASTOS, F. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p.150-188, set., 2012.

SPARKS, D. LOUCKS-HORSLEY, S. Models off staff developed. In: **W. R. Houston (ed.), handbook of research on teacher education**. New york: McMillan Pub, p. 234-251, 1990.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial). 2014. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Educa. Lisboa. 1993.

ZEPEDA, S. J. **Professional Development: What Works**. New York: Eye On Education, 2008.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BECKER, F. **Saber ou ignorância: Piaget e a questão do conhecimento na escola pública**. Psicologia-USP, São Paulo, 1989.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, Manoel O. de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, set./dez. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 04 Mar. 2002, Seção 1. p.9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto n.6.755 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado em 29.jan.2009. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 07.mai.2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n.1.504 – Altera a Portaria no 38 de 12 de dezembro de 2007, que "Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID". Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2008, Seção 1, p.21.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa n.16,– Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 24.dez.2008, Seção 1, p.91.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa n.38 – Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12.dez.2007, Seção 1, p.39.

BRASIL, Ministério da Educação; CAPES. Portaria Normativa CAPES n.122- Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.

Brasília/BR. Publicada em 16.set.2009.Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PI

BRASIL. Decreto n.7.219 - Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 25.jun.2010, Seção 1, p.4.

BRASIL. Decreto n.7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Publicado em 25.jun.2010. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>. Acesso em 22.mai.2015.

CATARINO, G. F. de Castro; BARBOSA-LIMA, M. C. A.; QUEIROZ, G. R. P. C. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, 2015.

CHARMAZ, K. **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. et al. Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l'activité. **Pistes**, V. 1, n. 1, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0870-X.

CRUZ, G. B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar*. Curitiba. N. 29, 2007.

DURU-BELLAT, M. Amplitudes e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**. V. 31 n.1. São Paulo jan/mar, 2005.

ELLIOTT, J. The teachers' role in curriculum development: na unresolved issue in english attempts at curriculum reform. In: **The curriculum experiment: meeting the challenge of social change**. Buckingham: Open University Press, 1998.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **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, H. de. PIBID: origem, conceito e fundamentos. In: Seminário sobre Impactos das Políticas Educacionais nas Redes Escolares, 4., de 12 a 15 de setembro de 2012. Curitiba, PR. **Anais...** 2012.

GALIAN, C. V. A. A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, 2012.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas/BR: Mercado de Letras; Associação Brasileira de Leitura/ALB. (Coleção “Leituras no Brasil”), 1998.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. 2012. Atividade nas práticas pedagógicas. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, set./dez., 2006.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel, 2004.

MINAYO, M. C. S. de. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília. DF: MEC/SEB, 2004.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; PIRES, D. The “what” and the “how” of teaching and learning: going deeper in a sociological analysis and intervention. In: MULLER, J.; DAVIES, B. MORAIS, A. (Ed). **Reading Bernstein, researching Bernstein**. London: Routledge Falmer, 2004.

NOSELLA, P. As pesquisas em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n.43, 2010.

PACCA, Jesuina L. A. O profissional de Educação e o Significado do planejamento escolar: problemas dos programas de atualização. Instituto de Física. **Revista Brasileira de Física**. v. 14, n. 1, 1992.

PARANÁ (Estado). Deliberação n.3, de 9 de julho de 2006: Normas para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, processo n. 707/06, 9 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao032006.PDF>> Acesso em: 10 de Agosto de 2016.

PHILIPPOT, Thierry. Professores de escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino. **Pró-Posições**. V. 24, n. 1 (70). Jan/Abr, 2013.

PIMENTA, S. G. (2005a). 'Formação de Professores: identidades e saberes da docência'. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.): (2005). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez. p.15-34. ISBN 85-249-0711-8.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2005. ISBN 85-249-0711-8.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v. 5, n. 1, 2005.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El Conocimiento de los Profesores**. Díada. Colección "Investigacion y Enseñanza, Serie Fundamentos, 9, 1998.

ROLDÃO, Maria do Céu N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n.13, Jan./Dez. 2005.

SAMPIERI, COLLADO, LÚCIO. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 5ª Ed., 2013.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

- SCARINCI, Anne L.; PACCA, Jesuína L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista**, V. 31, n. 02, 2015.
- SCARINCI, Anne L.; PACCA, Jesuína L. A. O professor de física em sala de aula: um instrumento para caracterizar sua atuação. **Investigação em Ensino de Ciências**, V. 14, 2009.
- SILVA, F. K. M. da. CRAVEL, V. L.; COMPIANI, M. A consolidação de grupos de aprendizagem em projeto de formação continuada. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, maio/ago., 2014.
- SILVA, T. F.; PORTILHO, E. M. L. Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, jul./set. 2013.
- SILVA, V. G.; MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S. Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avaliação docente: esclarecendo o debate. In: GATTI, B. A. (org) **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Ediciones Morata, 1991.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Maria D. O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, set/dez. 2006.
- VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAC, C.: (2005a). **'Introdução, A Profissionalização Docente: Uma construção Histórica e Ética'**. In :**Docência: Uma construção ético-profissional**. 1ªed. Campinas/SP. Papyrus. P. 9-51.
- VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de.; BRASILIS, Rosa. Professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência e Educação**, v. 15, n.3, 2009.
- YVON, F. Clot, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, 2004.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Educa. Lisboa. 1993.

GLOSSÁRIO

A

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: O processo de ação-reflexão-ação, segundo Schön (1992), está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. Esse distanciamento da ação presente, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema.

B

BASE DE CONHECIMENTO: Shulman (1987) enfatiza que a base de conhecimentos para o ensino se refere a um corpo de conhecimentos, concepções e disposições construídas em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo aluno (futuro professor) ao longo da sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional. São justamente esses preceitos que dão forma à estrutura do aprendizado do estudante-professor e, além de serem requeridos para o ensino, também influenciam e determinam a maneira como desempenhará suas funções nas situações de ensino-aprendizagem e no exercício da profissão docente. Shulman (1987) propõe que a base de conhecimentos para o ensino de um professor engloba sete categorias.

D

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: O conceito de desenvolvimento profissional de professores tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências,

planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (GARCIA, 2009, p. 7).

P

PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA: Segundo Gibbs (2009, p. 8), a pesquisa qualitativa ainda não tem uma definição comum aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo. Ela não é mais apenas a “pesquisa não quantitativa”, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou talvez, muitas outras). A pesquisa qualitativa tem o propósito de investigar diferentes espaços, assim como explicar fenômenos sociais de variadas formas.

POLÍTICA: Segundo Rodrigues (2010, p.12), a política é definida como uma forma de atividade ou de *práxis* humana, um adjetivo que tem origem na palavra grega *pólis*, e se refere a tudo que remete às “[...] coisas da cidade, ao que é urbano, público, civil e social”.

POLÍTICA EDUCACIONAL: Em relação às políticas educacionais, Oliveira (2010) institui uma diferença significativa entre “políticas públicas” e “políticas educacionais”. Argumenta ele: se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em contextos de educação.

POLÍTICA PÚBLICA: Em relação às políticas públicas, sua definição está ligada a um processo de decisões coletivas da sociedade, ou seja, temos objetivos diferentes, mas pela tomada de decisões em conjunto, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum (RODRIGUES, 2010, p. 13).

APÊNDICES

APÊNDICE 01

Articulações, Associações e Complementações entre Diferentes Categorias das Tipologias dos Saberes Docentes

ARTICULAÇÕES, ASSOCIAÇÕES E COMPLEMENTAÇÕES ENTRE A TIPOLOGIA DO SABER DOCENTE DE LEES SHULMAN (TIPOLOGIA BASE) E AS CATEGORIAS DAS TIPOLOGIAS DOS SABERES DOCENTES DE GAUTHIER, PIMENTA, FREIRE, PORLÁN, TARDIF E SAVIANI

CATEGORIAS (SHULMAN)	GAUTHIER		PIMENTA		FREIRE		PORLÁN		TARDIF		SAVIANI	
	Aprox.	Afas.	Aprox.	Afas.	Aprox.	Afas.	Aprox.	Afas.	Aprox.	Afas.	Aprox.	Afas.
Conhecimento do conteúdo da matéria de ensino	Saber disciplinares (da matéria) [1]	---	Saber do conhecimento [10]	---	---	---	Saber acadêmicos [21]	Os Saberes baseados na experiência [24]	Saber disciplinar [26]	Saber experienciais [30]	O Saber crítico-contextual [31]	Saber atitudinal [35]
Conhecimento pedagógico da matéria de ensino	---	---	Saber do conhecimento [11]	---	---	---	As rotinas e guias de ação [22]	As teorias implícitas [25]	---	---	---	---

rísticas					saber es do educ ando [19]							
Conhec imento dos Conteú dos Educa cionais	Saber es das ciência s da educa ção [7]	Saber es da ação pedag ógica [8]	Saber do conhec imento [15]	---	---	---	---	---	Saber es curric ulares [28]	---	---	---
Conhec imento de Finalida des, Objetiv os, e valores educaci onais e suas Bases	Saber es das ciência s da educa ção [9]	---	Saber do conhec imento [16]	---	Ens. exige o recon hec/o e a assu ção da identi dade cultur	---	---	---	Saber es da forma ção profis sional [29]	---	Sabe r espe cífico [34]	---

História e Filosofia					al [20]						
CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ARTICULAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE AS DIFERENTES TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES APRESENTADAS NOS QUADROS REFERIDOS ANTERIORMENTE											
<p>[1] A aproximação destes saberes é quase que completa, no sentido de que o professor deve conhecer a matéria que leciona para além de seus objetivos e fins educativos. Deve ter ciência do papel que sua área de conhecimento tem no mundo, quais seus avanços, tendências e limitações.</p> <p>[2] Saberes (GAUTHIER et al) e conhecimento curricular (SHULMAN) tem proximidade quando ambos pensam numa articulação do que se sabe da matéria de ensino (área do conhecimento) e o deve ser ensinado aos alunos. Trata-se de uma constituição de um corpus que será ensinado através de determinado ano.</p> <p>[3] O afastamento entre os saberes/conhecimentos citados acima se dá na medida em que para Gauthier e colaboradores tal saber serve como guia de planejamento e avaliação, já para Shulman serve como indicações e contraindicações para uso de determinados materiais curriculares.</p> <p>[4] Como, segundo Shulman, trata-se dos conhecimentos pedagógicos da matéria que não são vinculados ao conhecimento pedagógico da matéria de ensino, esse conhecimento se aproxima dos saberes das ciências da educação de Gauthier quando ambos são pertinentes a maneira de o professor agir e que tais conhecimentos/saberes não são usados diretamente na sala de aula. Além disso, são extremamente necessários para conduzir a profissão no seu ato educativo.</p> <p>[5] O saber de Gauthier se afasta do conhecimento de Shulman quando o saber exposto pelo francês inclui (ou abarca) a questão do ofício da área de pesquisa em educação e que tais conhecimentos servem</p>											

também como pano de fundo para o saber da ação pedagógica, que está atrelada a divulgação das experiências do professor sob certa formalidade. Já para Shulman, segundo o que foi estudado, este conhecimento não dá conta de aspectos vinculados a divulgação ou pesquisa na área em educação de modo diretivo.

[6] Embora seja um pouco delicado explicitar tal aproximação entre esses saberes, acho justo tal relação. O conhecimento categorizado por Shulman refere-se às concepções e preconcepções que os estudantes trazem para a aprendizagem e as dificuldades específicas da aprendizagem dos alunos. No entanto quem percebe tais concepções, preconcepções e dificuldades de aprendizagem é o professor. Nesse sentido é que o saber experiencial de Gauthier, e colegas, se aproxima da categoria de saber evidenciava por Shulman: A identificação desses aspectos está atrelada à experiência que o professor possui em ensinar e na sala de aula.

[7] Aproximação: Ambos saberes estão ligados pela maneira do professor agir. Suas condutas e regras de ofício estão comportadas dentro dessas duas categorias.

[8] Afastamento: Shulman coloca este saber (no meu modo de ver) como uma forma de articulação interna (da escola) como principal objetivo. Já a tipologia de Gauhtier demonstra que dentro da escola ou fora da escola os conteúdos educacionais devem ser trocados, divulgados, utilizados criticados e etc por todos professores.

[9] Entendo que a aproximação entre o conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica e o saber de ciência da educação é válida no sentido de que para se fazer pesquisa – principalmente no campo da formação docente - é necessário levarmos em conta todos os aspectos constitutivos no título da categoria de conhecimento elaborada por Shulman. Nesse sentido, as regras de ofício da profissão recebem apoio para uma melhor consolidação profissional da área, tanto na constituição desses saberes nas escolas durante a prática educativa, quanto nas pesquisas educacionais em escolas e universidades.

[10], [11], [12], [13], [15] e [16] As aproximações estão relacionadas no sentido de abrangência da tipologia exposta pela autora, porém não julgo tais como suficientes. Ao meu ver (e baseando-me nas discussões que tivemos em sala de aula sobre essa autora), tal tipologia é insuficiente e superficial quando buscamos saberes que procuram “definir” a profissão docente, visto que apesar do peso que o professor tem como função social, não podemos nos basearmos que toda a construção de conhecimentos, valores e saberes do profissional docente fique somente enraizada sob esse enfoque. Não se trata de “eleger” um aspecto superior aos outros para a identidade docente, mas sim elencar e descobriremos as articulações entre tais saberes (de todos os tipologistas) sem desmerecer nenhum deles perante sua maior utilização ou não. Todos possuem devida importância (inclusive social) no sentido de que fazem parte do constructo do profissional professor. Portanto as aproximações são por conta da abrangência que tal saber categorizado por ela de Saber do Conhecimento têm sobre as outras categorias desenvolvidas pelos outros autores.

[14] Pelos motivos semelhantes que comentei em [6] – percepções do (s) professor (es) das concepções, preconcepções e dificuldades de aprendizagem dos estudantes tendem a serem mais eficazes com a experiência- é que a categoria saber da experiência de Selma G. Pimenta “acoberta” a tipologia de Shulman e Gauthier.

[17] A relação entre o conhecimento curricular e o saber de Freire está no planejamento do mesmo. Em todos os casos tem que se respeitar e correlacionar tais assuntos com a realidade dos alunos.

[18] Exigir bom senso do professor, segundo Freire, parece estar de acordo com algumas premissas e condutas do conhecimento pedagógico. Nesse sentido é que acho válida essa aproximação entre esses saberes.

[19] A premissa de se respeitar a concepção que o aluno traz para dentro da escola e que o professor deve saber reconhecê-lo e aprender a lhe dar com ele é um aspecto notório que aproxima os saberes docentes de Shulman e Freire.

[20] Aproximação entre esses dois saberes está em professor assumir (portanto, reconhecer) como ser

histórico, social, pensante, comunicante, transformador, criador.

[21] Os saberes acadêmicos de Porlán aproxima-se do Saber Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada de Shulman pois ambos se referem ao conjunto de concepções disciplinares que os professores possuem, sejam do currículo ou das ciências da educação. Refere-se ao conteúdo conceitual a ser ensinado. Ou seja, é o que o professor sabe e o que é ensinado aos alunos.

[22] O Saber as rotinas e guias de ação de Porlán, que se referem ao conjunto de esquemas tácitos que predizem o curso dos acontecimentos em aula e que contém pautas de atuação concretas e padronizadas, aproxima-se do Conhecimento pedagógico da matéria de Shulman. Entendo que esses saberes se relacionam pelo fundamento da existência do desenvolvimento de atividades que predizem o trabalho e a gestão escolar. Ou seja, os esquemas, as ações e os acontecimentos que ocorrem no processo educacional.

[23] Como descrito no item 22, o Saber as rotinas e guias de ação de Porlán também aproxima-se do Saber Conhecimento Pedagógico Geral de Shulman, pois ambos remetem-se às ao desenvolvimento do processo educacional, teorias de ensino e de aprendizagem e gestão e organização de sala de aula.

[24] Afastamento: Os saberes baseados na experiência de Porlán afasta-se do Saber Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada de Shulman, pois, para Porlán esse saber é baseado nas próprias experiências do professor durante toda a sua formação. Entretanto, Shulman descreve que um professor deve entender a estrutura do conteúdo e os princípios da organização conceitual. Refere-se ao conteúdo conceitual a ser ensinado. Implica saber o conteúdo e os aspectos históricos e filosóficos da natureza desses conteúdos, e não se refere as experiências de vida e formação desse docente.

[25] Há também o Saber as teorias implícitas de Porlán que afasta-se do Saber Conhecimento pedagógico da matéria de Shulman. Como o nome sugere “teorias implícitas”, são esquemas conceituais inconscientes, não explícitos na mente dos professores, que influenciam suas decisões. Já o Conhecimento pedagógico da matéria está diretamente relacionado à capacidade que o professor tem de

transformar o conhecimento da matéria a ser ensinada em formas que sejam pedagogicamente eficazes. No Saber de Porlán ele não justifica o que Shulman traz no seu Saber, ou seja, para Porlán não há um “conhecimento” por parte do professor ao desenvolver suas atividades, diferente de Shulman que traz essa afirmação bem evidente na sua descrição do Saber.

[26] Aproximação: Os saberes disciplinares de Tardif aproxima-se dos Saberes disciplinares de Shulman, pois ambos descrevem que o docente deve entender a estrutura do conteúdo a ser ensinado. São saberes sociais e selecionados pela instituição e referem-se ao conteúdo conceitual a ser ensinado.

[27] Os saberes curriculares de Tardif aproxima-se do Conhecimento curricular de Shulman pelo fato desses saberes terem o mesmo princípio: Apresentam-se concretamente, sob a forma dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar, além disso, ambos saberes tem como objetivo o conhecimento do currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos em um dado nível.

[28] Também há aproximação entre os Saberes curriculares de Tardif e o Saber Conhecimento dos contextos educacionais de Shulman, pois Tardif descreve que o Saber corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e Shulman em sua discussão afirma que o Saber conhecimento dos contextos educacionais 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. Ambos relacionam-se fundamentos na gestão e no desenvolvimento de ações e processos educacionais.

[29] Os Saberes da formação profissional de Tardif aproxima-se do Saber conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica de Shulman pelo fato de ambos serem um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, além disso, referem-

se ao reconhecimento de aspectos históricos e filosóficos que foram sendo desenvolvidos ao longo da história e as finalidades, os objetivos e os valores que foram definidos e adotados pelas instituições de ensino de acordo com o momento sociocultural.

[30] Afastamento: Os Saberes experienciais de Tardif afasta-se do Saber Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada de Shulman, pois para Tardif o saber experiencial é baseado nas próprias experiências do professor durante toda a sua formação, durante a vida, surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Porém, Shulman descreve que um professor deve entender a estrutura do conteúdo e os princípios da organização conceitual. Refere-se ao conteúdo conceitual a ser ensinado. Implica saber o conteúdo e os aspectos históricos e filosóficos da natureza desses conteúdos, e não se refere as experiências de vida e formação desse professor.

[31] Aproximação: O Saber crítico-contextual de Saviani aproxima-se do Saber Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada de Shulman pelo fato de tratarem do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, além disso, refere-se ao conteúdo conceitual a ser ensinado e implica saber o conteúdo e os aspectos históricos e filosóficos da natureza desses conteúdos.

[32] O saber didático-curricular de Saviani tem aproximações com o Saber conhecimento curricular de Shulman, pois ambos compreendem os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. E tem como objetivos conhecer o currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos em um dado nível.

[33] O saber didático-curricular de Saviani também tem aproximações com o Saber Conhecimento Pedagógico Geral de Shulman. Eles se relacionam pelo fato de Shulman afirmar que o seu Saber se refere às teorias de ensino e de aprendizagem, gestão e organização de sala de aula que transcendem o conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada. Toda essa descrição assemelha-se com o Saber de Saviani, pois o mesmo afirma que o Saber compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer. Implica não apenas os procedimentos técnicos-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados, todo educador deve dominar esse conjunto dos saberes.

[34] Os saberes específicos de Saviani aproxima-se do Saber Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica de Shulman, pois, para Saviani o Saber corresponde as disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas como elementos educativos, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Corroborando com Saviani, Shulman afirma que o Saber se refere ao reconhecimento de aspectos históricos e filosóficos que foram sendo desenvolvidos ao longo da história e as finalidades, os objetivos e os valores que foram definidos e adotados pelas instituições de ensino de acordo com o momento sociocultural.

[35] Afastamento: O Saber atitudinal de Saviani afasta-se do Saber Conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada de Shulman pelo fato de ambos saberes expressarem descrições de mesma natureza, mas não levarem em conta as mesmas funções nesse processo por parte do professor. Ou

seja, para Saviani as atitudes do docente são levadas em conta no processo educacional, contudo o Saber de Shulman não são discutidas essas atitudes provindas do professor, refere-se somente ao conteúdo conceitual a ser ensinado e implica saber o conteúdo e os aspectos históricos e filosóficos da natureza desses conteúdos.

[36] O Saber pedagógico de Saviani afasta-se do Saber conhecimento pedagógico geral de Shulman, pois, acredito que o saber de Saviani abrange muito mais aspectos relacionados aos Saberes pedagógicos do que o Saber de Shulman apresenta, por exemplo, o saber de Saviani compreende os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, além disso visa articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Entretanto, o Saber de Shulman não leva em conta esses aspectos descritos por Saviani, afirmando que o seu saber refere-se sucintamente às teorias de ensino e de aprendizagem e gestão e organização de sala de aula.

APÊNDICE 02

**O que precisa saber/conhecer o professor para atuar
competentemente na profissão?**

O QUE PRECISA SABER/CONHECER O PROFESSOR PARA ATUAR COMPETENTEMENTE NA PROFISSÃO?				
A transposição didática como eixo norteador		Saberes/Conhecimentos docentes	Modos de construção desses saberes	Momentos/espacos de construção desses saberes
Competências no domínio cognitivo	O “ saber sábio ” – subjetivamente um <i>saber (o quê) cognitivo</i> dentro de sua área de conhecimento (conceitual).	Saber o conteúdo disciplinar da matéria de ensino.	Ouvindo, assistindo, lendo, escrevendo, discutindo e assim desenvolver a capacidade de compreender e resolver problemas da área disciplinar.	<u>Momentos</u> : Na formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical) <u>Espacos</u> : Tipicamente em sala de aula, biblioteca, mas pode ser qualquer ambiente educacional ou não.
		Conhecer processos psicológico-cognitivos do ser humano na aquisição do conhecimento.	Ouvindo, assistindo, lendo, escrevendo e discutindo conteúdos específicos da psicologia educacional (teorias de aprendizagem)	<u>Momentos</u> : Na formação inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)
	Conhecer os valores e	Ouvindo, lendo,	<u>Momentos</u> : Na formação	

		princípios éticos da atividade docente e do conhecimento veiculado.	assistindo, escrevendo e discutindo o conhecimento axiológico relacionado à prática docente e do conteúdo disciplinar em questão.	inicial (graduação) e continua (horizontal) em constante aprendizado na formação continuada (vertical)
O “ saber a ensinar ” – subjetivamente um <i>saber (como) fazer cognitivo</i> dentro de sua prática de ensino (conceitual).		Conhecer uma estratégia didático-metodológica adequada, legítima e alinhada com a caracterização da aprendizagem no contexto e seu conteúdo.	Ouvindo, assistindo, lendo, discutindo sobre Práticas e Metodologias de Ensino , e desenvolvendo atividades práticas simuladas ou em contextos de situações reais com profissionais atuantes na área.	<u>Momentos</u> : elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços</u> : Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional , por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.
		Conhecer sobre as técnicas	Ouvindo, assistindo	<u>Momentos</u> : elaborando

		e recursos de ensino de acordo com os aspectos didático-epistemológico da área do conhecimento	lendo, discutindo sobre a Didática, Filosofia e Epistemologia da Ciência , e desenvolvendo atividades práticas simuladas ou em contextos de situações reais com profissionais atuantes na área.	planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços:</u> Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional , por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.
--	--	--	--	---

Competência no domínio psicomotor	O “ saber ensinado ” – subjetivamente um <i>saber fazer gestual</i> dentro de sua prática de ensino (procedimental)	Saber aplicar uma estratégia pedagógica com <i>aspectos didático-metodológicos</i> adequados e legítimos a <u>aprendizagem</u> em cada contexto.	Desenvolvendo atividades práticas simuladas ou em contextos de situações reais compartilhando ideias/experiências com profissionais atuantes na área, sob supervisão de especialista.	<u>Momentos</u> : elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços</u> : Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional , por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.
		Saber aplicar as técnicas e recursos de ensino com <i>aspectos didático-epistemológicos</i> adequados e legítimos da <u>área do conhecimento</u> .	Desenvolvendo atividades práticas simuladas ou em contextos de situações reais compartilhando ideias/experiências com profissionais atuantes na área, sob supervisão de especialista.	<u>Momentos</u> : elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços</u> : Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional , por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios

				didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.
Competência no domínio afetivo e axiológico	O “ saber ensinado ” – subjetivamente um <i>saber ser</i> dentro de sua prática de ensino (atitudinal)	Saber identificar e escolher os processos adequados para o ensino.	Lendo, observando, valorizando e internalizando modelos de atividades profissionais afins . Seja, experimentando, reproduzindo, reformulando ou criando o seu próprio modelo de prática profissional em ambiente real.	<u>Momentos</u> : elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços</u> : Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional , por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.
		Saber agir com uma visão coerente sobre a natureza da ciência.	Lendo, observando, valorizando e internalizando modelos de atividades profissionais afins . Seja,	<u>Momentos</u> : elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços</u> : Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional , por

		experimentando, reproduzindo, reformulando ou criando o seu próprio modelo de prática profissional em ambiente real.	exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.
	Saber mediar o intercâmbio de ideias discente.	Lendo, observando, valorizando e internalizando modelos de atividades profissionais afins . Seja, experimentando, reproduzindo, reformulando ou criando o seu próprio modelo de prática profissional em ambiente real.	<u>Momentos</u> : elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços</u> : Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional , por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.
	Saber valorizar o pensamento individual e coletivo no sentido de favorecer a construção do	Lendo, observando, valorizando e internalizando modelos de	<u>Momentos</u> : elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo.

		<p>conhecimento científico e superar o senso comum.</p>	<p>atividades profissionais afins. Seja, experimentando, reproduzindo, reformulando ou criando o seu próprio modelo de prática profissional em ambiente real.</p>	<p><u>Espaços:</u> Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional, por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.</p>
		<p>Saber valorizar os princípios éticos da atividade docente e do conhecimento veiculado.</p>	<p>Lendo, observando, valorizando e internalizando modelos de atividades profissionais afins. Seja, experimentando, reproduzindo, reformulando ou criando o seu próprio modelo de prática profissional em ambiente real.</p>	<p><u>Momentos:</u> elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços:</u> Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional, por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.</p>

		Saber refletir e autorregular sua prática de ensino.	Lendo, observando, valorizando e internalizando modelos de atividades profissionais afins . Seja, experimentando, reproduzindo, reformulando ou criando o seu próprio modelo de prática profissional em ambiente real.	<u>Momentos</u> : elaborando planos de aula, planos de ensino e cartas de objetivo-conteúdo. <u>Espaços</u> : Em ambientes próprios do exercício da atividade profissional , por exemplo: Estágios/Projetos supervisionados em escolas, cursos de formação continuada, laboratórios didáticos, centros de ensino, centros de divulgação da ciência, e museus.
--	--	--	---	---

APÊNDICE 03
Identificação e caracterização dos PACs e
dos artigos selecionados para Caracterização da Produção
Acadêmico-Científica sobre o assunto Práticas Didáticas De
Professores Da Educação Básica

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE) QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Identificação e Caracterização Preliminar dos Artigos Selecionados em Periódico Acadêmico-Científico (PAC)

(VrsForm04 - LisandraAL - 31.mar.16)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs	Data	Nome	Gr	Núc	Subg	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	2015/2016	KASSIANAS M	IE	N3	---	AS P	---	---	---

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine) / Papel(Impressão)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF,	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC

				País	
Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior	Avaliação	Digital (OnLine) Papel (Impresso)	1982 - 5765 1414 - 4077	<ul style="list-style-type: none"> •Universidade de Sorocaba/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) •Campinas;Sorocaba , São Paulo, Brasil 	Avaliação: v.1, n.1. (1997). Campinas;Sorocaba/SP/B R: Rede de Avaliação Institucional da Educação (RAIES) Universidade de Sorocaba. Trimestral. ISSN 1982-5765.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Cadernos de Pesquisa	Cad.Pesq.	Digital (on line)	2178- 2229	• Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	Cadernos de Pesquisa: v.1, n.1. (1995).

				(PPPG)/Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Câmpus São Luís) <ul style="list-style-type: none"> • São Luís do Maranhão, SP, Brasil 	Maranhão/BR: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, UFMA. Trimestral. ISSN 2178-2229.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papéis(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas	Cad.Pesq.FCC	Digital (on line)	0100-1574	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas • São Paulo, SP, Brasil 	Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas , n.1. Jul. (1971). São Paulo/BR: Departamento de

					Pesquisas Educaionais/FCC. Trimestral. ISSN 0100-1574.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital (Online)/ Papéis (Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL • Entidade/Instituição • Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Ciência & Educação	Ciênc. Educ	Digital (online)	1516-7313	<ul style="list-style-type: none"> Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência/ Faculdade de Ciências/ Universidad e Estadual Paulista Júlio de 	<p>Ciência & Educação: v.1, n.1. (1995). Bauru/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação para a ciência, FC, UNESP. Trimestral. ISSN 1880-850X.</p>

				Mesquita Filhos (UNESP/Câmpus Bauru) • Bauru, SP, Brasil			
ARTIGOS COLETADOS							
N ^o	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO			CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)		LOCALIZAÇÃO NA INTERNET	OBS
	Tít	Edição do PAC	Autoria	Títul	Resumo	Palav	

ulo do PAC (abreviado)	Ano	vol.	número	Página (inicial)	do artigo	o		res-chave	do PAC		
					<ul style="list-style-type: none"> • Nome (Ins/Entid) 01 • Nome (Ins/Entid) 02 • Nome (Ins/Entid) 03 						

								Este trabalho aborda o caso de uma professora de Biologia do Ensino Médio que teve, como foco de investigação, sua própria prática docente, e analisa as condições que permitiram o acoplamento da			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>Este artigo tem como objetivo identificar, com base em registros de observações de aulas de ciências no Ensino Fundamental II, em uma escola da rede pública estadual do município de Valinhos, SP, se</p>				
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

						<p>Esta investigação apresenta os resultados de um estudo sobre como um projeto colaborativo envolvendo professores de Química pode servir como instrumento para a reflexão dos docentes</p>	<p>1. E n s i n o d e q u í m i c a. G</p> <p>2.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

- João Batista dos Santos Júnior
- Maria Eunice Ribeiro Marcondes

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPOORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE E INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição o •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Educação em Revista	Educ.Rev.	Digital (on line)	1982- 6621	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação (FAE)/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) • Belo Horizonte, MG, Brasil 	Educação em Revista: s/v. n.44. (2006). Belo Horizonte/MG: Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, FAE. Bimestral. ISSN 1982-6621.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Educação e Pesquisa	Educ.Pesqui.	Digital (on line)	1678-4634	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) • São Paulo, SP, Brasil 	Educação e Pesquisa: v.25, n.1. (1999). São Paulo/BR: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. Bimestral. ISSN 1678-4634.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Educação e Realidade	Educ.Real	Digital (on line)	2175-6236	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Educação (UFRGS) • Porto Alegre, RS, Brasil 	Educação e Realidade: v.24, n.1. (1999). Porto Alegre/BR: Faculdade de Educação, UFRGS. Bimestral. ISSN 2175-6236.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC

				•Cidade, UA/UF, País	
Educação e Sociedade	Educ.soc.	Digital (on line)	1678-4626	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) • São Paulo, SP, Brasil 	Educação e Sociedade: 1978. São Paulo/BR: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo--1'-00i-9; Trimestral. ISSN 1678-4626.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					
IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(On Line)/Papel	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade,	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC

		(Impresso)		UA/UF, País	
Educar em Revista	Educar Rev.	Digital (online)	0104-4060	<ul style="list-style-type: none"> Programa de Pós-graduação em Educação (UFPR)/ Universidad e Federal do Paraná (UFPR) Curitiba, PR, Brasil 	Educar em Revista: v.24, n.1. (1999). Curitiba/BR: Universidade Federal do Paraná, UFPR. Trimestral. ISSN 0104-4060.
ARTIGOS COLETADOS					
Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO	CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)		LOCALIZAÇÃO NA INTERNET	OB S

	Título do PAC (abreviado)	Edição do PAC			Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave	Website do PAC	Endereço do artigo	
		Ano	vol.	núm.							
					<ul style="list-style-type: none"> • Nome (Ins/Entid) 01 • Nome (Ins/Entid) 02 • Nome (Ins/Entid) 03 						

					<ul style="list-style-type: none">• Ana Luiza de Quadros• Dayse Carvalho da Silva• Frank Pereira de Andrade• Helga Gabriela Aleme• Sheila Rodrigues Oliveira • Gilson de		O presente trabalho buscou investigar a percepção dos professores da educação básica sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e na				
--	--	--	--	--	---	--	---	--	--	--	--

escola,
as

IDENTIFICAÇÃO DO PAC						
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(On Line)/Papel (Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL • Entidade/Instituição • Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC	
Ensaio	Ensaio	Digital (online)	1809-4465	<ul style="list-style-type: none"> • Fundação Cesgranrio • Rio de Janeiro, RJ, Brasil 	Ensaio v.12, n.45. (2004). Rio de Janeiro/BR: Fundação Cesgranrio. Trimestral. ISSN 1809-4465.	
ARTIGOS COLETADOS						
Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO		CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)	LOCALIZAÇÃO NA INTERNET		OBS

							A partir de 2010, em todas as escolas brasileiras o Ensino Fundamental de nove anos foi efetivado. Com a ampliação do ensino percebeu-se a necessidade de analisar a percepção e a atuação dos professores de 1º ano em relação a ampliação do ensino fundament			
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Educação Temática Digital	ETD	Digital (on line)	1676-2592	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Educação da UNICAMP • Campinas, SP, Brasil 	Educação Temática Digital: v.9, n.45. (2007). Campinas/BR: Faculdade de Educação da UNICAMP. Quadrimestral. ISSN 1676-2592.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Paidéia (Ribeirão Preto)	Paidéia	Digital (OnLine) Papel (Impresso)	1982-4327 0103-863X	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade de São Paulo/ Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto • Ribeirão Preto, SP, Brasil 	Paidéia (Ribeirão Preto): 1991. Ribeirão Preto/BR: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Quadrimestral. ISSN 1982-4327.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(O nLine)/ Pap el(I mpress o)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Insti tuição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Pró-posições	Pró-posições	Digit al (on line)	0103-7307	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Educação UNICAMP • Campinas, SP, Brasil 	Pró-posições: v.19, n.1. (2008). Campinas/BR: Faculdade de Educação da UNICAMP. Quadrimestral. ISSN 0103-7307.
ARTIGOS COLETADOS					

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)			LOCALIZAÇÃO NA INTERNET		OBS
N ^o	Título do PAC (abreviado)	Edição do PAC			Autoria do artigo	Título	Resumo	Palavras-chave	Website do PAC	
		Ano	vol.	número						Página (início-fim)
					<ul style="list-style-type: none"> • Nome (Ins/Entid) 01 • Nome (Ins/Entid) 02 • Nome (Ins/Entid) 03 					

								O objetivo da presente pesquisa é problematizar práticas docentes observadas em sete turmas, distribuídas entre quatro unidades de ensino, com o intuito de contextualizar diferenças				
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC
Revista Brasileira de Educação	Rev.Bras.Educ.	Digital (on line)	1809-449X	<ul style="list-style-type: none"> • Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) • Rio de Janeiro, RJ, Brasil 	Revista Brasileira de Educação: s/ v, n.14. (2000). Rio de Janeiro/BR: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd. Trimestral. ISSN 1809-449x.
Obs: não houve nenhum artigo selecionado nesta revista					

APÊNDICE 04

**Exemplo de um artigo selecionado para Caracterização da
Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto práticas
didáticas de professores da Educação Básica**

Aproximações e diferenças entre práticas docentes em diferentes contextos escolares

Luciana Ponce Bellido Giraldi*, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo**

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507812>

Resumo

O objetivo da presente pesquisa é problematizar práticas docentes observadas em sete turmas, distribuídas entre quatro unidades de ensino, com o intuito de contextualizar diferenças e aproximações entre as práticas estabelecidas em cada ambiente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter longitudinal, que contou com o emprego de diversos instrumentos e com a contribuição de professores e alunos. Como resultado deste estudo, notou-se que, embora houvesse proximidades entre as práticas acompanhadas em distintas turmas, expressas por perguntas, exemplos, atividades, correções e tarefas, baseadas em um padrão macrosocial, também se fizeram presentes diferenças, sopesadas nas singularidades dos contextos, atreladas às características docentes, à composição e aos posicionamentos dos alunos atendidos.

* Estagiária Pós-Doutorado na Fundação Carlos Chagas - FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil. luluponce@gmail.com

** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação, Araraquara, São Paulo, Brasil. sigolo@fclar.unesp.br

Palavras-chave: práticas docentes, salas de aulas, Ensino Fundamental, contextos escolares

APÊNDICE 05

Exemplo de RAT utilizado para análise dos 7 artigos selecionados para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto práticas didáticas de professores da Educação Básica

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)

[Reduzido para Estudos de Revisão de Literatura Especializada (ERLE)]

{Artigo de PAC - Trabalho Acadêmico-Científico (TAC) - Relato de Pesquisa Empírica (RPE)}

(VrsForm07 - LisandraAL - 31.mar.16)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	13.02.17	KASSIANASM	IE	N3	---	ASP	---	---	---

IDENTIFICAÇÃO DO PAC					
TÍTULO COMPLETO	TÍTULO ABREVIADO	SUPORTE Digital(OnLine)/ Papel(Impresso)	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL •Entidade/Instituição •Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA COMPLETA DO PAC

Ciência & Educação	Ciênc.Educ.	Digital (online) Papel (impresso)	1516-7313 1880-850X	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filhos (UNESP/Câmpus Bauru) • Bauru/ São Paulo, Brasil. 	<p style="text-align: center;">Ciência & Educação: v.1, n.1. (1995). Bauru/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação para a ciência, FC, UNESP. Trimestral. ISSN 1880-850X.</p>
--------------------	-------------	--------------------------------------	------------------------	---	--

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					
CÓDIGO	PAC · Título Abreviado · Vol. · Núm. · Ano	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS- CHAVE	OBSERVAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					
CÓDIGO	PAC <ul style="list-style-type: none"> • Título • Abreviado • Vol. • Núm. • Ano 	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	OBSERVAÇÃO
			<p>Este trabalho aborda o caso de uma professora de Biologia do Ensino Médio que teve, como foco de investigação, sua própria prática docente, e analisa as condições que permitiram o acoplamento da pesquisa com a docência. A prática da professora foi registrada com gravações audiovisuais e com a elaboração de um diário de bordo pessoal. As leituras</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
1.	Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • p.482, §3 • “O objeto deste trabalho é a análise e interpretação da experiência de Rosa como pesquisadora num curso de pós-graduação e como professora de Biologia numa escola pública numa cidade do Estado de São Paulo.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a docência e a pesquisa de uma professora de Biologia. 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
2.	Relevância e Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> • Pressuposto da pesquisa • p.482, §1 “Isso sugere como bastante promissor analisar casos específicos de pesquisas conduzidas por professores a fim de localizar as dificuldades encontradas e as condições que auxiliaram a superá-las. Espera-se assim obterem-se informações que sejam relevantes para facilitar a formação de futuros professores-pesquisadores no contexto da pós-graduação ou em situações nas quais a atuação do 	Os autores pressupõem que analisar casos específicos de pesquisas conduzidas por professores, com o intuito de localizar dificuldades encontradas e condições que auxiliem a superá-las, proporciona informações relevantes para facilitar a formação de futuros professores-pesquisadores no contexto da pós-graduação ou em situações em que a atuação do professor possa ser reflexiva	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
3.	Aportes Conceituais Referenciado [Aportes Teórico-Conceituais e Aportes Prático-Conceituais]	<p>Aporte teórico-conceitual 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de reflexão sobre a prática • Na década de 1970, as ideias sustentadas por Stenhouse na Inglaterra tiveram um papel significativo em relação à emancipação do professor para a superação do paternalismo e da 	<p>Aporte teórico-conceitual 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de reflexão sobre a prática • Segundo Shon (200), a reflexão sobre a prática pode se dar em diferentes categorias e momentos: i) <i>conhecimento-na-ação</i>, que se manifesta no saber-fazer, na solução de problemas da prática, 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>dependência: com esse autor, a pesquisa apareceu pela primeira vez como suporte da autonomia do professor, focalizando, sobretudo, o currículo, ou seja, o processo de transmissão do conhecimento em sala de aula (STENHOUSE, 1975). Na década de 1980, Schön (1983) retomou as propostas de Dewey</p>	<p>fruto da experiência e de reflexões anteriores; ii) <i>reflexão-na-ação</i>, que se refere aos processos de pensamento que se realizam durante o desenvolvimento da experiência, tendo como objetivo identificar os problemas que surgem durante a ação e promover mudanças no curso da intervenção; iii) <i>reflexão sobre a</i></p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>e sugeriu uma maneira nova de o professor desempenhar seu papel: enfrentando, de maneira pessoal, a multiplicidade de desafios na medida em que estes se apresentassem, e refletindo continuamente sobre suas estratégias, reelaborando-as quando</p>	<p><i>ação</i>, que ocorre num momento posterior à intervenção e no intuito de repensar o vivido, descrevendo e objetivando o que já ocorreu; iv) <i>reflexão sobre as reflexões-nação</i>, que implica um distanciamento maior da ação e a interpretação e investigação do próprio processo, permitindo</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>oportuno. Ele especifica em que consistiria a reflexão⁴, relacionando-a com a pesquisa a ponto de quase identificar o professor reflexivo com o professor pesquisador. A reflexão sobre a prática, segundo Schön (2000), pode se dar em diferentes categorias e momentos: i) <i>conhecimento-na-ação</i>,</p>	<p>uma revisão contínua da prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • SCHON (2000), p. 480, Rodapé. <p>Aporte teórico-conceitual 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Função da prática reflexiva • De acordo com Elliot (1996) a prática reflexiva, em sua forma metódica e coletiva, tornou-se uma maneira de enfrentar a 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>que se manifesta no saber-fazer, na solução de problemas da prática, fruto da experiência e de reflexões anteriores; ii) <i>reflexão-na-ação</i>, que se refere aos processos de pensamento que se realizam durante o desenvolvimento da experiência, tendo como objetivo identificar os problemas que surgem</p>	<p>complexidade crescente da sala de aula, já que o professor aceita fazer parte do problema, tornando a rotina paradoxal, ou seja, sempre recheada de novidades, e construindo suas próprias iniciativas em função do contexto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ELLIOT, 1996 • p. 480, § 3. 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>durante a ação e promover mudanças no curso da intervenção;</p> <p>iii) <i>reflexão sobre a ação</i>, que ocorre num momento posterior à intervenção e no intuito de repensar o vivido, descrevendo e objetivando o que já ocorreu; iv) <i>reflexão sobre as reflexões-na-ação</i>, que implica um distanciamento maior da</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>ação e a interpretação e investigação do próprio processo, permitindo uma revisão contínua da prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • SCHON, 2000 • p. 480, 2, Rodapé <p>Aporte teórico-conceitual 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Função da prática reflexiva • Na década de 1970, as ideias sustentadas por Stenhouse na Inglaterra 		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>tiveram um papel significativo em relação à emancipação do professor para a superação do paternalismo e da dependência: com esse autor, a pesquisa apareceu pela primeira vez como suporte da autonomia do professor, focalizando, sobretudo, o currículo, ou seja, o processo de transmissão do conhecimento em sala de</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>aula (STENHOUSE, 1975). Na década de 1980, Schön (1983) retomou as propostas de Dewey e sugeriu uma maneira nova de o professor desempenhar seu papel: enfrentando, de maneira pessoal, a multiplicidade de desafios na medida em que estes se apresentassem, e refletindo continuamente sobre suas estratégias,</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		reelaborando-as quando oportuno. Ele especifica em que consistiria a reflexão ⁴ , relacionando-a com a pesquisa a ponto de quase identificar o professor reflexivo com o professor pesquisador. Na Europa, Elliot desenvolveu teses parecidas, retomando a herança de Stenhouse, prematuramente falecido em 1982, e ampliando a ideia do professor		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>pesquisador de sua prática docente (ELLIOT, 1986). Mais do que isso, a prática reflexiva, em sua forma metódica e coletiva, tornou-se uma maneira de enfrentar a complexidade crescente da sala de aula, já que o professor aceita fazer parte do problema, tornando a rotina paradoxal, ou seja, sempre recheada de novidades, e</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>construindo suas próprias iniciativas em função do contexto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ELLIOT, 1996 p. 480, § 2. 		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
4.	<p>Intenções de Pesquisa [Objetivo da pesquisa, Problema de pesquisa, e Questões de pesquisa]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • p.482, §3 “Neste trabalho, analisaremos o caso de uma professora do Ensino Médio (Rosa) que realizou seu trabalho de mestrado investigando sua própria prática docente. O relato salientará tanto os momentos nos quais pesquisa e docência puderam avançar de forma colaborativa quanto os momentos de impasse nos quais os resultados estavam aquém das expectativas. Nosso 	<ul style="list-style-type: none"> • No artigo (Art01) os autores analisaram a prática docente de uma professora do Ensino Médio, este estudo buscou Identificar os elementos subjetivos e objetivos que contribuíram para o processo de acoplamento da pesquisa com a docência da professora do Ensino Médio que 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<ul style="list-style-type: none"> • Aportes prático-metodológicos • Ideia de condução e sustentação do processo de ensino • No segundo semestre, a situação de Rosa como pesquisadora avançou em vários aspectos e ela conseguiu estabelecer um diálogo entre sua atuação como professora e sua reflexão como pesquisadora. Um grande subsídio veio ao entrar em contato novamente com um 		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
6.	<p>Fontes para/de coleta de informações e Instrumentos para/de Coleta de Informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte • p.479, resumo “A prática da professora foi registrada com gravações audiovisuais e com a elaboração de um diário de bordo pessoal.” • Instrumento • p.482, §4 “Em particular, serão empregados os seguintes recursos e ferramentas metodológicas: 1) trechos de gravações audiovisuais das aulas, 2) diário de bordo da professora registrando 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte • Sujeito – Professora de Biologia que atua no EM. • Espaço – observações das aulas. • Documento – Registros textuais sobre os encontros que envolveram um grupo de interlocutores da universidade e uma professora da escola. • Instrumento • Episódios das filmagens das aulas. 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
7.	Recortes e Amostras	<ul style="list-style-type: none"> • Amostra • p.479, resumo “Este trabalho aborda o caso de uma professora de Biologia do Ensino Médio [...]”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amostra • Uma professora de Biologia do Ensino Médio. 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
8.	Processo de Coleta e Tratamento das Informações	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de coleta P. 482 § 4. Em particular serão empregados os seguintes recursos e ferramentas metodológicas: 1) trechos de gravações audiovisuais das aulas. 2) diário de bordo da professora registrando suas reflexões sobre a ação. 3) anotações e registros sobre os encontros com grupos de interlocutores/as. Os encontros envolveram um grupo da universidade e uma professora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de coleta Para a coleta dos dados trabalho empregou-se 3 diferentes recursos e ferramentas metodológicas:1) trechos de gravações audiovisuais das aulas. 2) diário de bordo da professora registrando suas reflexões sobre a ação. 3) anotações e registros sobre os encontros com grupos de interlocutores/as. Os encontros envolveram um grupo da universidade e uma professora da escola. • Tratamento de 	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
9.	Evidências, Constatações, Resultados e conclusões	<ul style="list-style-type: none"> • Considerações finais • pág. 493, § 2 • Ela superou algumas ilusões pedagógicas e aumentou sua compreensão quanto à importância de partilhar com o coletivo suas buscas e considerar as estruturas sociais como influenciadoras diretas de sua atuação, ampliando inclusive o significado social da profissão docente. A identificação de dilemas 	<p>No artigo (01), a conclusão se pauta em 3 aspectos. O primeiro é em relação a escolha do tema de pesquisa da professora em seu próprio processo de docência constituiu um sinal da sua dedicação, que sustentou o trabalho mesmo quando houve dificuldades significativas. Podemos interpretar que essa motivação para o</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>da prática e a escrita autobiográfica possibilitaram também um distanciamento parcial do que fazia e a possibilidade de rever concepções e a atuação como professora. Houve a tomada de consciência do sentido de algumas posturas e condutas profissionais, abrindo caminhos para as tentativas de enfrentamento</p>	<p>ensino funcionou, inicialmente, como incentivo para a melhoria das aulas e, ao mesmo tempo, como obstáculo inicial ao envolvimento na reflexão investigativa. Entretanto, nos parece que a dedicação à prática de pesquisa, uma vez iniciada, foi sustentada pela relação de Rosa com o ensinar. Ou seja,</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>das contradições vividas. Ao mesmo tempo, aceitou o desafio de defrontar-se consigo mesma e aproximar-se da compreensão do seu próprio processo de pessoa “que aprende”, construindo uma empatia com os processos idiossincráticos de seus alunos e facilitando a condução do ensino. Ao focalizarmos as condições que tornaram viável esse</p>	<p>nos parece que a pesquisa da professora foi marcada primeiramente pelo desejo de entender e melhorar os fundamentos de seu próprio ensino, mais do que de realizar um trabalho que obtivesse um reconhecimento da comunidade acadêmica e dos pesquisadores na área. O segundo aspecto</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>processo, podemos considerar os seguintes fatores (primeiro, segundo e terceiro) [...].</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pag 493, § 3 • [...] Em primeiro lugar, a grande dedicação e persistência em relação à causa da melhoria do ensino das Ciências. A escolha da docência como profissão fundamental 	<p>tem relação com a elaboração do diário de bordo, enquanto ocasião de reflexão inicial sobre sua prática e também registro fundamental para a elaboração dos dados da pesquisa e para as discussões com os interlocutores privilegiados. O diário de bordo por ela elaborado manteve essa</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>desde o início da graduação em Biologia e o adiamento de sua entrada na pós-graduação, para poder realizar alguns anos de experiência docente, mostram o compromisso que ela tinha com o ensino. Também a escolha de seu tema de pesquisa em seu próprio processo de docência constitui um sinal dessa dedicação, que sustentou o trabalho</p>	<p>característica de abrigar anotações de fatos e elementos objetivos junto com reflexões sobre sua visão de ensino e de mundo mais geral, além de considerações mais subjetivas sobre sua relação com seu trabalho. Enfim, o diário de Rosa revelou-se uma fonte primordial para a reconstrução de seu processo de</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>mesmo quando houve dificuldades significativas. Podemos interpretar que essa motivação para o ensino funcionou, inicialmente, como incentivo para a melhoria das aulas e, ao mesmo tempo, como obstáculo inicial ao envolvimento na reflexão investigativa. Entretanto, nos parece que a dedicação à prática de</p>	<p>envolvimento na pesquisa. E o terceiro aspecto teve relação com a possibilidade de registros mais objetivos sobre sua prática didática, como as gravações em vídeo e as anotações e os comentários dos observadores, que certamente a ajudaram a distanciar-se da prática</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>pesquisa, uma vez iniciada, foi sustentada pela relação de <i>Rosa</i> com o ensinar. Ou seja, nos parece que a pesquisa da professora foi marcada primeiramente pelo desejo de entender e melhorar os fundamentos de seu próprio ensino, mais do que de realizar um trabalho que obtivesse um reconhecimento da comunidade acadêmica e dos pesquisadores na área.</p>	<p>para enfrentá-la com outro olhar. Também a constituição de um grupo de interlocutores na academia, entre colegas e o/a orientador/a, contribuiu com sugestões e novos pontos de vista para a análise das questões apresentadas por <i>Rosa</i> e para a sustentação metodológica da pesquisa. Foi nesses</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<ul style="list-style-type: none"> • Pag 403, § 4 • Um segundo elemento extremamente significativo, que constituiu o pivô da experiência, foi a elaboração do diário de bordo, enquanto ocasião de reflexão inicial sobre sua prática e também registro fundamental para a elaboração dos dados da 	<p>encontros que ela conseguiu desvelar, pelo menos em parte, crenças e atitudes que implicitamente regulavam sua prática didática. O olhar do “outro” estava funcionando como um espelho para a professora.</p>	

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>pesquisa e para as discussões com os interlocutores privilegiados. O gosto pela escrita reflexiva de <i>Rosa</i> tinha sido desenvolvido durante a sua formação inicial na disciplina de Prática de Ensino: seu ‘caderninho’ era constituído não somente de observações sobre a prática, mas de reflexões que revelavam suas</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>escolhas, suas atitudes, suas dificuldades, angústias, alegrias e sofrimentos. O diário de bordo por ela elaborado manteve essa característica de abrigar anotações de fatos e elementos objetivos junto com reflexões sobre sua visão de ensino e de mundo mais geral, além de considerações mais subjetivas sobre sua</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>relação com seu trabalho. Enfim, o diário de <i>Rosa</i> revelou-se uma fonte primordial para a reconstrução de seu processo de envolvimento na pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pag 493, § 5 <p>Um terceiro elemento favorável foi a possibilidade de registros mais objetivos sobre sua prática didática,</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>como as gravações em vídeo e as anotações e os comentários dos observadores, que certamente a ajudaram a distanciar-se da prática para enfrentá-la com outro olhar. Também a constituição de um grupo de interlocutores na academia, entre colegas e o/a orientador/a, contribuiu com sugestões e novos pontos de vista para a</p>		

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
		<p>análise das questões apresentadas por <i>Rosa</i> e para a sustentação metodológica da pesquisa. Foi nesses encontros que ela conseguiu desvelar, pelo menos em parte, crenças e atitudes que implicitamente regulavam sua prática didática. O olhar do “outro” estava funcionando como um espelho para a professora.</p>		

APÊNDICE 06

Exemplo de RAT utilizado para caracterizar os critérios de análises dos 7 artigos selecionados para Caracterização da Produção Acadêmico-Científica sobre o assunto práticas didáticas de professores da Educação Básica

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES
ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)
Artigo de PAC- Pesquisa Empírica

Caracterização do item 01
[Temática de Estudo/Pesquisa e Foco de Pesquisa]
(VrsForm03- LisandraAL - 31.mar.16)

DIGITAÇÃO/ PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs	Data	Nome Reduzido	Gr	Núc	Subg	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	15.fev.2017	FERNANDA BG	IE	N3	---	ASP	ERLE	---	---

N o	PAC	CÓDI GO	TÍTULO	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DA PESQUISA <ul style="list-style-type: none"> •REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise) 	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE <ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos 	CATEGORIA	OBSERVAÇÃO
--------	-----	------------	--------	---	--	-----------	------------

Nº	PAC	CÓDIGO	TÍTULO	<p style="text-align: center;">TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DA PESQUISA</p> <p>•REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise)</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE</p> <p>• Resumos dos extratos</p>	CATEGORIA	OBSERVAÇÃO
1.	•Ciência e Educação	•Art01	•Professor pesquisador: o caso da rosa	<p>•p.482, §3 “O objeto deste trabalho é a análise e interpretação da experiência de Rosa como pesquisadora num curso de pós-graduação e como professora de Biologia numa escola pública numa cidade do Estado de São Paulo.”</p>	•Relação entre a docência e a pesquisa de uma professora de Biologia.	•Relação entre docência e pesquisa de professores da Educação Básica.	•

Nº	PAC	CÓDIGO	TÍTULO	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA A E FOCO DA PESQUISA <ul style="list-style-type: none"> •REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise) 	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE <ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos 	CATEGORIA	OBSERVAÇÃO
2.	<ul style="list-style-type: none"> •Ciência e Educação 	<ul style="list-style-type: none"> •Art02 	<ul style="list-style-type: none"> •A prática pedagógica e a Criação de um contexto favorável para a aprendizagem em de ciências no ensino fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> •p.421, §3 “O presente artigo focaliza as duas últimas questões de investigação apontadas acima, ou seja, refere-se ao impacto das relações estabelecidas entre os sujeitos na comunicação pedagógica sobre o nível de exigência conceitual sob o qual será tratado o 	<ul style="list-style-type: none"> •Relação entre os sujeitos e a comunicação pedagógica para a aprendizagem do conhecimento científico. 	<ul style="list-style-type: none"> •Relação entre sujeitos e comunicação pedagógica para a aprendizagem de Ciências. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	PAC	CÓDIGO	TÍTULO	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DA PESQUISA <ul style="list-style-type: none"> •REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise) 	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE <ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos 	CATEGORIA	OBSERVAÇÃO
3.	<ul style="list-style-type: none"> •Ciência e Educação 	<ul style="list-style-type: none"> •Art03 	<ul style="list-style-type: none"> •Grupos colaborativos como ferramenta na reestruturação do modelo didático do professor de química 	<ul style="list-style-type: none"> •--- 	<ul style="list-style-type: none"> •--- 	<ul style="list-style-type: none"> •--- 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	PAC	CÓDIGO	TÍTULO	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DA PESQUISA <ul style="list-style-type: none"> •REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise) 	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE <ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos 	CATEGORIA	OBSE RVAÇÃO
4.	<ul style="list-style-type: none"> •Educar em Revista 	<ul style="list-style-type: none"> •Art04 	<ul style="list-style-type: none"> •Ensinar e aprender química: a percepção dos professores do Ensino Médio 	<ul style="list-style-type: none"> •p.163, §2 “[...] julgamos importante conhecer a visão que professores de Ensino Médio têm a respeito do ato de ensinar Química.” 	<ul style="list-style-type: none"> •Perspectiva de professores de Ensino Médio sobre o ato de ensinar Química. 	<ul style="list-style-type: none"> •Perspectiva de professores de Ensino Médio sobre o ato de ensinar. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	PAC	CÓDIGO	TÍTULO	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DA PESQUISA <ul style="list-style-type: none"> •REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise) 	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE <ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos 	CATEGORIA	OBSERVAÇÃO
5.	•Ensaio	•Art05	<ul style="list-style-type: none"> •Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> •p.475, §3 •“Esse artigo é parte da dissertação “A Aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental”, que apresenta como objetivo a análise da percepção e da atuação dos professores de 1º ano em relação à ampliação do 	<ul style="list-style-type: none"> •Aspectos metodológicos contemplados em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> •Processos metodológicos na prática do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	PAC	CÓDIGO	TÍTULO	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DA PESQUISA •REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise)	DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE • Resumos dos extratos	CATEGORIA	OBSERVAÇÃO
6.	•Pró-Posições	•Art06	•Professores de Escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino	•p.79, resumo “A análise da atividade didática dos docentes generalistas, a partir de gravações de vídeo de aulas de Geografia e de entrevistas de autoconfrontação demonstra uma forma de marginalização dos saberes escolares disciplinares nas	•Saberes escolares disciplinares nas práticas de ensino.	•Saberes escolares disciplinares nas práticas de ensino.	•

N o	PAC	CÓDI GO	TÍTULO	<p style="text-align: center;">TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DA PESQUISA</p> <p>•REFERÊNCIA(Extratos originais, com indicação de localização no texto para Descrição e/ou Análise)</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIÇÃO/SÍNTESE/ANÁLISE</p> <p>• Resumos dos extratos</p>	CATEGORIA	OBSERVAÇÃO
				<p>•p.242, §3 “De tal modo, embora não se possa negar a existência de diferenças entre unidades de ensino, se mostra necessário reverenciar determinadas aproximações presentes em práticas docentes. Pontuando que compreender tais</p>			

APÊNDICE 07
Modelo de questionário e termo de consentimento aplicados
aos envolvidos com a pesquisa (Sujeitos e instituições
escolares)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
Pesquisador Responsável:	Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Instituição/Programa:	UFSC/PPGECT
Telefones para Contato:	<ul style="list-style-type: none"> • (55) 9166-6811 • (48) 9822-2416
Endereço:	Programa de Pós- Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – UFSC. Florianópolis – SC/BR. Bairro: Trindade, CEP: 88040-900.
Título da Pesquisa:	Repercussões das Atividades Desenvolvidas no Âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES em Práticas Didáticas de Professores da Educação Básica.

Você está sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa intitulada “Repercussões das Atividades Desenvolvidas no Âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES em Práticas Didáticas de Professores da Educação Básica”. Essa pesquisa tem como objetivo “Caracterizar repercussões das atividades desenvolvidas por bolsistas supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas de sala de aula”. Esse projeto tem dedicado suas ações investigativas para consolidar estudos sobre aspectos ligados à Formação de professores, trabalho docente e Políticas Educacionais e suas incidências nas Redes Escolares Públicas.

Justificativas para a Pesquisa

Compreendemos que o intuito de uma política educacional é mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a sociedade na luta pelo desenvolvimento, reconhecimento e valorização da educação. Conhecer melhor as políticas

educacionais representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e para além dele. Ao conhecer melhor o Estado, é possível conhecer melhor o direito e suas manifestações positivadas e de luta pela consagração de demandas da sociedade. Ao conhecer melhor a sociedade, podemos indicar mais apropriadamente qual é o papel do Estado e o que dele esperamos no atendimento ao que precisamos não só, mas especialmente neste caso, em termos educacionais.

Uma política educacional ao ser instituída deve incidir, principalmente, no desenvolvimento das atividades realizadas em escolas, permitindo assim, considerações fundamentais acerca dos aspectos ligados à gestão e ao trabalho escolar como um todo.

Essa consagração pode ser vista quando nos deparamos e analisamos as últimas décadas da nossa educação brasileira, percebemos que a mesma tem passado por grandes transformações decorrentes da instituição de políticas educacionais voltadas para alavancar melhores índices educacionais. Essas iniciativas estão, na maioria das vezes, vinculadas à valorização e profissionalização docente, e dão impulso para a criação de programas que almejem ampliar a oferta de professores no mercado, condizendo com a as altas demandas escolares em todo o país.

Nesse contexto, O Ministério da Educação (MEC), através de parcerias com algumas instituições de fomento à pesquisa como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, Instituições Públicas de Ensino Superior, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, vem, ao longo dos últimos anos coordenando várias políticas educacionais, que se configuram em forma de programas, articulando os diferentes níveis e sistemas no exercício de sua função normativa e para a prestação de assistência técnica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal, em benefício da sociedade.

Um desses programas é PIBID/CAPES- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, instituído a partir da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União (DOU), e em desenvolvimento até a presente data, surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE). Trata-se de uma Política Educacional que tem como iniciativa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Independentemente de ser um espaço de maior atenção à formação inicial de professores, o programa também tem demonstrado sua potencialidade em processos construídos em estreita relação com desenvolvimento profissional docente de professores de Escolas de Educação Básica, participantes na condição de bolsistas supervisores de subprojetos PIBID/CAPES, e as suas experiências que ocorrem em sala de aula. Desse modo, esse estudo busca compreender as possíveis relações entre as ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES e o desenvolvimento de práticas didáticas de professores da Educação Básica e assim, com os resultados dessa pesquisa podem intensificar estudos para identificar incidências de programas voltados à formação de professores, como o PIBID/CAPES, nas redes escolares públicas, como forma de compreender suas relações com o contexto educacional e assim promover intensificação de melhorias no contexto escolar, bem como na formação de professores em todosos níveis.

Procedimentos adotados na Pesquisa

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo caracterizar repercussões das atividades desenvolvidas por bolsistas supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas de sala de aula. Diante disso, propomos o seguinte problema de pesquisa: De que maneiras a participação de professores de Educação Básica em subprojetos do programa PIBID/CAPES da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), relacionados à área de Educação em Ciências, na condição de bolsistas supervisores, tem repercutido no desenvolvimento de suas práticas didáticas? Em termos de encaminhamentos metodológicos, a pesquisa abrangerá três tipos de fontes de informação, a saber: sujeitos (pretendemos envolver: 06 Bolsistas Coordenadores de Área e 13 Bolsistas Supervisores de 3 Subprojetos PIBID/CAPES/UFSC- Biologia, Física e Química), espaços (08 Escolas Estaduais de Educação Básica da Rede Pública) e documentos (Projeto Institucional

PIBID/CAPES/UFSC). Os instrumentos que serão utilizados para coleta de informações são questionários, observações e roteiros de análise textual. Portanto, esperamos com essa investigação que possamos apontar possíveis relações existentes entre ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES e o desenvolvimento de práticas didáticas de professores da Educação Básica.

As informações coletadas serão divulgadas mediante codificação, de modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Essa divulgação acontecerá somente quando os participantes autorizarem. Os resultados serão publicados/divulgados em Dissertação de Mestrado em desenvolvimento no âmbito do PPGECT/UFSC e, possivelmente, em Periódicos Acadêmicos Científicos.

Possíveis riscos para os participantes/informantes

Em relação aos questionários e as observações, em qualquer momento o sujeito estará livre para intervir caso ocorra algum desconforto durante os procedimentos a serem realizados. Ao ocorrer esse desconforto, o questionário ou a observação poderão ser interrompidos, caso a pessoa desejar.

Benefícios aos participantes/informantes

O estudo busca compreender as possíveis relações entre as ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES e o desenvolvimento de práticas didáticas de professores da Educação Básica e assim, com os resultados dessa pesquisa podem intensificar estudos para identificar incidências de programas voltados à formação de professores, como o PIBID/CAPES, nas redes escolares públicas, como forma de compreender suas relações com o contexto educacional e assim promover intensificação de melhorias no contexto escolar, bem como na formação de professores em todosos níveis.

Direito de confidencialidade

As informações obtidas serão analisadas e divulgadas somente quando os sujeitos participantes autorizarem.

Utilizaremos de codificação nos resultados para evitar sua identificação.

Acesso às Informações (resultados e conclusões) relativas à Pesquisa

Os participantes da pesquisa, caso desejarem, terão acesso às informações relativas aos resultados parciais e finais da investigação. As informações coletadas ficarão arquivadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, situado no Centro de Ciências Físicas e Matemática, Sala C-004, Campus Trindade, Florianópolis, SC, Brasil, Fone (55) 9166-6811, sob a responsabilidade do Orientador da Dissertação e do autor principal da Dissertação de Mestrado, à disposição do sujeito por 05 anos.

Compromisso dos pesquisadores

Os pesquisadores utilizarão as informações e os materiais coletados somente com autorização e para contemplarem os objetivos propostos por essa investigação.

Declaração do(a) participante/informante (sujeito de pesquisa)

Após a leitura do acima exposto, declaro estar suficientemente informado a respeito do Projeto de Pesquisa “Repercussões das Atividades Desenvolvidas no Âmbito de Subprojetos PIBID/CAPES em Práticas Didáticas de Professores da Educação Básica”. Afirmo ter discutido com a pesquisadora Kassiana da Silva Miguel sobre os detalhes dos pontos expostos neste termo, permitindo a coleta de informações de minha parte mediante a utilização de questionário e/ou observação. Declaro também estar esclarecido acerca dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmo 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/Responsável pela Instituição Escolar

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

**Questionário para Bolsistas Supervisores de Subprojetos do
Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC
(Vrs01 - KassianaSM - 06.out.15)**

**BLOCO I- DADOS PESSOAIS, FORMAÇÃO ACADÊMICA E
PROFISSIONAL**

1. Curso superior: _____.
2. Ano de conclusão: _____.
3. Instituição:
_____.
4. Pós-graduação/Especialização:
_____.
5. Tempo de magistério (total): _____ anos.
6. Tempo na escola atual: _____.
7. Categoria:
() Professor efetivo; () Professor temporário (ACT);
8. Disciplina (s) que leciona na escola:
_____.
9. Número de turmas: _____.
10. Carga horária semanal de trabalho:
() 10 h/a; () 20 h/a; () 30 h/a; () 40
h/a; () 60 h/a;
11. O que o (a) motivou a escolher esta profissão? E a área?

**BLOCO II- INSERÇÃO DO BOLSISTA SUPERVISOR EM
SUBPROJETOS DO PROJETO INSTITUCIONAL
PIBID/CAPES/UFSC**

12. Que motivo o levou a participar de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC na condição de Bolsista Supervisor? Por quê?

- 13 Há quanto tempo atua na condição de Bolsista Supervisor nesse Subprojeto?

- 14 Quantas horas semanais você tem dedicado para o Subprojeto? E como você tem se organizado para cumprir suas horas de participação no mesmo?

BLOCO III- AÇÕES DESENVOLVIDAS EM SUBPROJETOS DO PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/CAPES/UFSC

- 15 Que atividades são planejadas no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC a qual você faz parte? E como são planejadas?

- 16 Que atividades são desenvolvidas no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC a qual você faz parte? E como são desenvolvidas?

- 17 Que atividades você planeja, na condição de Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC a qual você faz parte? E como são planejadas?

- 18 Que atividades você desenvolve, na condição de Bolsista Supervisor, no âmbito do Subprojeto do programa

PIBID/CAPES/UFSC a qual você faz parte? E como são desenvolvidas?

- 19** Houve contato com a equipe diretiva da escola que você atua com relação as atividades realizadas no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC que você faz parte? E a escola proporcionou alguma articulação dessas atividades com as que ela realiza? Se sim, de que modo elas foram articuladas?

- 20** Houve contato com os professores da escola que você atua com relação as atividades realizadas no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC que você faz parte? E esses professores articularam essas atividades com as que eles realizaram na escola? Se sim, de que modo elas foram articuladas?

BLOCO IV- PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

- 21** De que maneiras são planejadas as suas práticas didáticas cotidianas?

- 22** Como são desenvolvidas suas práticas didáticas em sala de aula?

- 23** Existe articulação das atividades referentes ao Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC que você faz parte com as suas práticas didáticas em sala de aula? Se sim, de que modo elas são articuladas e desenvolvidas?

BLOCO V- MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

- 24** Você identificou mudanças em sua prática didática com a participação na condição de Bolsista Supervisor em Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC? Se você identificou mudanças em sua prática, descreva- as.

**Questionário para Bolsistas Coordenadores de Área de Subprojetos do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UFSC
(Vrs01 - KassianaSM - 06.out.15)**

BLOCO I- DADOS PESSOAIS, FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

1. Curso superior:

2. Ano de conclusão: _____.

3. Instituição:

4. Pós-graduação/Especialização:

5. Tempo de magistério (total): _____.

6. Tempo na Universidade atual: _____.

7. Área de atuação profissional:

BLOCO II- INSERÇÃO DO BOLSISTA COORDENADOR DE ÁREA EM SUBPROJETOS DO PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/CAPES/UFSC

8. Que motivo o levou a participar como coordenador de área de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC? Por quê?

9. Há quanto tempo atua na condição de coordenador de área no Subprojeto?

10. Quantas horas semanais você tem dedicado para o Subprojeto? E como você tem se organizado para cumprir suas horas de participação no mesmo?

BLOCO III- AÇÕES DESENVOLVIDAS EM SUBPROJETOS DO PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/CAPES/UFSC

- 11 Que atividades são planejadas no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC a qual você faz parte? E como são planejadas?

- 12 Que atividades são desenvolvidas no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC a qual você faz parte? E como são desenvolvidas?

BLOCO IV- A PARTICIPAÇÃO DO BOLSISTA SUPERVISOR EM SUBPROJETOS DO PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/CAPES/UFSC

- 13 Como ocorreu o processo para a escolha dos Bolsistas Supervisores?

- 14 Que atividades são planejadas pelo Bolsista Supervisor no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC a qual você faz parte? E como são planejadas?

- 15 Que atividades são desenvolvidas pelo Bolsista Supervisor no âmbito do Subprojeto do programa PIBID/CAPES/UFSC a qual você faz parte? E como são desenvolvidas?

- 16** Há alguma articulação das atividades que você realiza com as dos Bolsistas Supervisores? Se sim, qual (s)? Se sim, como são planejadas e desenvolvidas?

- 17** Existe alguma relação das atividades desenvolvidas no subprojeto pelos Bolsistas Supervisores nas atividades da escola? Se sim, como são planejadas e desenvolvidas?

BLOCO V- MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

- 18** Você identificou mudanças na prática didática do professor da Escola Básica participante na condição de Bolsista Supervisor do Subprojeto a qual você faz parte? Se você identificou essas mudanças na prática do professor, poderia descrevê-las?

APÊNDICE 08

Exemplar de transcrições referentes às observações em sala de aula

**Transcrição da Aula observada na Educação Básica
(VrsForm03 - Edu Terrazan - 17.abr.16)**

ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL - AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
IDENTIFICAÇÃO DA AULA (ESPAÇO)	Professor(a) Responsável		P1
	Contexto de Atuação	Escola	EEB/E3
		Etapa/ Segmento Escolar	3º Ano/Ensino Médio/Turma34
		Disciplina/ Componente Curricular	Química
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	Observador(a)		KassianaSM
	Data da Observação		24/06/2016
	Horário/Duração da Observação		10h20 às 11h/ 45 minutos
	Ordem de Observação		12 ^a Observação
SUJEITOS PARTICIPANTES DA AULA		SIGLA UTILIZADA NO TEXTO DA TRANSCRIÇÃO	
1 Professora		P1	
1 Bolsista de Iniciação à Docência		BID	
27 alunos		Aluno individual: AX (A1, A2, A3,...)	
		Aluno no coletivo: Alunos	
TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA			
<p>10h20</p> <p>P1: Bom dia turma A professora chegou, sentou e começou a fazer a chamada.</p> <p>10h23</p> <p>P1: é matéria nova hoje. A5 tua prova e A6 também. Pessoal vamos lá. Abram o livro na página 69. Os alunos se levantaram e foram até a mesa da professora buscar.</p>			

P1: me alcança o livro? (em voz baixa)

P1: vou passar aqui na frente bem resumido para vocês. Tá? É importante que vocês façam a leitura no livro e acompanhem pelo livro. Porque o livro ta de forma bem completa.

A2: onde começa?

P1: começa na 69 e os álcoois vão até a 72. E a nomenclatura dos álcoois estão juntos lá com hidrocarboneto. Da pagina 109 até a 113. É importante que depois vocês façam a leitura do livro.

A1: qual é o plural correto?

P1: Álcoois ou álcoois. Os dois são corretos.

A1: não á alco-os.

P1: alco-os?

(risos)

A2: professora, é 109?

P1: é 69 a 72.

A P1 apagou o quadro, com anotações da aula anterior.

10h25

Em seguida a professora começou a escreve no quadro: álcoois. Grupo funcional é OH. E descreveu alguns pontos importantes sobre álcoois.

10h26

P1: prestem atenção pessoal. Não precisa copiar. Está tudo no livro de vocês. Então, hidrocarbonetos foi a primeira função orgânica que a gente aprendeu. Estruturalmente falando é a função mais simples que tem. Porque na estrutura só vai aparecer para a gente hidrogênio e carbono. Estruturalmente falando, por isso. Não que os hidrocarbonetos sejam menos complexos que os outros. E aproxima função orgânica então, a gente começa hoje. Que são os álcoois. Os álcoois então, assim como os hidrocarbonetos também são compostos orgânicos porque vão formar as cadeias carbônicas, mas com a diferença na estrutura. Os álcoois vão apresentar o oxigênio. Além de carbono e hidrogênio. Então álcool a gente denomina como a função oxigenada. Porque apresenta oxigênio na molécula. Além do hidrogênio e do carbono. E como que esse oxigênio vai se apresentar para ser um álcool? Para ser um álcool, vai aparecer na forma de hidroxila. Então a função orgânica é álcool. O grupo

funcional é a estrutura que identifica essa função orgânica. Se é estrutura, quando eu olhar para a molécula eu vou verificar esse grupo e vou saber que a função é álcool. Que grupo é esse? Uma hidroxila ligada a um carbono saturado. Essa informação é bem importante. Pelo fato de aparecer hidroxila na molécula que caracteriza um álcool. Para ser álcool a hidroxila precisa estar ligada a um carbono saturado. O que é um carbono saturado?

A3: com ligações simples.

P1: todas as ligações desse carbono devem ser do tipo simples. Isso eu já expliquei para vocês. Então sempre que vocês olharem para uma estrutura orgânica e encontrarem uma hidroxila ligada a um carbono saturado, é sinal de que ali existe uma função álcool. A nomenclatura para os álcoois segue a mesma regra dos hidrocarbonetos. Que é a regra geral. O que vai mudar? O sufixo. Porque como a gente já viu, sufixo indica função orgânica. O sufixo dos hidrocarbonetos é a letra “o” o sufixo para álcoois é “ol” de álcool. Ok? Então agora os nomes não acabam mais com a letra “o” e sim “ol”. Fechou? Perguntas?

A1: então o etanol é um álcool.

P1: sim. Já vou falar.

10h29

P1: então aqui oh. Todas essas duas estruturas são álcool. Porque? Quanto eu olho para elas eu verifico que existe hidroxila. E que essa hidroxila está ligada a um carbono onde todas as ligações dele são do tipo simples. Então é carbono saturação, função álcool. Ok? Como é que eu dou nome para o álcool então? Sigo a regra geral. Que a gente vinha fazendo até agora. Cadeia principal que é a maior sequência possível. Nesse caso aqui não tem radical orgânico. Isso aqui não é radical, é grupo funcional. Radical são carbonos, e isso aqui não é carbono. Concordam? É hidroxila. E hidroxila é grupo funcional. Então quantos carbonos eu tenho nessa cadeia?

A2: 4.

P1: qual o prefixo para quatro?

Alunos: butil.

P1: but. Qual o tipo de ligação entre os átomos de carbono?

Alunos: simples.

P1: infixos? an. Qual é a função orgânica presente na estrutura?

Alunos: álcool.

P1: álcool. Essa é a função. Qual é o sufixo para álcool?

Alunos: ol.

P1: ol. Quantas vezes o grupo aparece?

Alunos: 2.

P1: 2. Em quais carbono?

Alunos: 2º e 3º.

P1: segundo e terceiro. Então fica: 2,3 di, porque são duas vezes.

Ol. Do álcool. Ok? Regra geral de nomenclatura. Não mudou nada, percebem? O que muda é só o sufixo.

10h 31

P1: se tiver uma instauração? Indica a instauração e depois indica a função. A mesma coisa, o número sempre vem na frente daquilo que a gente está indicando. Aqui, quantos carbonos eu tenho nessa cadeia?

Alunos: 2.

P1: dois carbonos, qual o prefixo para dois?

Alunos: et.

P1: et. Qual é o tipo de ligação entre eles?

Alunos: "a n".

P1: "a n" qual é a função? Álcool, ol. Sufixo ol. Em que carbono está o grupo funcional?

Alunos: primeiro.

P1: está no primeiro. Se tivesse outro, estaria onde?

Alunos: primeiro.

P1: primeiro também. É para indicar?

Alunos: não.

P1: não. Então fica quem?

Alunos: etanol.

P1: quem é o etanol?

A1: e aquele algo que faz lá da cana.

P1: é o álcool proveniente da fermentação da cana de açúcar. Só a partir da cana de açúcar que eu consigo produzir etanol? Não. Existem outras frutas que dá para produzir etanol. Logico que não na grande concentração que a gente consegue obter da cana. A cana é a forma mais eficiente. Para que que é utilizado o etanol?

Alunos: para combustível.

P1: o que que é a gasolina? É um combustível também.

A8: é um fóssil.

P1: fóssil porque ele vem de onde?

A8: petróleo.

P1: se ele vem do petróleo, ele é álcool?

Alunos: não.

P1: ele é um?

A8: hidrocarboneto.

P1: então essa é a diferença entre gasolina e álcool. E etanol. A gasolina é um hidrocarboneto. O etanol é um álcool. Os dois são orgânicos porém são de grupos funcionais diferentes. De grupos orgânicos diferentes. E também a origem dos dois é bem diferente. Etanol é renovável? Sim ou não?

Alunos: sim

P1: sim. Não dá para plantar cana? A cana fermenta, produz etanol. E depois não dá para plantar cana de novo? Então é renovável. A gasolina é renovável? Não. Porque é fóssil. E o que é fóssil demora muitos anos para sua formação.

A1: professora, o grupo funcional do álcool é maior ou menor que a gasolina.

P1: bem pensando. Não é maior ou menor e sim por ser mais energético.

10h35

P1: vamos lá. Porque que se utiliza hoje em dia, mais gasolina do que etanol? No Brasil. Não vamos olhar para nossa realidade. O que seria mais viável? Que é para ser mais barato?

Alunos: etanol.

P1: inclusive ele é mais barato, mas não é mais eficiente. Então o custo benefício não vale a pena. Porque que não vale? Porque o valor que se cobra no etanol, não compensa a quantidade de etanol que é utilizada. A gasolina ainda sai mais barato. Porque? Porque a gasolina é energeticamente mais eficiente. A sua explosão, libera mais energia que a explosão do etanol. Então quanto mais calor, mais energia. Maior a potência, maior o desenvolvimento, maior o tempo, quilometragem também. Essa é a diferença do etanol para a gasolina. E deveria ser assim? Não. O álcool poderia ser muito mais barato. O etanol. Mas por questões econômicas e políticas a gente não sabe porque não é feito isso. Ecologicamente, qual das duas é mais viável?

Alunos: etanol.

P1: etanol. Por dois fatos. Porque é renovável. E porque a combustão do etanol libera. O vapor d'água como resultado. Ao contrário da combustão da gasolina que muitas vezes libera além do mono óxido de carbono, o dióxido de carbono. São dois gases poluentes mais pesados que o ambiente. Que gera efeito estufa, chuva ácida, aquecimento global. E por ai vai. Então comprovado os impactos. Não poderia reutilizar por conta da poluição, ao contrário do etanol, que eu consigo plantar, então é renovável, e a queima do etanol, é uma queima mais leve para o ambiente. Porque ela libera o vapor d'água na queima. Libera dióxido de carbono também, mas é uma queima sempre completa que libera o dióxido e não o monóxido. Ao contrário da gasolina que libera o monóxido que é pior que o dióxido de carbono.

10h40

P1: além dos combustíveis onde mais encontramos etanol?

A2: na bebida?

P1: nas bebidas alcoólicas. Então tanto o etanol combustível, é o mesmo álcool, porém etanol, é o que está presente nas bebidas. Alcoólicas. Não chamamos de álcool etílico. Álcool etílico é etanol. Etilico é o nome comercial. Aquele álcool que vendem lá no supermercado? Que tem em gel. É etanol também. Logico que em concentrações bem diferentes. Tem quem vai hoje no posto de gasolina comprar etanol ne. Mas são concentrações bem diferentes. E também a composição ne. O etanol comparando com gasolina também não é na forma pura. O etanol é misturado com água. Ele está sendo diluído. Se eu não me engano. O etanol tem 90% de pureza. Vocês não lembram?

Alunos: não.

P1: vocês não acompanham nada ne. O vestibular vai ser uma beleza.

A8: como que a professora acompanha? Que daí a gente acompanha também.

P1: jornal ne.

A9: netflix.

P1: não. Netflix só fim de semana.

(risos)

P1: e vocês não ficam só na internet? Não fiquem só no facebook. Tem várias páginas de notícia. Eu não vou influenciar vocês ne. Também porque a mídia não é 100%. Mas acompanhem os mais

tradicionais, por questão de economia. Política, só para vocês ficarem por dentro das coisas. É bem importante. Uma vez por dia acho que é o suficiente para ficar mais por dentro. Mas política está igual teleseña ne.

A10: mas eu acho que ano passado tu comentou isso aí.

P1: falei. Na química, porque envolve combustão ne.

A6: a gente não estudava com a professora.

P1: pois é, perderam ne. O ano que vem vão saber o quanto vocês perderam. Mas eu não desejo isso. Mas é que os alunos geralmente não gostam de mim ne. É sempre a primeira impressão. Mas depois que os alunos saem das escolas. Daí eles me amam. Não sei porque. É sempre assim (risos)

P1: então vamos lá.

A5: professora. Porque que tem de etanol?

P1: etanol puro? Primeiro tem que achar puro.

A5: não não, eu quero saber que quando a gente pega, porque que fica com a mão amarelada?

A4: você viu?

A5: já vi já. Tem morador de rua que ele bebe etanol.

P1: puro? Puro não.

A5: não, no posto ele pega.

P1: alcoolismo ne. Tem gente que toma perfume.

A5: ele tem as mãos amarelas.

P1: mas assim uma pessoa para chegar ao nível de beber etanol e não mais a bebida alcoólica. É porque já é um nível de alcoolismo bem avançado. Então esse amarelo da mão. Não é porque ele bebeu agora e ficou amarelo, é o amarelado que vai ficando com o passar do tempo. Porque isso? Porque o álcool ele vai direto para a corrente sanguínea. Quando eu faço a ingestão de uma bebida, não estou injetando, estou ingerindo. Então, geralmente a pessoa alcoólatra não se alimenta bem, então a proteção do estômago já é muito menor. Todo mundo aqui sabe que o estômago é revestido de mucosa. Todo mundo sabe. E na mucosa ocorre a absorção de uma forma muito fácil. Tanto é que a gente precisa que o estômago seja a mucosa, para dar conta dos nutrientes também. Então o fato de ocorrer a absorção, quanto mais concentrado, maior a absorção para a corrente sanguínea. Dizem que a coagulação de quem é alcoolista, ela é mais lenta. Porque? Porque diminui toda a questão da pressão.

Glóbulos vermelhos. Mexe com todo o metabolismo. Dizem que o alcoolista quando tu apertas assim (friccionando seu antebraço com o indicador), e solta, fica branco um tempinho até voltar a ficar a cor da pele normal. Eu não sou alcoolista vocês estão vendo?

(risos)

P1: por causa desse retardo do processo metabólico. Mas o álcool provoca isso. Mas no amarelado também tem a questão. Pessoal. É igual fumante. Amarela o dente, amarela a pele. Porque no cigarro, no fumo. Tu tens em torno de quatrocentas toxinas. É bem pesado o negócio. E uma pessoa que fuma ou ingere bebida alcoólica durante anos da vida, com certeza ela vai desenvolver algum tipo de doença. E principalmente o fígado. O fígado é um órgão. Ele é órgão e ele é glândula, vocês sabem disso também. São as duas coisas. O fígado, é porque ele faz as duas funções. Ele serve como órgão e como glândula. Porque ele regula alguns hormônios do nosso organismo.

A10: é porque tem um problema que fígado se esfarela, que a pessoa também fica com uma cor amarelada.

P1: é a cirrose hepática, por isso o amarelado. E não é esfarela. Ele fica machucado. Ele fica em carne viva. Porque? O fígado ele tem um poder de regeneração. Logico, eu bebo socialmente, hoje eu bebo e sei lá vou beber semana que vem. Vou beber socialmente, não vou tomar um porre de cair ne. O meu fígado vai se regenerar em uma semana. Cada vez que a gente faz a ingestão da bebida alcoólica ou de algumas drogas, o fígado "machuca". Porque é o fígado que faz toda a filtragem do organismo com o rim. Então ele demora esse tempinho, mas se regenera. Mas o alcoolista que bebe diariamente, não dá tempo suficiente para o seu fígado regenerar. Então a longe de anos, o alcoolismo vai desenvolver provavelmente uma doença hepática, que é a cirrose. A mais comum. A cirrose hepática, é uma informação do fígado. Que o fígado já não trabalha mais como trabalhava. Começa a liberar a bile que a gente chama. E daí a pessoa começa a ficar amarelada. Por conta da hepatite. Tá. A hepatite é inflamação do fígado. Fechou? Agora chega de falar de biologia, vamos voltar para cá.

10h45

P1: álcool função orgânica. Hidroxila ligado ao carbono saturado,

grupo funcional álcoois. O que é o grupo funcional? E aquilo que quando você olha para a estrutura. Identifica a função. Tá? Não dá para confundir. A nomenclatura vai seguir a regra geral. Sufixo para álcool "ol". É isso. Agora deixa e ver as classificações dos álcoois.

P1 apagou o quadro

A1: com os álcoois é a mesma coisa se tiver radical?

P1: sim, se aparecer radical tu vais seguir a regra. Agora quando aparecer radical, como é que tu vais fazer? Agora como é que funciona? Vocês, primeiro passo, identificar a cadeia principal. Isso sempre será o primeiro passo. O que que deve estar incluso na cadeia principal? Instauração, e o carbono do grupo funcional. O carbono do grupo funcional, obrigatoriamente faz parte da cadeia principal. E o que ficar para fora é radical orgânico, numera a cadeia, os radicais vão na frente por ordem alfabética. A mesma regra. Agora o que que muda para enumerar a cadeia? Entre instauração e grupo funcional eu sempre começo pelo lado mais próximo da função. A função agora é prioridade, ela ganha da instauração. Então é primeiro a função, depois a instauração, e por último os radicais. Para enumerar a cadeia. A minha prioridade agora é função orgânica, no caso a hidroxila para os álcoois.

P1 começou a escrever o conteúdo no quadro: classificação dos álcoois. Primário, secundário, terciário.

A12: isso tem no livro ne professora?

P1: tem, tudo no livro. Eu falei as páginas quando eu cheguei ne.

P1: Ka, tu que é professora de biologia, não é?

K: sim

P1: oh, ela pode explicar melhor do que eu, se eu falei alguma besteira ela vai saber.

K: ainda bem que ninguém me viu aqui.

P1: falei alguma besteira?

K: não, não, não falou, se falasse eu ia avisar. Mas não.

P1: me corrige.

K: tá.

P1: acharam que ela era de química?

Alunos: sim.

P1: eu também achei.

(risos)

P1: eu fui pergunta para ela depois só, eu achava que ela era de química.

A6: mas porque que ela está aí então? Nada contra você.

P1: eu já falei para vocês no primeiro dia. A Ka, ela está fazendo mestrado ne?

K: isso.

P1: ela está fazendo mestrado em educação científica e a pesquisa dela é sobre o desenvolvimento do PIBID na escola. Então como eu tenho o pessoal do PIBID, ela veio observar as minhas aulas para desenvolver a pesquisa dela. Mas ela é bióloga.

A2: ela está filmando?

P1: fumando?

(risos)

P1: ela está filmando.

K: Estou, mas tem tarja preta (risos). É só o áudio. Ai final de semana eu fico assistindo vocês.

A13: segunda-feira vou vim de cabelinho cortado. (risos)

P1: ela acaba dia primeiro.

A1: agora que eu ia vir mais arrumado.

10h48

P1: então vamos lá. Terminando aqui os álcoois então. Pessoal, tem no livro. Já falei ne. Vocês sabem.

A10: eu gosto de fixa. A última aula de nomenclatura eu aprendi muito.

P1: o. a classificação dos álcoois, são dois tipos de classificação. A primeira classificação é essa aqui. E eu digo que é a mais importante. Porque ela é utilizada para as reações orgânicas. Que a gente vê lá no final do ano. Então esse primeiro tipo de classificação. Vocês vão classificar o álcool de acordo com o carbono onde a hidroxila está ligada. Então nós temos 3 tipos de classificação. Álcool primário, álcool secundário e álcool terciário. O álcool primário é quando a hidroxila está ligada a um carbono que é primário. Lembram o que é carbono primário? Me falem sobre o carbono primário.

A1: carbono que faz ligação com no máximo um carbono

P1: ele se liga no máximo a outro átomo de carbono. Então ele está ligando só a outro, então vendo? Esse carbono é primário então o álcool é primário. O álcool secundário segue o mesmo raciocínio. Uma hidroxila ligada a um carbono que é secundário. Se liga a outros dois. E terciário, é quando a hidroxila se liga a

outro carbono que é terciário, que se liga a outros três.

A1: a então o terciário vai ser o carbono. Aí o álcool se liga a ele.

P1: isso. Se você ligar no carbono primário, o álcool é primário.

A1: por exemplo professora. Se esse último álcool aqui, tivesse ligado ali em baixo. Ele seria primário?

P1: se essa hidroxila tivesse ligada aqui? Primário. E a outra classificação é quanto ao número de hidroxilas que aparece na cadeia. Então eu tenho monoalcool quando so tenho uma hidroxila. Um diacool quando tenho duas hidroxilas. Um polialcool quando tenho 3 hidroxilas. Acima de 3 hidroxilas vocês podem classificar como polialcool. O livro de vocês vai tras o piol porque tem 3 hidroxilas. Também está correto. Eu sempre uso acima de 3. Quando tem 2 hidroxilas eles chamam de lipol.

A2: porque chamam de hidrox?

P1: hidrox. De hidrogênio. Ox de oxigênio. Ila, radical. Liga. Tem uma ligação livre. Tudo que é ila ou quila é porque tem ligação livre. O oxigênio ele faz quantas ligações sempre?

A2: 4.

P1: o oxigênio.

A12: duas.

P1: 2. Então para eu ser uma hidroxila, eu sempre farei uma ligação com o hidrogênio e a outra livre. Essa ligação livre que prende na cadeia. Se vocês fizerem isso aqui. Eu mato vocês. (CH₃ – CH₂ – HO). Sério, não pode gente. Ai vocês vão estar dizendo que o carbono está fazendo 2 ligações. Isso não existe. Então não pode. Quem prende o carbono é o “O” oxigênio da hidroxila. Certo? Ao contrário, H₃C não tem problema. Porque quer dizer que o hidrogênio está ligado no carbono. Está bom. Agora aqui. Essa classificação é bem simples, só conta o número de hidroxilas, vejam quantas hidroxilas tem, e classifiquem, uma mono. Duas di. Mais que duas, poli. Agora essa classificação. Hoje, eu não vou dar ênfase. Mas mais para a frente ela vai ser bem importante para nos. Principalmente o álcool primário. Porque o álcool primário, é o álcool que sofre dois estágios de oxidação. Na reação orgânica. Primeiro estagio de oxidação do álcool primário, ele se transforma em aldeído. É uma próxima função que a gente vai aprender. Depois o aldeído oxida novamente e se transforma em ácido carboxílico, que é outra função orgânica que a gente vai aprender. Tá. Porque que ele é importante? Porque a oxidação de um álcool primário ela vai ser aplicada a inúmeras

situações do nosso cotidiano. Vou citar alguns exemplos para vocês. O primeiro. O nosso corpo faz a oxidação do álcool primário. Já explico como. É, esses aparelhos e sistemas para a detecção de alcoolismo. Bafômetro. Dentro do bafômetro, tem reação de estágio de oxidação do álcool, então o álcool oxida através da saliva ou quando a pessoa sopra o bafômetro, sopra a oxidação, se tiver álcool primário no meio, faz as colorações. É assim que o bafômetro funciona. O vinho, as bebidas alcoólicas também sofrem essa oxidação. A gente transforma a bebida em vinagre. Ou ácido carboxílico que a gente chama. Não é que nosso corpo faz então essa oxidação de um álcool primário. Primeira coisa, a gente só vai perceber que isso está acontecendo no nosso corpo, quando forem quantidades altas. Suficiente para que a gente consiga perceber. Porque se eu por exemplo beber uma taça de vinho, eu não vou sentir. Meu corpo vai fazer? Vai. Vai fazer a oxidação do álcool, mas não vou sentir. Mas se eu tomar um “porrete”, aí eu vou sentir. Como? Meu corpo vai dar sinais, que ele está oxidando aquele álcool, que eu ingeri. Então o primeiro estágio de oxidação como eu falei para vocês. O álcool deixa de ser álcool e se transforma em aldeído. O aldeído é uma substância orgânica que nosso corpo rejeita. Em altas concentrações. Então quando eu vou tomar um porre, onde eu tomo muito bebida alcoólica, eu paro de beber, após algumas horas, meu corpo começa a fazer a oxidação desse excesso de álcool que está no meu organismo. E é de onde vem os efeitos do pobre.

A2: ressaca?

P1: a dor de cabeça. É a ressaca. Dor no corpo, gosto ruim na boca, cede excessiva, cansaço, dor nas juntas, depende da pessoa, os sintomas podem ser diferentes ou todo mundo tem o mesmo sintoma ne. Tem gente que tem dor de cabeça, tem gente que não tem. Mas a ressaca, que é no dia seguinte, é provocada pelo aldeído. O excesso de aldeído, gera todos esses sintomas no corpo. O corpo está indicando que está começando a eliminar o álcool. E o segundo estágio de oxidação é quando o aldeído deixa de ser aldeído e vira ácido carboxílico. Que no caso o etanol, que está presente nas bebidas alcoólicas, se transforma em vinagre. Que é o ácido etanoico. Que o nosso corpo elimina através das excreções. Pode falar A6:

A6: lembrou desse final de semana. Eu estava lá ein.

P1: eu nem bebo.

A6: como não?

(risos)

P1: o secundário ele sofre a oxidação em uma única etapa, o álcool se transforma em cetona, que é outra função. E álcool terciário ele não reage. Então é bem difícil a gente trabalhar com álcool terciário. Justamente pelo fato de ele não reagir, oxidar.

A14: porque que dizem que o vinagre afina o sangue?

P1: então, não é que o vinagre afina o sangue, isso é mito gente.

A14: é que eu vi uma dieta de tomar vinagre.

P1: assim o. vou só explicar uma coisa. Dentro do grupo dos ácidos, os ácidos quem tem problema de pressão arterial por exemplo. Pressão alta, geralmente quando o médico indicar o medicamento para controle de pressão ele indica o ácido salicílico. Que é um ácido orgânico, um ácido carboxílico. Porque ele age para “afinar” o sangue, pois ele faz com que o sangue. Como é que vou explicar para vocês, não existe afinar o sangue.

A6: professora, não fica na dúvida pergunta pra Ka.

P1: Ka, você explica para nós, não é afinar o sangue.

K: não é que assim, o vinagre é um ácido, então, ele não afina o sangue, é mito isso. O que acontece são reações metabólicas que não tem reação com o sangue, então não tem esse negócio de afinar sangue.

P1: facilita o transporte sanguíneo nas veias.

K: isso, principalmente do oxigênio.

P1: aí o fato de facilitar esse transporte eu faço com que a pressão reduza, e por isso é recomendado ácido acetil salicílico. Porque é um ácido assim como o vinagre.

K: mas não pode beber vinagre tá (risos).

P1: tudo que é em excesso faz mal. Tudo que é em excesso. Perguntas?

A2: glicose?

P1: glicol.

A2: tem a ver com glicose.

P1: tem. Ela tem função álcool também, tem no livro de vocês, algo sobre glicose, são os açúcares tá. Os açúcares contem função álcool presente na estrutura. Ai, a gente viu em bioquímica, está mais para a biologia. Porque bioquímica? Porque são os processos metabólicos das reações químicas que envolvem reações do nossos organismos.

K: ciclo de Krebs, alguém já ouviu falar?

P1: é o ciclo do ácido cítrico, é ne?

K: é.

P1: já ouviram falar?

Alunos: já

P1: na biologia. Acontece a partir do processo de respiração celular. Gente a biologia é importante, e química e biologia andam junto. Ainda mais química orgânica que fala da vida e envolve os processos que são biológicos. A biologia estuda a vida. Estuda a parte orgânica. Então biologia e química andam ali, sempre juntas. E é bem interessante vocês estudarem bioquímica. Porque se vocês entenderem bioquímica, vocês vão super bem, tanto na orgânica quanto na biologia. O ciclo de Krebs, que ela falou, ou o ciclo do ácido cítrico, que agora chamam assim ne?

K: sim.

P1: eu aprendi como ácido cítrico.

K: é, eu também.

P1: ele é um processo que acontece nas nossas células e ele está presente em alguns processos de quebra das moléculas. Por causa da respiração celular e da produção de energia para o organismo. Então dependendo do composto, alimento ou nutriente enfim, esse processo ele modifica ali na produção de energia, para mais ou para menos. E a glicose é a principal reação que acontece, até porque a glicose é a preferência do cérebro. Então quando a gente ingere o açúcar o primeiro que pega esse açúcar, a glicose, é o cérebro. Quando está em falta, o corpo é quem vai necessitar. Quando tiver de reserva vai para ele. E daí é onde acontece a questão dos ciclos de exercício, de respiração. =, quando a pessoa entra em uma dieta, vai começar a cortar determinados tipos de alimento. E o corpo vai começar a recorrer para outras fontes.

11h00

O sinal bateu.

P1: aí tu começa a pegar as reservas. Tecido adiposo. O resultado é que pode liberar os corpos cetônicos, quando geralmente uma pessoa que está em uma dieta muito pobre, começa a desenvolver o mau hálito. Porque os corpos cetônicos são voláteis, eles têm cheiro. Então é muito química e biologia andando junto. E é muito interessante, se vocês gostam, vão se dar bem. No livro de vocês tem bastante coisa. Tem exercício para

fazer lá nas páginas 73, eu acho, façam o que tiver de álcool. A partir dessa página.

Em seguida a professora guardou seu material e se retirou da sala.

**Transcrição da Aula observada na Educação Básica
(VrsForm03 - Edu Terrazan - 17.abr.16)**

ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL - AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
IDENTIFICAÇÃO DA AULA (ESPAÇO)	Professor(a) Responsável		P2
	Contexto de Atuação	Escola	EEB/E4
		Etapa/ Segmento Escolar	1º Ano/Ensino Médio
		Disciplina/ Componente Curricular	Química
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	Observador(a)		KassianaSM
	Data da Observação		13/05/2016
	Horário/Duração da Observação		18h30 às 19h15/ 45 minutos
	Ordem de Observação		3ª Observação
SUJEITOS PARTICIPANTES DA AULA		SIGLA UTILIZADA NO TEXTO DA TRANSCRIÇÃO	
1 Professora		P2	
2 Bolsistas de Iniciação à Docência		BID	
7 alunos		Aluno individual: AX (A1, A2, A3,...)	
		Aluno no coletivo: Alunos	
TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA			
18h30			
P2: boa noite turma (entrou na sala, colocou seu material sobre a mesa, em seguida foi ate as janelas abrir as cortinas da sala)			

A1: vou passar por conselho

P2: vixi o conselho ta loco. Estão mexendo com a gente. Mexe com o metabolismo. Mexe com a mente.

A1: tem gente que fala bem do conselho, tem gente que fala mal. (e se levantou com uma folha em mãos e foi ate a professora, entregou pra ela), ó profe a lista de exercicio.

P2: a tah deixa comigo (e levou a folha ate sua mesa e em seguida foi ate o final da sala, ate o armário).

A2: me inscrevi no enem ne. Ai tinha la declarar carência, ai fui pesquisar la. Ai nao trabalho no sábado, peguei e fui pagar né. Porque eu não sou carente.

BID: não o enem tu faz a declaração de renda baseado no que tu ganha. Se tu não ganha em carteira, então não precisa colocar. Porque não vai constar. Mas se consta, tem que colocar.

A1: tem uma aula de sociologia pra gente ver isso ai.

BID: hoje não

A2: é a última.

A1: não, é a terceira.

A2: é a ultima a terceira é artes. Ahhh não. Terceira não, quarta

P2: vocês já estão quase na metade do ano e você não sabem qual que é ainda.

A1: ué. Sociologia não era as duas ultimas?

A2: não, depois era química.

18h35

P2: ta. Eu ia pessoal passar uma atividade valendo nota. Ia, não vou mais. pois tem muita pouca gente. Vou acabar prejudicando a galera.

A1: tu vai corrigir aquilo que tu passou entao?

P2: exatamente, eu vou corrigir aquilo que passei e vou iniciar matéria nova. Vou passar um texto, inclusive vou deixar...

A1: olha só em plena sexta-feira a turma nem vem na aula.

P2: é, é acontece.

A1: vai atrasar tudo.

P2: mas ta indo. Calma, calma. Ta indo. Eu vou iniciar, vou passar uma parte pra vocês. A gente explica bem na próxima aula. Eu passei então na aula anterior pra vocês, três exercicios. Foram exercicios referentes a processos de transformação física e química. Ai eu passei primeiro assim, indicar a alternativa e justificar as que apresentam processo quimico. Ta eu coloquei

assim. Lembram. Letra “a”, dissolução do NaCl em água, coloquei que o NaCl é um sal. É o sal nosso de cada dia ne. Sal que a gente usa pra temperar a comida. Dissolver ne. Dissolver aquilo la em água, será que é físico ou será que é químico gente? O que que vocês acham?

A2: acho que é físico

P2: é físico, é físico. Sabe porque A2? Justamente, porque quando tu dissolve, tu não deixa de criar uma solução. Tu tem água salgada. Mas uma coisa não deixa de ser aquilo.

A1: continua sendo aquilo.

P2: exatamente. Continua sendo aquilo. Só que claro. Dissolvido. Não muda.

A1: muito sal não é bom né professora. Sódio faz mal.

P2: exatamente. Excesso, excesso. Como eu digo. Se a gente levar uma vida balanceada. Cada coisa um pouquinho. Nada faz mal.

A1: tem que ser uma colher de chá por dia.

P2: exatamente. Uma colher de cha por dia de sal.

A1: eu sei, meu irmão descobriu o negocio da pressão alta dele por causa disso.

P2: ele tem pressão alta?

A1: tinha, graças a deus agora ta normal.

P2: meu Deus tão novinho ne.

A1: ele tinha desde os 7. Ele largou agora o remédio. Esse ano. Se ele não fizesse tratamento. Ele ia ficar ate os 18 anos assim.

P2: muito novo ne, muito novo pra ter isso.

18h 37

P2: então. Letra a pessoal. Ele pediu ali que é processo químico. Então a letra “a” a gente não vai assinalar, não é. Dissolver, todas as dissoluções inclusive, quando a gente faz, açúcar em água. Sal em água. Não deixa de ser uma coisa e não deixa de ser outra ta? Então não é processo químico. Fusão da aspirina. Esta falando ai em fusão da aspirina. Letra “b”, ta falando ali em fusão da aspirina. Que que vocês acham?

A1: físico.

P2: físico. Todas as transformações de estado físico, pra quem não lembra.

A1: tipo neve.

P2: fusão, neve. Fusão, ebulição.

A2: evaporação.

P2: exatamente. Evaporação, calefação também a gente viu como processo instantâneo. Ta. Condensação. Solidificação. Todos eles físicos. São processos de transformação físico. Então também não é. Vamos pra letra “C”, destilação fracionada do ar líquido. Hmm, poxa professora, não sei o que é destilação. A destilação ela é muito usada no petróleo. A gente pra beneficiar o petróleo, a gente destila de maneira fracionada. O que que é destilar o petróleo pessoal? Alguem sabe o que que é? Utilizar ele, dar um uso pra ele. Separar ele em fração. O petróleo é composto já de um monte de coisas. Tem um monte de componentes aí, um deles é a gasolina, outro é a querosene, a gente tem vários tipos de parafinos ali dentro, parafina realmente. Mas a destilação fracionada nada mais é do que uma separação, um processo de separação.

A1: ele separa todos esses itens?

P2: exatamente.

P2: Será que eu separar alguma coisa é processo químico? Não, não é gente. É físico. Todas essas separações, tu tá separando lá. A pedra do feijão.

A1: mas não seria químico?

P2: não, pra ele ser químico, tu tem que mudar a característica. Tem que mudar completamente. Vai deixar de ser uma coisa, e vai deixar de ser outra. Não é o que acontece aqui né.

A1: ah professora mas tu usou o exemplo do ferro na lamina.

P2: exatamente. Então físico não é. Processo de separação. Eu não deixo de ter componentes do ar. Sabem que o ar é formado de que? Vocês tem noção? Nitrogênio, oxigênio, gás carbônico, né. Um monte de tipo de gases. O que a gente está fazendo aqui é destilação fracionada pra separar. Só pegar e separar cada um no seu cantinho. Mas não vai deixar de ser. Né. Vai continuar o que era antes. Mesma coisa, tu só vai separar.

18h 43

P2: letra D, corrosão de uma barra de ferro.

A1: é químico

P2: químico, essa é químico. Perfeito tá. A chapa de ferro quando corroída, ela não forma uma coisinha de cor diferente? Tá. Coisinha de cor laranja? Que a gente chama de ferrugem. É ou

não é? Ta. Bombril quando a gente deixa fora de casa, mesma coisa acontece. Vai la e vai formar uma peliculazinha alaranjada. Se formou um negocio diferente. Que tem propriedade diferente. Não tem a mesma resistência. Tu vai pegar um bombril que tu deixou fora de casa, é certeza que ele vai esfricassar todo na tua mão. Não tem mais aquela resistência que tinha anteriormente.

A1: oxidação né.

P2: exatamente. Processo de oxidação.

A2: não tem volta.

P2: não tem volta. Eu sempre conto a mesma história para os alunos.

A1: tem que nem tu bota o cloro no negócio, vai comer tudo.

P2: exatamente. Processo quimico. Bem lembrado. Ferrugem tambem, não adianta. Pode ate raspar. Tem gente que ate pergunta ne. Poxa professora, posso ate raspar essa parte, mas tu vai perder aquilo ali, vai consumir. Eu sempre conto a mesma história para os alunos.

A1: o professora, mas sabe o que é bom pra tirar a ferrugem? Querosene.

P2: é querosene ele tira, mas tira parte. Ele consome um pedaço.

A1: é, ele consome.

P2: que eu sempre conto a mesma historia para meus alunos. Primeiro carro que eu comprei foi um uno ano 93, uma bicheira. Velho, mas velho. Buraco, tinha um monte de buraco. O que que é o buraco, não é um monte de ferrugem? É justamente a ferrugem que ja consumiu aquele pedaço ali da lata.

A1: porque de tanto pegar água, lama, essas coisas, ele acumula. E se tu não limpar. Não tira. Ele corroe.

P2: processo de blindagem nos carros de antigamente, processo de blindagem, não é blindagem, era o processo de galvanização, ele não era bem feito ne. Hoje em dia, a gente que os carros são muito bem, melhores trabalhados. A gente tem que o processo de oxidação quase não acontece. Os carros atualmente praticamente, não encherça mais ferrugem que nem os carros antigos. Então quimici, corrosão.

A1: a numero dois tem mais de uma ne?

P2: agora a 2, sim

A1: a não é a 3 eu acho. Que tem duas.

P2: a 3 tambem. A 3. Entao vamos la. Corrosão é quimico. Ele pediu pra justificar ne. Porque a chapa não retorna ao estado

inicial

A1: o outro lá é químico, do fogo com o cigarro. Porque ele vai queimar o cigarro, e não ficar igual. Vai estragar tudo.

P2: exatamente. Letra “e” é físico, então a gente não assinala. Vamos pra número 2.

18h47

P2: número 2. Qual dos seguintes conjuntos é constituído somente por fenômenos químicos? Letra “a”, queimar uma vela. O que que vocês me dizem?

A1: é químico, porque vai derreter a vela.

P2: é químico né. Muito bem. Vai consumir né? Vai consumir.

A1: é vai dissolvendo né.

P2: vai formar outra coisa, vai formar um gás.

A1: vai derreter. É que nem o gelo quando a gente coloca num copo com água. Ele derrete.

P2: todo tipo de combustível. Só que o gelo continua água, tem que tomar cuidado. E a vela não. A vela a gente vai ter a parafina virando outra coisa. Gases da combustão que são lá, outra coisa. Porque tu não consegue capturar aqui que evaporou e voltar pro estado sólido. O gelo tu consegue né. O gelo derreteu? Tá beleza, mas daí tu bota lá no freezer.

A1: ele se transforma de novo e já era.

P2: pronto. Fuma um cigarro, químico também. Como a A1 falou. Escrever no papel?

A2: físico.

P2: é físico. Da pra apagar? Da né. Então é físico. A letra “a” já não vou assinalar porque ele pediu todos os conjuntos químicos né? Então letra “a” já não vou assinalar (anotou letra “a” no quadro e a forma correspondente de cada opção, químico, químico e físico). Letra “b” acender uma lâmpada?

A2: físico.

P2: físico, tu pode apagar? Ha, pois é. Isso aí.

A1: não dá pra deixar o tempo todo acesa né.

P2: é. Isso aí. Maravilha. Ferver a água? É químico ou é físico?

A2: físico.

P2: físico. O vapor continua sendo água. Exatamente. Se tu colocar a tampa na panela, tu já vai ver a formação daquelas gotículas. É água de novo. Então é físico. Tocar uma nota de violão? Som pessoal. É energia, se propaga.

A1: é físico.

P2: é físico. Ótimo. Maravilha. Letra “b” então, também não é. (e anotou a respectiva representação a cada exemplo pedido: físico, físico, físico). Letra “c”, explodir uma carga de dinamite, químico ou físico?

A1: químico.

P2: químico, da pra voltar? Não, não da ne. Recupera a carga de dinamite depois que houve a explosão, não da pra recuperar. Fazer vinho a partir do suco de uva. Ne, a gente sabe que é feito

...

A1: químico.

P2: exatamente, químico.

A1: Então a letra “c” é químico?

P2: e aí queimar o álcool. Exatamente, todas as queimas e combustões, é químico. Letra “c” eu vou assinalar. Congelar a água, na letra “D” aí,

A1: físico.

P2: muito bem, físico. Ótimo. Fundir o ferro? Fusão?

A1: químico.

P2: fusão. Fusão (e apontou para uma anotação no quadro, onde estava escrito fusão). Físico. Todos os processos de transformação de estado pessoal. Fusão significa transformar do estado sólido para o líquido.

A1: então ó, aqui. Misturar água com açúcar é químico, porque a água vai ficar caramelizada, o açúcar.

P2: não, mas o que eu digo assim, não colocar no fogo. Só misturar a água.

A1: só misturar a água?

P2: só misturar a água. É o mesmo caso aqui do sal, lembra? A gente falou, vai deixar de sal? Não. Vai deixar de açúcar também quando mistura em água?

A1: não.

P2: exatamente, só vai ficar doce né. Então é físico.

A2: cozinhar o ovo. É químico?

P2: é químico, tu consegue descozinhar o ovo?

Alunos: não.

P2: químico. Digerir alimento?

A2: químico.

P2: químico, nosso corpo é uma bomba química.

A1: queimar açúcar em uma panela. Químico.

P2: quimico. Da pra retornar o açúcar depois de queimado?

A2: não da.

P2: não da ne. Não tem condição não. Fechamos ai. Letra “e”.

18h58

P2: e a número 3 pra gente corrigir isso ai.

A1: a professora a 2 e a 3 são a mesma coisa ne? Físico e quimico.

P2: praticamente. Oh, os fenômenos a baixo, não envolvem. Não envolvem transformações químicas. Fusão do gelo?

A1: químico. Não, físico.

P2: físico. Físico.

A1: porque ele pode voltar denovo a virar gelo.

P2: então letra “a” eu vou assinalar. Digestão de alimento?

A2: quimico.

P2: químico. Muto bem. Então não vou assinalar. Combustão da gasolina? Combustão é queimar pessoal. Queimar? Não volta mais. Químico né. Bom seria se retorna-se né. Gasolina.

A2: é pra marcar só o que é físico.

P2: só o que é físico. Exatamente. Porque ele colocou ali né. Não envolvem transformações químicas.

A2: queimar vela. Quimico.

P2: muito bem, queimar vela.

A1: nesse caso, a 3 só é a “A” né.

A2: e explodir dinamite?

P2: explodir dinamite?

A2: físico?

P2: físico?

A2: quimico.

P2: é químico. Tu não consegue retornar tambem né. Depois que tu explode a dinamite, acabou. Então, quimico, quimico, quimico, quimico, e só a primeira que é física (apontando para a anotação das resposta, feita no quadro). Tudo bem pessoal? Tranquilo? Corrigido então isso ai? Sussegado? Matamos o processo?

A2: eu vou usar isso pra estudo ne professora?

P2: é né.

A2: e eu consigo ver o inicial e final ne.

P2: é isso mesmo, tu consegue diferenciar o inicial do final. É quimico, se tu nao consegue diferenciar e é a mesma coisa. É físico.

A2: é que nem as transformações de aquecimento ne?

P2: geralmente as transformações de aquecimento que não ocorrem queimas ne. Tu consegue observar, que ai ocorre a fusão, ebulição, é físico. Só que as que envolvem aquecimento e tu queima alguma coisa de fato, ai é químico. Então tem essa diferença o que tu tem que focar A2, é que assim. Pra retornar ao estado inicial. Eu consigo retornar? O que retorna é físico, o que não retorna é químico. Ta. Se tu conseguir recuperar o que tu tem no final, pode ter certeza que é físico. Se tu não conseguir recuperar o tu tem no final, pode ter certeza que é físico. Se tu não conseguir recuperar o final para que tu tem de inicio, é químico.

A1: e acender um fósforo?

P2: acender um fósforo, o que eu tu acha que é?

A1: é químico.

P2: é químico. Entendeu? A idéia é essa.

A2: e a bebida, se eu beber umas garrafa la.

P2: o que que vai acontecer contigo?

A2: vou ficar bêbada.

P2: pois é. Exatamente. Mas houve mudança do teu estado inicial.

A2: claro.

P2: com certeza.

A1: vai ser físico dai, porque ela vai cair tombo.

A2: depende da glicose pra voltar a antes.

P2: exatamente.

A2: pra eu retornar eu tenho que me hidratar.

P2: uma série de reações químicas estão acontecendo no teu corpo.

A2: então hoje eu não vou fazer isso.

P2: é isso ai. Gostei de ver. Geração saúde(e começou a apagar o quadro)

19h 04

A2: hoje é quinta feira 13, filme de terror.

P2: da pra fazer o que é bom, da pra aproveitar.

A2: joga uma sinuquinha ne.

P2: joga uma sinuca é bom. Isso ai, tambem é legal.

A2: mas se eu não tenho condição, tenho que ficar em casa, e ta frio.

P2: mas não da nada, é o que eu digo, mesmo estando sem

dinheiro você consegue fazer algo.

A2: mas em casa é mais seguro ne. Agora tu sai em qualquer lugar, tu não sabe se volta.

P2: é. Mais ou menos por ai, bem verdade.

A2: ó. Liberdade eu tenho professora. Oh eu saia e me cuidava um monte. Mas ficava insegura se eu voltava ou não voltava.

A1: é mas se tu ta em casa, acontece alguma coisa, ai ja era.

P2: é também, é também, mas em contra partida. Mas tu concorda comigo que é mais difícil ne A1? Probabilidade de acontecer alguma coisa em casa é mais difícil.

A2: oh, meu pai viajou todos esses dias, caiu la bitrem.

P2: se machucou?

A2: não, só machucou atras por conta do acidente. E quase teve o braço amputado.

Enquanto conversavam, a professora começou a passar conteúdo novo no quadro sobre substâncias.

P2: nossa quase nada. Isso aí foi alguma coisa.

A2: ele tem o braço pendurado professora. Assim, só um pedaço. Ele não faz esse movimento (e demonstrou o movimento lateral com o braço) só assim (mostrou o movimento do braço indo pra cima e para baixo). E os dedos dele são atrofiado, porque ele perdeu todo o movimento. Tentaram ligar, ver se voltava, mas não deu.

P2: é difícil ne. O ligamento.

A2: mas é melhor estar vivo com o braço assim do que morrer.

P2: é verdade. Com certeza.

E continuou a transferir o conteúdo no quadro: substância. Substância pura.

A2: oh mais tu olha assim diz que ele tem 50 anos, e ele tem quase 60

P2: o, é novinho.

A2: ele tem cabelo branco, mas tem físico de novo. Ele arruma carro professora.

P2: é bom saber.

A2: se precisar, ele vem te socorrer. De vez enquanto eu venho com ele.

P2: sim, claro, então ta bom.

A2: é bom que eu ja pego uma manha.

P2: ja sabe das coisas ne A2?

A2: mas é que nem ele fala, tudo é quimica, tudo é quimica. Acho que se meu pai fosse professor de química, ia ser diferente. Todo

dia eu falo, oh pai, me ajuda ai. Coitada da minha mãe, saiu decepcionada da escola la.

P2: porque?

A2: porque ela teve que saber da avaliação dele. Que eles não falam ainda como que foi o conselho ne professora. Ele não vem, são ligeiro.

P2: ah, eles não vem ne. Pois é.

A2: o unico, os unicos que ela se surpreendeu assim foi eu e o fulano. Mas a A5 e o A6 não sei.

P2: mas acho que a A5 tá tranquila. Era pra ela ta bem ne.

A2: ela tirou 7 professora. Na verdade fui eu que ajudei.

P2: ela esta estudando. Ela ta estudando.

A2: mas, mais era por causa da falta deles.

P2, é, acontece, o A6 tem faltado bastante.

A2: é a namorada professora.

P2: é, é.

A2: é a A7.

P2: a ele esta namorando com a A7? Eu não sabia. Ela tambem tá faltando outro tanto né.

A2: é, eles ficam de rolinho, não tão bem namorando ne. Ela quer assumir, mas ele não quer. Tambem né, ele esta na flor da idade, quer curtir.

P2: quer curtir ainda ne.

A2: ela me fala o que que eu faço. Não sei A7. eu não conheço ele. Não posso te aconselhar. Mas se ele não esta preparado não insiste. Falei pra ela. Vão ficando assim, pelo menos é melhor do que se não estivessem.

P2: da pra se conhecer. Ta bom.

A2: é que tem um menino, o menino é bem apegado com ele.

P2: é mesmo?

A2: é, que o falecido pai, ja morreu. E pra ele, ele que é o pai né. Pai é aquele que cria.

P2: é verdade.

A2: mas ele gosta de criança tambem. É um coruja. Ele acha que eu vou dar um sobrinho pra ele. Agora nao. Ate tento, mas não agora. Eu ne cheguei na faculdade ainda.

P2: ta certa. Tem que pensar na vida primeiro, pra depois pensar nessas coisas.

A2: agora é o que eu tenho que fazer, se não fica dificil.

P2: é que complica ne. Complica.

A2: é que a minha irmã. Queria estar formada em educação física. E agora que ta fazendo a faculdade. Terminei o terceiro tem 7 anos professora. Ela podia estar bem formada. É isso que fico indignada.

P2: é a A8 ou A9:

A2: é a A10, acho que tu não chegou a conhecer ne.

P2: não. Ela nunca vem aqui, quem vem é a A8, A11. E ela ta diferente. Também né ja tem 30 anos.

P2: não é que a A8 veio conversar com a gente um dia.

A2: a então é por isso.

P2: sobre o João.

A2: ela é parecida comigo né professora?

P2: é, eu acho ela parecida contigo.

A2: sou a miniatura e ela gigantinha. Ela apronta, mas a mais velha passa a mão na cabeça. Mas aquela ali não da pra brincar não. Po. Quando era pequenininha ela amarrava nós na cadeira. Ela limpava a casa e pra gente não fazer bagunça, amarrava nos.

P2: vocês são em quantos A2?

A2: 6

P2: 6 né´

A2: eu sou a do meio. A que mais encomodou. Po professora eu brigava. A A8 já teve que vir no conselho. Ela diz que eu não fico bem de manhã, eu fico melhor a noite.

P2: ja estudou de manhã ne A2?

A2: já. Vivia com a pirralhada, não da pra acompanhar professora.

P2: a é complicado né.

A2: eu disse que não conseguia acompanhar, que de manhã é uma loucura.

P2: é bem complicado, pessoal bem imaturo ne.

A2: fulnao tem essa capacidade de dar aula professora. Né professora

P2: não sei. Não lido com ele em sala de aula.

A2: ele é teu vizinho né professora?

P2: sim.

A2: de vez enquanto ele ta com uma cara de louco e passa la em casa. Oh, quando tava la com ele era só discussão, todo dia era uma briga. Vivia na direção.

P2: ainda bem que passou essa fase né A2?

A2: porra, ja veio até policia atras de mim professora.

P2: meu deus.

A2: po eu era terrível. Era terrível.

A1: e o A3 ta lá o.

P2: o A3 ta la quietinho. (terminou de anotar o conteúdo no quadro e foi ate sua mesa, sentou-se e abriu o computador).

A2: eu liguei pra policia. Tava eu e mais uma. Porra o cara veio tacar a mão na minha “bunda”. Dei. A não pensei muito, dei lhe um tapa.

P2: meu Deus A2.

A2: desci esse morro aqui, ai a policia, não corre, para, a gente quer conversar contigo. Eu ja tava meio indignada.

P2: ja tava passando ali rapidinho.

A2: em compensação apanhei da minha mãe na frente das policia. O meus irmãos se escaparam. Não pegaram a fase de apanhar da mãe.

P2: que que é o mais novinho ali A2:

A2: é o fulano2

P2: fulano 2.

A2: é o mais novo. De mulher é a ciclana. Ela tem 19 anos.

P2: ela é mais novinha né. Ela tem quantos anos?

A2: 19.

P2: 19? Meu deus eu não dou 19 pra ciclana. Serio mesmo?

A2: ela tem 21, eu tenho 22 o fulano2 16, a ciclana 2 tem 26 e a ciclana tem 28.

P2: meus deus como são novos ne. Meu deus eu não dava 19 anos pra ciclana gente.

A2: todo mundo acha que ela tem menos.

P2: bem novinha, pensei que era bem novinha.

A2: é que ela é uma menina inoscente assim ne. Ela é bem na dela, bem quietinha.

P2: bem tranquilinha ne. Não sei. Pelo menos me parece. Não sei. Ela aparece ser bem boazinha.

A2: i no começo qeu eu comecei a namorar ela tinha muito ciume de mim.

P2: ah mas é irmão né A2.

A2: é mas com o fulano era diferente porque era acostumada. Quando ele era pequinhinho, eu trocava a fraudada dele . dai a gente dormia assim, e quando eu levantava pra trabalhar. Ele dormia no meu braço, dai ele pedia o meu braço.

P2: ah tadinho

A2: não esses dias dormi la na minha mãe que a fulana não estava, ela foi pra mãe dela. Ele queria dormir comigo. E ele gosta

de dormir comigo. É mas tem que cuidar dos meus irmãos. Minha mãe não tem mais força nos braços, perde a força, mas o meu pai às vezes tem.

P2: é não é fácil A2:

A2: só que minha mãe está todo dia na escola professora. Todo dia.

P2: mas ele está mais ajuizado A2.

A2: é a gurria tá fazendo bem pra ele. Ele começou a namorar e amadureceu um pouco é que nem eu, amadureci com o tempo. Mas dá uma saudade da rebeldia.

P2: saudade da rebeldia. Essa foi boa.

A2: que nem esses dias, a fulana brigou comigo, porque quase fui expulsa da escola. Ela diz que eu sou casada.

Enquanto conversavam, e a professora estava sentada em sua cadeira, uma aluna de outra sala bateu na porta e disse que queria falar com a A2, a professora permitiu.

P2: pode, pode sim.

A aluna se levantou e foi até a porta da sala. Logo em seguida retornou para pegar algo em sua carteira e disse pra professora:

A2: aquela ali é minha esposa professora. A que colocou juízo na minha cabeça. (e voltou para a porta da sala).

P2: tá certo, é isso aí. Tá fazendo bem pra A2.

19h 10

P2: fechou então aí galerinha? Passei essa introduçãozinha pra vocês. Na aula que vem a gente vai dar uma olhada sobre o que é substância. Vou trazer mais exemplos pra vocês. A gente vai ver o que que é conceituar uma substância, o que que é esse olhar substancial. Não deixa de deixar de ser matéria né. So que é outro olhar. Um pouquinho mais aprofundado na matéria. A gente vai cada vez mais aprofundar nosso conhecimento. A gente vai dar uma olhada na matéria de um aspecto, de um ângulo mas microscópico. Tá, então. Vou passar pra vocês mais alguns exemplos. E a gente vai ver o que que é substância pura, essas duas classificações da substância pura. A gente vai ver quais são as diferenças, e aí na aula que vem eu retomo com vocês, tá bom? Fechou?

A2: foi falado do carrapato,

P2: carrapato? Ein?

A2: a fulana (se referindo a colega que a chamou antes).

P2: É, pois é. Não to conseguindo fazer a chamada. Bom eu não vou..

A2: porque professora?

P2: não, não, é porque eles deixaram o sistema aberto ainda do primeiro bimestre, e ainda não esta o segundo bimestre aberto.

A2: ah tem que arrumar então.

P2: não ta. Pra tu ver. Eu imaginei que iria fechar dia 6.

A2: é eu pedi pra uma professora qual que é a nota, dai ela disse que não sabia porque eles ainda não lançaram.

P2: ai gente mas vamos e viemos, o prazo era dia 6. E eu bem desesperada. Fecha dia 6. Que se não fecha o sistema, dai vou tomar uma mijada. Nem fecharam dia 6. Tem que fechar ne gente. Po, tem prazo. Tem que fechar. Serio, tem dia que fiquei ate de madrugada, ate digitar tudo certinho, pra não fechar nunhum buraco.

A2: o, e é chatinho né professora?

P2: po é, e assim, tu tem que fazer com muita atenção, muita atenção, se tu pega um negocinho ja era.

A2: quando que é a entrega do boletim?

P2: a entrega do boletim, se não me engano é sábado. Não sabado que vem, no outro ne.

A2: não. Na 3° semana de maio. Quase o ultimo ne.

P2: é, então, 3° semana de maio, então, não é esse agora, é no outro. É isso mesmo, não é nesse final de semana, é no próximo.

A2: po fiquei de cara, fui com média em física e eu sou ruim pra caramba.

P2: tu foi com média?

A2: fui

P2: ai ó, falei pra ti, que eu acreditava em ti.

19h15

O sinal bateu, a professora pegou seu material

P2: boa noite pessoal, semana que vem então, matéria nova.

E se retirou.

APÊNDICE 09
RAT utilizado para análise das Observações

ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL - AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA				
IDENTIFICAÇÃO DA AULA (ESPAÇO)	Professor(a) Responsável			
	Contexto de Atuação	Escola		
		Etapa/ Segmento Escolar		
		Disciplina/ Componente Curricular		
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	Observador(a)			
	Data	Início		
		Término		
	Total de aulas observadas	Turma		
		Turma		
Total geral				

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA									
DESENVOLVIMENTO DAS AULAS									
Logística da aula		Caráter da atividade				Interação entre professor e aluno			Postura do Professor
P	A	Tipo	Finalidade de aprendizagem de acordo com o nível cognitivo das atividades realizadas em aula		Natureza da Atividade quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos	Intensidade	Padrão	Tipo de ação que caracteriza a interação [Professor Aluno]	
			Questões feitas pelos professor	Questões Presentes em listas de atividades					
•	•	•							
•	•	•							

ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL - AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA						
IDENTIFICAÇÃO DA AULA (ESPAÇO)	Professor(a) Responsável					
	Contexto de Atuação	Escola				
		Etapa/ Segmento Escolar				
		Disciplina/ Componente Curricular				
REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	Observador(a)					
	Data	Início				
		Término				
	Total de aulas observadas	Turma				
		Turma				
Total final						
INFORMAÇÕES DESTACADAS SOBRE A PRÁTICA DIDÁTICA OBSERVADA				CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA		
Tipos de ações que envolveram sujeitos externos à aula		Aspectos positivos e preocupantes da prática didática				
BID	Integrantes da Escola	Aspectos positivos/	Aspectos preocupantes/passíveis			

APÊNDICE 10
RAT utilizado para análise dos Documentos

**ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL PARA PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/CAPES/UFSC Referente
ao Edital Nº 061/2013 (VrsForm01 - KassianaSM - 02.mai.16)**

DIGITAÇÃO/ PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc .	Sub g.	Cat.	Finalida de	Detalhamento	Observação
01	02.m ai.16	KASSIANASM	IE	N3	---	ASP			

INFORMAÇÕES GERAIS DO DOCUMENTO		
Nº	ITEM	DESCRIÇÃO
10.	Número de Proposta	128646
11.	ID Projeto	Pibid 2013- UFSC
12.	Nome da Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina
13.	Código INEP	585
14.	CNPJ	00.394.445/0188-17
15.	Categoria Administrativa	Pública Federal
16.	IGC/Ano	5/2011
17.	Endereço	Campus Universitário, Trindade, CEP: 88.040-900, Florianópolis/SC

INFORMAÇÕES GERAIS DO DOCUMENTO		
Nº	ITEM	DESCRIÇÃO
18.	Telefone	[(48) 3721-9438], [(48) 3721-9988], [(48) 3721-8309], [(99) 3538-2608]
19.	Email	[gabinete@reitoria.ufsc.br], [prpg@reitoria.ufsc.br], [petrus@reitoria.ufsc.br]
20.	Programa Participante	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
21.	Coordenador Institucional	J. C. G
22.	Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais	R.F.C; T.C.R.S
23.	Email/ Telefone	(48)3721-6059

N	ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL PARA RESPONDER A 1ª QUESTÃO DE PESQUISA		QUESTÃO DE PESQUISA
	1ª Questão de Pesquisa	Descrição	Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas por professores de Educação Básica, atuantes na condição de bolsistas supervisores, em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, da área curricular de Ciências da Natureza?
		Total de perguntas que respondem à	9

	questão	
PERGUNTAS		
1.	Como é o contexto educacional da região onde o programa PIBID/CAPES/UFSC é desenvolvido?	
2.	Que condições de trabalho do Professor da Educação Básica que participaram na condição de Bolsistas Supervisores dos Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC?	
3.	Que ações e estratégias são utilizadas para inserção dos Bolsistas de iniciação à Docência nos subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC?	
4.	Que ações e estratégias são utilizadas para inserção dos Bolsistas Supervisores nos subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC?	
5.	Que tipo de seleção, acompanhamento e avaliação foram realizados com os Bolsistas de iniciação à Docência para a entrada nos subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC?	
6.	Que tipo de seleção, acompanhamento e avaliação foram realizados com os Bolsistas Supervisores para a entrada nos subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC?	
7.	Que tipo de resultados e impactos tiveram os projetos anteriores relacionados ao programa PIBID/CAPES/UFSC no contexto escolar que foram desenvolvidos?	
8.	Que tipo de atividades são realizadas no âmbito de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionadas à área Curricular Ciências da Natureza?	
9.	Que tipo de atividades são realizadas por professores da Educação Básica que participam na condição de Bolsistas Supervisores dos Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionadas à área Curricular Ciências da Natureza?	

**ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL PARA RELATÓRIO PARCIAL DE ATIVIDADES DE
SUBPROJETOS PIBID/CAPES/UFSC DE 2014 Referente ao Edital Nº 061/2013 (VrsForm01 -
KassianaSM - 02.mai.16)**

DIGITAÇÃO/ PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs	Data	Nome Reduzido	G r.	N úc .	Su bg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	10.m ai.16	KASSIANASM	I E	N3	---	ASP			

INFORMAÇÕES GERAIS DO DOCUMENTO			
Nº	ITEM	DESCRIÇÃO	
24.	Número de Proposta	0863/2014	
25.	ID Projeto	Projeto PIBID UFSC 2013	
26.	Duração do projeto	Início	Abril de 2014
		Término	Março de 2018
27.	Nome da Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina	
28.	Código INEP	---	
29.	CNPJ	---	

INFORMAÇÕES GERAIS DO DOCUMENTO		
Nº	ITEM	DESCRIÇÃO
30.	Categoria Administrativa	Pública Federal
31.	IGC/Ano	---
32.	Endereço	Campus Universitário, Trindade, CEP: 88.040-900, Florianópolis/SC
33.	Telefone	[(48) 3721-9438], [(48) 3721-9988], [(48) 3721-8309], [(99) 3538-2608]
34.	Email	[gabinete@reitoria.ufsc.br], [prpg@reitoria.ufsc.br], [petrus@reitoria.ufsc.br]
35.	Programa Participante	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
36.	Coordenador Institucional	A.V.G
37.	Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais	R.F.C; T.C.R.S
38.	Email/ Telefone	(48)3721-6059

N	ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL PARA RESPONDER A 1ª QUESTÃO DE PESQUISA QUESTÃO DE PESQUISA		
1ª Questão de Pesquisa	Descrição	Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas por professores de Educação Básica, atuantes na condição de bolsistas supervisores, em subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, da área curricular de Ciências da Natureza?	
	Total de perguntas que respondem à questão	3	
PERGUNTAS			
1	Que tipo de atividades foram realizadas no âmbito de Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionadas à área Curricular Ciências da Natureza?		
2	Que tipo de atividades foram realizadas por professores da Educação Básica que participam na condição de Bolsistas Supervisores dos Subprojetos do programa PIBID/CAPES/UFSC, relacionadas à área Curricular Ciências da Natureza?		
3	Que tipo de impactos foram influenciados pelas ações realizadas no âmbito da formação de professores e além disso, nos cursos de Licenciaturas e escolas envolvidas com o programa?		

APÊNDICE 11
Exemplar dos procedimentos adotados para realizar as
análises das informações coletadas

1º PASSO DA ANÁLISE								
Questão de Pesquisa respondida	Descrição da questão presente no Questionário				Descrição de 3 etapas relativas à análise realizada			
	Nº do Bloco/descrição da questão	Nº da Questão	Descrição da questão	Informações do Sujeito participante da pesquisa		Transcrição da declaração do sujeito presente no questionário (Quest. 15)	CÓDIGO DESCRITIVO (Síntese do pesquisador relativa à transcrição)	CODIFICAÇÃO PRIMÁRIA (Nível mais categórico, analítico e teórico da síntese do pesquisador)
2ª Questão de Pesquisa	Bloco IV/ Práticas didáticas de professores em escolas de educação básica	21	De que maneiras são planejadas as suas práticas didáticas?	Sujeito	Área Curricular			

				BS03	Biologia	<p>O planejamento é realizado com os profissionais da área para que as turmas “sigam juntas”, com práticas e vídeos, bem como saídas de campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há um planejamento. • O planejamento é coletivo • Desenvolvimento: é elaborado com outros profissionais (provavelmente da mesma área curricular) • Intenção do planejamento: 	<p>Planejamento no coletivo com outros professores compreendendo diferentes tipos de atividades a serem desenvolvidas nas aulas.</p>
--	--	--	--	------	----------	--	---	--

							<p>Planejar no coletivo (professores da mesma área curricular) para que as turmas com diferentes professores possam ter conteúdos /assuntos equivalentes ao mesmo tempo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipo de atividades : práticas, vídeos e	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	6- Conteúdo (o que?)	---	---	---	---	---	---		---
	7- Recurso didático (Com base em que?)	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas • Vídeos • Saídas de campo 	---	---	---	---	---	---	---
	8- Estratégia	---	---	Pesquisa-ação	---	---	---	---	---

	didática (Com base em que?)								
	9- Condições consideradas (dependen	---	Segue proposta curricular de do Estado de Santa Catarina	---	<ul style="list-style-type: none"> • Segue planejamento anual • Tempo • Pré-req 	---	Segue planejamento anual	Segue planejamento anual	---

	do do qu e?)				uisi tos de cad a con teú do • An da me nto das tur ma s				
--	-----------------------	--	--	--	---	--	--	--	--

3º PASSO DA ANÁLISE		
Instancias estabelecidas que respondem à 2ª questão de pesquisa.		
N.	INSTÂNCIAS	
1.	Planejamento das práticas didáticas	
2.	Desenvolvimento das práticas didáticas	
4º PASSO DA ANÁLISE		
Critérios de análise construídos a partir da instancia: “planejamento das práticas didáticas”		
CRITÉRIOS		
N.	Descrição	Freq.
3.	Maneiras de tratar os conteúdos	5/8
4.	Grau de associação com outros colegas	3/8
5.	Momento de elaboração do planejamento	2/8