

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

MELCA MOURA BRASIL

**O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE BIOLOGIA E MATEMÁTICA
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

GOIÂNIA

2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	MELCA MOURA BRASIL				
E-mail:	melcabrasil@gmail.cm				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
Vínculo empregatício do autor	Universidade Estadual de Goiás				
Agência de fomento:	-			Sigla:	-
País:	Brasil	UF:	Go	CNPJ	-
Título:	O PIBID no contexto das políticas de formação de professores de Biologia e Matemática na Universidade Estadual de Goiás				
Palavras-chave:	PIBID; Políticas Públicas; Formação de Professores; Iniciação a Docência.				
Título em outra língua:	Pibid in the context of biology and mathematics teacher education policies at the State University of Goiás.				
Palavras-chave em outra língua:	Pibid; Public Policy; Teacher Training; Introduction to Teaching.				
Área de concentração:	Qualificação de Professores de Ciências e Matemática				

Data defesa:	22/12/2014
Programa de Pós-Graduação:	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática
Orientador (a):	Sandramara Matias Chaves
E-mail:	sandramara@ufg.br
Co-orientador (a):*	
E-mail:	

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique:

Outras restrições:

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: 21 /02 /2014

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metade dos dados ficarão sempre disponibilizados.

MELCA MOURA BRASIL

**O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE BIOLOGIA E MATEMÁTICA
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof. Dr^a. Sandramara Matias Chaves

GOIÂNIA
2014

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

MOURA BRASIL, MELCA
O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE BIOLOGIA E MATEMÁTICA NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS [manuscrito] / MELCA
MOURA BRASIL. - 2014.
CXXVII, 127 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. SANDRAMARA MATIAS CHAVES.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de
Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática, Goiânia, 2014.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. PIBID. 2. POLÍTICAS PÚBLICAS. 3. FORMAÇÃO DE
PROFESSORES. 4. INICIAÇÃO A DOCÊNCIA. I. MATIAS CHAVES,
SANDRAMARA, orient. II. Título.

MELCA MOURA BRASIL

**O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE BIOLOGIA E MATEMÁTICA
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sandramara Matias Chaves

Instituição: UFG

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Araújo Civardi

Instituição: UFG

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Elianda Arantes Figueiredo Tiballi

Instituição: PUC-GO

Assinatura: _____

Goiânia, 22 de dezembro de 2014.

Aos dois homens da minha vida, meu pai, Francisco Galdino de Moura (*in memoriam*) pelo amor e por todo incentivo enquanto estivemos juntos e ao meu esposo Gean Carlos da Silva, por todas as palavras de ânimo, pela compreensão e companhia constante, pelos abraços e pelas orações. Amo vocês eternamente!

AGRADECIMENTOS

À Deus pela sua graça, proteção, inspiração e doce companhia.

Ao meu esposo pela compreensão diária, por fazer seu o meu sonho.

À minha mãe, Maria José e irmãs, Gal e Cresa, pelas orações.

À minha orientadora, professora Sandramara, pelo incentivo e dedicação, por acreditar que seria possível.

Às professoras Jaqueline Araújo Civardi e Elianda Arantes Figueredo Tiballi, pelas importantes contribuições ao trabalho.

Ao professor João Roberto, Coordenador Institucional do Pibid UEG, pelo auxílio em todo o processo de pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente foram usados por Deus para me ajudarem na construção e conclusão deste trabalho.

RESUMO

BRASIL, M. M. **O Pibid no contexto das políticas de formação de professores de Biologia e Matemática na Universidade Estadual de Goiás.** Dissertação - Mestrado em Educação Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

Nesta pesquisa, buscou-se compreender as repercussões do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) nos cursos de licenciatura em Biologia e Matemática da Universidade Estadual de Goiás, a partir das atividades desenvolvidas pelos cursos por meio dos seus subprojetos. Para isso, o estudo pautou-se na seguinte problematização: Quais os impactos do Pibid nos cursos de formação inicial de professores em Biologia e Matemática da UEG? Quais as principais limitações do Pibid no âmbito das escolas de Educação Básica? O Pibid contribui para a formação continuada dos professores de Biologia e Matemática das escolas onde o programa é desenvolvido? Tendo em vista a natureza dos problemas a serem desvelados, e por se trabalhar com dados qualitativos, optamos por uma pesquisa qualitativa, as fontes de dados e informações para o seu desenvolvimento foram: documentos (subprojetos Pibid/CAPES/UEG/2013), sujeitos envolvidos (alunos, coordenadores de área e supervisores). Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: o questionário *on line*, entrevistas semiestruturadas e análise dos subprojetos dos relatórios parciais e finais. A partir das análises, pode-se afirmar que o Pibid proporcionou amadurecimento e crescimento na formação acadêmica dos bolsistas, rompendo com a lógica disciplinar e ainda possibilitou a articulação entre a teoria e a prática, favorecendo a construção da identidade profissional e docente. Os resultados ainda nos proporcionaram visualizar algumas limitações do programa por meio das falas dos envolvidos. Concluindo, o PIBID fomenta a melhoria da formação inicial dos professores por meio da interação entre os seus atores (alunos, professores supervisores e professores coordenadores de área), ou seja, formação-universidade-escola, possibilitando aos futuros professores o contato, a compreensão e a reflexão sobre a profissão docente e a realidade do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; Políticas Públicas; Formação de Professores; Iniciação à Docência.

ABSTRACT

BRAZIL, M.M. Pibid in the context of biology and mathematics teacher education policies at the State University of Goiás Dissertation - Master of Education Science and Mathematics, Federal University of Goiás Goiânia, 2014.

In this research we seek to understand the implications of Pibid (Institutional Program of Initiation Grant to Teaching) in undergraduate courses in Biology and Mathematics from the State University of Goiás from the activities of the courses through their subprojects. For this our work was based on the following questioning: What are the impacts of Pibid in training courses in Biology and Mathematics from UEG? What impact has the Pibid within schools field? The Pibid contributes to the continuing education of teachers of Biology and Mathematics in schools where the program is run? Given the nature of the problems to be unveiled, and working with qualitative data, we chose a qualitative research, sources of data and information for its development were: documents (subprojects Pibid / CAPES / UEG / 2013), involved subjects (students, area coordinators and supervisors). The instruments used for data collection were: the online questionnaire, semistructured interviews and analysis and reporting of subprojects partial and final. From our analysis we can say that Pibid provided maturity and growth in academic scholarship, breaking the disciplinary logic and also enabled the articulation between theory and practice, favoring the construction of professional identity and teaching. The results also provided us view the program through the speeches of those involved. In conclusion, this fosters the improvement of initial teacher education through interaction between their actors (students, supervisors, teachers and head teachers in area), ie, training-university-school, enabling future teachers contact, understanding and reflection on the teaching profession and the reality of the school context.

KEYWORDS: Pibid; Public Policy; Teacher Training; Introduction to Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questionário online/eletrônico.....	23
Figura 2 - Planilha de respostas gerada pelo <i>gdocs</i>	24
Figura 3 - Planilha de respostas em excel	25
Figura 4 - Números de alunos matriculados por Região em 2012	70
Figura 5 - Matriz de trabalho da DEB para a valorização do magistério	72
Figura 6 - Dinâmica do Pibid	73
Figura 7 - Localização das Unidades Universitárias da UEG	79
Figura 8 - Relação universidade, escola e bolsistas Pibid.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abrangência do Pibid na UEG em Biologia e Matemática.....	20
Quadro 2 - Participação dos sujeitos no questionário eletrônico.....	26
Quadro 3 - Resumo das Principais Etapas de Construção e Análise de Dados	27
Quadro 4 - Codificação dos sujeitos.....	32
Quadro 5 - Descrição das categorias de análise.....	33
Quadro 6 - Sistematização do subprojeto de Biologia – Pibid/Capes UEG/2012	834
Quadro 7 - Sistematização do subprojeto de Matemática – Pibid/Capes UEG/2012	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Programa de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
SEGPLAN	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Situando-me para compreensão da minha escolha	11
Objetivos	16
1 CAMINHOS DA PESQUISA: DA ABORDAGEM E ANÁLISE DOS DADOS.....	18
1.1 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos de Coleta de Dados	21
1.1.1 Etapa I- Leitura dos Projetos (Institucional e subprojetos de cada área) e dos Relatórios Finais de Ciências Biológicas e Matemática	21
1.1.2 Etapa II - Questionário Online/Eletrônico	21
1.1.3 Etapa III- As entrevistas semiestruturadas.....	26
1.2 Resumo das Ações da pesquisa.....	27
1.3 Da análise de dados	28
1.3.1 Pré-análise	31
1.3.3 Análise interpretativa dos dados	34
2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL.....	35
2.1 Panorama da formação docente no Brasil	35
2.2 Refletindo sobre a formação de professores	48
2.2.1 P1- Práticas.....	49
2.2.2 P2- Profissão.....	50
2.2.3 P3 - Pessoa.....	52
2.2.4 P4 - Partilha	52
2.2.5 P5 - Público.....	53
2.3 Formação de Professores de Biologia e Matemática.....	55
3 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	61
3.1 Programas do MEC na área de formação de professores da educação básica	64
3.1.1 Programa de Consolidação das Licenciaturas- Prodocência.....	64

3.1.2 Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE	66
3.1.3 Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI.....	67
3.1.4 Programa Observatório da Educação – OBEDUC.....	68
3.1.5 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR	69
3.2 Sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid	70
3.3 O programa Pibid na UEG	78
3.4 Os subprojetos de Biologia e Matemática.....	81
3.4.1 Os Subprojetos de Biologia.....	82
3.4.2 Os Subprojetos de Matemática.....	88
4 O PIBID NA UEG: UMA ANÁLISE NOS CURSOS DE BIOLOGIA E MATEMÁTICA	98
4.1 Repercussões do Pibid	98
4.1.1 Repercussões nos cursos de Biologia e Matemática.....	100
4.1.1.1 Conflitos e Questionamentos.....	100
4.1.1.2 Motivação.....	102
4.1.1.3 Valorização da profissão de professor pelo aluno.....	103
4.2 O papel do Pibid nos cursos de formação de professores de biologia e matemática (possibilidade de conhecer de "dentro" a futura profissão).....	104
4.3 Articulação, teoria e prática.....	108
4.4 Contribuições com a formação continuada dos professores das escolas parceiras	110
4.5 Dificuldades e aperfeiçoamentos	113
4.6 Sugestões de aperfeiçoamentos.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICES.....	123

INTRODUÇÃO

Situando-me para compreensão da minha escolha

Início este trabalho, apresentando-me: sou natural de Ceres-Goiás, cidade conhecida como a Deusa dos Cereais, situada no Vale de São Patrício, distante 180 km da capital do estado de Goiás.

O contato com a profissão de professor não foi apenas nas brincadeiras de escolinha ou nos sonhos de qualquer adolescente da minha época, refiro-me aos anos 90, quando ainda ser professor permeava os sonhos de muitos mais jovens.

Filha de um contador nordestino que se viu vencer na vida pelo estudo e pelo trabalho de professor de matemática nas escolas do município. Não muito tarde meu pai deixa as aulas de matemática para dedicar-se exclusivamente ao escritório de contabilidade, chegando a ganhar vários prêmios e condecorações pelos relevantes serviços prestados enquanto professor e contador na região.

Fui alfabetizada e concluí o ensino fundamental em escola privada, onde pude ter contato com inúmeros professores que sempre estiveram ao meu lado e que até hoje guardo em minha memória ótimas lembranças. Foi nesta experiência que comecei a pensar na docência não só como uma brincadeira, ou com admiração pelos relatos daqueles que tinham sido alunos do meu pai, mas como minha profissão.

Na última fase do ensino básico, antigo científico, fui para uma escola pública conveniada e lá, em contato com outros colegas me distanciei um pouco deste desejo, cheguei a pensar em farmácia, devido ao rigor das atividades e intensidade dos estudos, mas no último ano acabei optando pela licenciatura. Ressalto que, além dos estudos durante todos os dias da semana, aos sábados éramos (eu e minhas duas irmãs), desafiadas a desenvolver atividades de matemática que envolvia as quatro operações.

Lembro-me que as propostas do velho professor de matemática (meu pai), consistiam em operações extensas, sem nenhuma metodologia e nem planejamento antecipado. Eram simplesmente números sem sequência lógica, operações a serem

efetuadas e provadas, que nos davam muito trabalho. Certamente, a metodologia de meu pai, ou a falta dela, não me influenciou para a minha futura experiência como docente, mas com certeza, deixou saudade.

Em 1998, fui aprovada em dois vestibulares, 1º lugar para licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular e também para licenciatura em Matemática na extensão da Universidade Federal de Goiás em Rialma – GO, município separado de Ceres, apenas por uma ponte. Optei por matemática.

Ingressei no Curso de Licenciatura em Matemática no primeiro semestre de 1999, não sei por que optei por matemática, talvez inconscientemente meu pai e suas propostas de finais de semana tenham me influenciado. O certo é que, durante o curso em vários momentos me perguntava: O que estou fazendo aqui? Quando vou aprender a ser professora? Talvez seja esta a pergunta que motivou minha pesquisa na área de formação de professores.

A escolha por realizar uma pesquisa na área educacional sempre esteve nos meus planos, desde o meu ingresso no mercado de trabalho em 2002, quando concluí o curso.

Minha primeira oportunidade como professora foi na Universidade Estadual de Goiás (UEG) no ano de 2002, na Unidade Universitária de Porangatu no Curso de Licenciatura em Matemática. Fui convidada para trabalhar com as disciplinas de Didática da Matemática, Metodologia do Ensino da Matemática e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Na época, havia grande dificuldade de encontrar profissionais para trabalhar tais disciplinas, já que esta seria a primeira vez que seriam ministradas, e todo o corpo docente era composto por profissionais de áreas afins, ou seja, engenheiro civil, físico, psicólogo, pedagogo, tendo somente uma professora com formação em licenciatura em Matemática, que no momento já estava com a sua carga horária completa.

Segundo as informações repassadas pelo coordenador do curso que era graduado em Biologia, a grande dificuldade de selecionar professores para trabalhar tais disciplinas em Porangatu-GO, eram: 1- encontrar profissionais licenciados em matemática; 2- distância do principal centro econômico e intelectual do estado; 3- cultura de desvalorização da formação pedagógica em detrimento da formação técnica, ou seja, a supervalorização do conhecimento matemático por parte do docente, que culminava com o ilusório entendimento pela maioria dos acadêmicos

de que ao se concluir um curso de licenciatura em matemática, o profissional teria condições de prestar um concurso e acertar todas as questões de matemática e assim se tornar um funcionário público federal ou estadual, mas não da área da educação.

Aceitei o desafio, recém-formada, primeira turma, sala de 3º ano do Curso de Licenciatura em Matemática, onde tinha que ministrar aulas de Metodologia do Ensino da Matemática e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Foi nesse momento em que pude perceber a dificuldade e a complexidade de ser e de se formar professor. Estava nos dois lados ao mesmo tempo, pois ainda estava aprendendo a profissão. E foi nesse contexto que comecei a refletir sobre a minha formação e como ela poderia contribuir com o meu processo de ensino-aprendizagem na formação de professores.

A experiência como professora formadora de professores, me levou a construir reflexões sobre a minha formação, especialmente quando tinha que acompanhar meus alunos nas escolas campo, trabalho, este, que fiz questão de fazê-lo individualmente com os 15 alunos pelos quais eu era responsável.

Nesse período pude refletir que o contato com a futura profissão é curto e muito superficial já que o modelo de estágio proposto da época era marcado por etapas burocráticas (Observação, Semi-regência e Regência), confirmada por fichas e relatórios, onde a maioria das informações é visando à aprovação pelo professor. Reafirmando uma formação deficiente, ilusória e muitas vezes frustrante.

Mesmo participando de incansáveis discussões sobre estágio supervisionado e tentando mudar algumas práticas, pude observar que o problema não estava só no Estágio ou em como ele era trabalhado. Mas em como nós professores trabalhávamos a formação do aluno, futuro professor, formação esta que não deveria se dar somente nos terceiros e quarto anos, mas um processo contínuo desenvolvido por todos os professores, desde o ingresso dos alunos no curso, nas disciplinas de cálculo, estatística, física, ou seja, em todo o percurso acadêmico, o aluno deve estar sendo preparado para sua futura profissão.

Diante do exposto, não posso deixar de destacar que eu era recém-formada, e que eu tinha dois desafios: 1- construir minha profissionalização e me formar professora; 2- contribuir para a formação profissional de alunos que seriam futuros professores de matemática. Não há dúvidas de que os anos como aluna do curso de

Licenciatura em Matemática contribuíram com a escolha de autores e algumas reflexões, mas pude identificar mesmo como professora universitária, o quanto ser professor é difícil e muitas vezes nos traz pânico, especialmente quando não nos sentimos seguros, quando temos a sensação de que não fomos avisados de “que era assim”, que fomos enganados, ou quando temos vontade de sair correndo da sala de aula e nunca mais voltar.

As situações vivenciadas na minha iniciação à docência no Ensino Superior trouxeram-me reflexões, questionamentos sobre a minha formação inicial, e sobre as minhas necessidades formativas. Nóvoa (1992) afirma que o início da carreira docente representa a etapa principal na constituição do ser professor. São nesses momentos de questionamentos, tensões e aprendizagens que os professores principiantes refletem pausadamente sobre a sua profissão e, dessa forma, começam a construir a sua identidade docente.

Foi com entusiasmo que tomei conhecimento sobre o Programa Institucional de Iniciação a Docência (Pibid) e de como este poderia contribuir para a construção da identidade e da formação do professor, especialmente por trabalhar especificamente com licenciandos e por permitir a estes o contato com a realidade escolar, que envolve não só o conhecimento teórico e o domínio de metodologias e técnicas de ensino, como também, todo um processo de reconhecimento de si e do outro.

Resultante dessa reflexão, esse trabalho, com o título: O Pibid no contexto das políticas de formação inicial de professores de biologia e matemática na Universidade Estadual de Goiás justifica-se não só pela minha trajetória pessoal e profissional, como também, pelo meu interesse em contribuir com as discussões e reflexões sobre esta política pública educacional, fornecendo elementos para a sua análise e aprimoramento.

Portanto o presente estudo pauta-se pela seguinte temática: O Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no contexto das Políticas para a formação de professores de Biologia e Matemática na Universidade Estadual de Goiás.

Inicialmente nossa proposta era investigar o programa nas áreas de Ciências (Química, Física e Biologia) e Matemática, tendo em vista as discussões destas áreas propostas pelo programa do mestrado, mas, devido a não participação

das áreas de Física e Química quando da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, optamos por continuar trabalhando com a Biologia por considerarmos que tínhamos dados suficientes para analisar a área.

A escolha pela UEG se deu pelo fato de já estar envolvida nos processos de formação de professores na instituição e pela oportunidade de pesquisar sobre os impactos do programa na formação dos docentes, especialmente nas áreas de Biologia e Matemática, que possuem um histórico de complexos desafios a começar pela própria complexidade do conteúdo, desencadeando um percurso místico construído ao longo dos anos, no ensino básico das escolas públicas e privadas; culminando com a falta de profissionais preparados para lidar com situações didáticas, metodológicas, relações interpessoais, políticas, físicas, entre outras, que, possivelmente, não foram trabalhadas durante a formação. Além desses problemas, enfrentamos questões referentes ao descrédito da profissão e à péssima remuneração, levando à baixa procura pelos cursos de licenciatura.

A opção por investigar o Pibid tem a ver, portanto com todo o meu contexto de formação e de exercício da docência, além do desejo de aprofundar a compreensão sobre um programa que se configura na atualidade como o maior programa da Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com repercussões significativas nos cursos de licenciaturas e nas escolas parceiras.

Diante do exposto, é possível entender as motivações que me levaram a mergulhar no campo da formação de professores, especialmente, em função dessa nova política de incentivo à docência, implantada pela CAPES, via Pibid, que visa proporcionar já, no primeiro ano um contato real do acadêmico com a futura profissão.

Problematização

A problemática que emerge a partir do tema proposto é:

1. Quais os impactos do Pibid nos cursos de formação inicial de professores em Biologia e Matemática da UEG?
2. Quais as principais limitações do Pibid no âmbito das escolas de educação básica?
3. O Pibid contribui para a formação continuada dos professores de Biologia e Matemática das escolas onde o programa é desenvolvido?

Objetivos

Geral

Analisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nos cursos de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Goiás.

Específicos

- Identificar os impactos do Pibid nos cursos de Biologia e Matemática da UEG que possuem o programa;
- Identificar as contribuições do Pibid para a formação continuada dos professores das escolas parceiras, bem como para a formação inicial dos licenciandos;
- Identificar as limitações enfrentadas durante a execução das ações do Pibid.

A partir do proposto, esse trabalho estrutura-se da seguinte forma:

O Primeiro Capítulo, Caminhos da Pesquisa: da Abordagem e Análise dos Dados, realizamos a descrição da abordagem, dos procedimentos metodológicos

adotados para atingirmos os objetivos da pesquisa, bem como destacamos os aportes teóricos metodológicos utilizados para isso.

No Segundo Capítulo, intitulado Panorama da Formação Docente no Brasil, destacamos as primeiras manifestações e movimentos no Brasil voltados para a formação de professores, e como estas se configuram e refletem em nossa prática atual. Além de destacarmos os principais movimentos das políticas públicas voltadas para este tema, as atuais questões que envolvem a formação de professores em especial de biologia e matemática.

O Terceiro Capítulo, O Pibid no Contexto das Políticas para Formação de Professores apresentamos a atual política pública brasileira - o Pibid, bem como destacamos suas particularidades, destacamos ainda o programa no âmbito da CAPES, e apresentamos o programa na UEG.

Nosso Último Capítulo, intitulado O Pibid na UEG: uma análise nos cursos de Biologia e Matemática apresenta os resultados construídos, a partir da análise dos dados coletados pelos instrumentos de coleta utilizados, de modo a responder as questões norteadoras formuladas e apresentadas no terceiro capítulo.

Com base nos capítulos anteriores, apresento as nossas conclusões, construídas com finalidade de contemplar o objetivo geral desta pesquisa, sendo que esta contém algumas reflexões sobre o nosso estudo e recomendações diante da nova realidade proposta pelo Pibid. Por fim, disponibilizamos as referências utilizadas para a construção deste estudo, indicações de outras para leituras e estudos, além de apresentar os anexos utilizados durante a realização da pesquisa.

1 CAMINHOS DA PESQUISA: DA ABORDAGEM E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos aspectos referentes ao percurso metodológico da pesquisa. Será enfatizado os caminhos percorridos, a escolha da abordagem, definição dos sujeitos, procedimentos, instrumentos de coleta de dados e técnica de análise dos dados. Para isso, contou-se com referenciais teóricos que ao longo da pesquisa foi solidificando e dando base para sustentação da abordagem metodológica da Análise de Conteúdo, segundo Bardin, 2004; Minayo, 2002; Yin, 2001; Ludke e André, 2000; Silva, Santos e Siqueira, 1997; Moraes, 1999; Manzini, 2004, entre outros.

Investigar temas polêmicos e multiconceituais, como a formação de professores demanda uma abordagem plural, especialmente quando o objeto ou os objetos de estudo estão ligados às concepções e experiências dos sujeitos, já que em raros momentos ou em apenas alguns casos esses estão à vontade para participarem e exporem suas ideias, pois de modo geral há dificuldades de partilharem de suas concepções, especialmente sobre assuntos que não estão habituados a pensarem de modo reflexivo.

Para aproximação da temática proposta, a opção feita foi pela abordagem de pesquisa qualitativa, pois segundo Rampazzo (2005, p.58) este tipo de pesquisa “questiona e põe em dúvida o valor da generalização” e ainda sob a perspectiva de Godoy (1995, p. 21) tal abordagem:

Enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Ainda a respeito da abordagem qualitativa, Chizzotti (2003, p. 22) ressalta que

Diferentes tradições de pesquisas invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas.

Compactuando com os autores citados e tendo em vista que o objeto de estudo possui caráter subjetivo, consideramos a abordagem qualitativa mais apropriada.

Quanto ao método, que a respeito da base lógica da pesquisa, adotou-se o dialético, por ser meio do diálogo e da contradição que se estabelecerá entre os conceitos envolvidos, verificando e defendendo os princípios e fenômenos pesquisados. É por meio de perguntas e repostas que há possibilidade de se iniciar um processo de busca da verdade. Segundo Konder (2004, p. 6) a “dialética significa o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Quanto à característica do objetivo da pesquisa, este pode ser considerado como pesquisa exploratória, pois além de analisar, buscou-se descrever o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UEG e suas implicações no âmbito escolar e de formação do acadêmico, bem como, as suas relações com as demais áreas de conhecimento.

Para desenvolver esta pesquisa, elaborou-se um questionário *online* que foi utilizado como instrumento de coleta dos dados, (Apêndice A) estruturado com perguntas abertas e fechadas a ser aplicado ao coordenador institucional, aos coordenadores de áreas, aos supervisores e aos alunos bolsistas do programa. A opção por questionários *on line* se deu pela possibilidade de maior abrangência na coleta de dados, tendo em vista que os grupos estão espalhados ao longo do território goiano, precisamente em 08 (oito) municípios. Além do questionário *online*/eletrônico, realizou-se também entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos grupos investigados (Apêndice B e Apêndice C, respectivamente), a saber: professores supervisores e coordenadores de área. Estas entrevistas seriam coletadas nos municípios onde os sujeitos atuam, ou seja, em suas cidades. O deslocamento seria realizado por meio terrestre, sem auxílio de financiamento, ou seja, toda despesa custeada pela pesquisadora.

Ressalta-se que os rumos desta pesquisa foram se delineando ao passo que algumas ações iam sendo realizadas e as estas foram se incorporando novas situações que exigiam tomadas de decisões e até mesmo mudanças no planejamento.

Mas, com o surgimento de dificuldades para a coleta de dados, no que tange a participação dos sujeitos, mesmo diante das várias solicitações, inclusive da Pró-reitora de Graduação da UEG, bem como a descontinuidade do trabalho de conscientização por causa da greve na instituição, que perdurou por 89 dias optou-se por trabalhar com os cursos de Biologia e Matemática que tiveram o maior número de participações e abertura para pesquisa, sendo que Física e Química nenhum dos alunos e professores se manifestaram. Sendo assim, manteve-se o mesmo objetivo que foi o de analisar o Pibid nos cursos de formação de professores da UEG, somente nos cursos de Biologia e Matemática, referente ao Edital nº 011 de 2012. No quadro a seguir, o panorama da abrangência do Pibid nos cursos citados anteriormente.

Quadro 1 - Abrangência do Pibid na UEG em Biologia e Matemática

UNID. UNIVERSITÁRIAS	CURSOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	OBSERVAÇÕES
Anápolis	Ciências Biológicas	<p>A partir destes dados podemos identificar que:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ciências Biológicas tem 04 grupos- Anápolis, Iporá, Itapuranga e Morrinhos. Matemática tem 07 grupos- Anápolis, Cidade de Goiás, Iporá, Jussara, Morrinhos, Quirinópolis e Santa Helena. A abrangência do Pibid na Área de Biologia e Matemática é de 8 Unidades Universitárias, ou seja 19,5% e ainda 11 subprojetos. Todos os grupos PIBD possuem: 06 alunos, 01 professor supervisor, 01 coordenador de área.
	Matemática	
Cidade de Goiás	Matemática	
	Ciências Biológicas	
Iporá	Matemática	
	Ciências Biológicas	
Itapuranga	Matemática	
Jussara	Ciências Biológicas	
	Matemática	
Morrinhos	Matemática	
Quirinópolis	Matemática	
Santa Helena	Matemática	

Fonte: Coordenação Institucional do Pibid/UEG, 2014.

1.1 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos de Coleta de Dados

A pesquisa foi realizada em três etapas com o intuito de analisar o Pibid identificando os impactos, as repercussões na escola de Educação Básica, as contribuições à articulação entre teoria e prática e as possíveis dificuldades e melhorias que podem ser feitas.

1.1.1 Etapa I- Leitura dos Projetos (Institucional e subprojetos de cada área) e dos Relatórios Finais de Ciências Biológicas e Matemática

Nesta primeira etapa da pesquisa, após ter realizado contato com o Coordenador Institucional² da UEG, obteve-se autorização e acesso aos principais documentos: como projetos, subprojetos e relatórios finais. As leituras e anotações foram sendo realizadas concomitante com discussões e reuniões (orientador e orientando) para definir o questionário a ser aplicado na próxima fase.

Esta etapa caracterizou-se pela descoberta e conhecimento de cada proposta aprovada, foi este o primeiro contato com as informações necessárias para construção deste estudo.

1.1.2 Etapa II - Questionário Online/Eletrônico

Conforme Freitas *et al.*, (2004), a pesquisa *online* ou eletrônica possibilita algumas vantagens sobre as demais pesquisas qualitativas. Segundo os autores, o pesquisador tem a possibilidade de utilizar recursos que, em um processo normal de pesquisa, não seriam possíveis. Outro aspecto que se deve levar em consideração é o fato de o respondente receber estímulos de várias ordens,

² Docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor CAPES.

podendo ser visuais, sonoros entre outros, que o incentivam participar. Além do que possui custo razoável e elevada confiabilidade, podendo conter questões para atender às finalidades específicas de uma pesquisa. Sobre o questionário (SILVA, SANTOS e SIQUEIRA, 1997, p. 410) afirmam que:

O questionário seria uma forma organizada e previamente estruturada de coletar na população pesquisada informações adicionais e complementares sobre determinado assunto sobre o qual se detém certo grau de domínio.

Estes mesmos autores destacam que o questionário eletrônico pode ser positivo em seus efeitos e definido como sendo aquele que utiliza meio eletrônico, virtual, para sua aplicação, podendo ser de duas formas: 1- enviado por e-mail; 2- disponibilizado em uma página da internet.

Envio de questionário por e-mail: o questionário é enviado diretamente ao participante da pesquisa, que deve responder a mensagem com questões preenchidas. O questionário pode ser enviado como um anexo ou no próprio corpo da mensagem.

Disponibilização do questionário em uma página da Internet: o respondente é informado sobre o endereço da página do questionário na Internet, através de um e-mail, carta ou anúncio na Internet. Para responder às questões o participante da pesquisa deve acessar a *home page* do questionário, responder e, normalmente, ao final, clicar no botão que envia as informações para o responsável pela pesquisa (SILVA; SANTOS, SIQUEIRA, 1997, p. 418).

Com base nos autores, optou-se por mesclar as duas formas de envio do instrumento de coleta de dados, ou seja, questionário eletrônico. Utilizou-se a web 2.0, já que o primeiro contato com os sujeitos e as orientações iniciais para participação na pesquisa foram realizadas por e-mail por intermédio da carta de apresentação ou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE em arquivo de texto *pdf*, onde o objetivo era esclarecer os participantes sobre o presente estudo, bem como as informações adicionais e o *link* para acesso ao questionário eletrônico, disponibilizado no endereço: https://docs.google.com/forms/d/1EX2mN2ofhI31UPfSYNaGw4ad_ZEgNE2vXwl95x

JWoJQ/viewform?usp=send_form, através da ferramenta de formulário do *Google* o *gdocs*³.

O questionário eletrônico foi elaborado a partir dos objetivos específicos detalhados no Capítulo I e que pode ser mais bem observado no Apêndice B deste trabalho. Contendo um total geral de 17 questões, sendo 11 questões de múltipla escolha e 06 (seis) questões subjetivas, estas por sua vez objetivavam extrair informações necessárias que subsidiassem ao final analisar o programa nos eixos apontados pelos objetivos deste trabalho.

Na Figura 1 podemos ter uma visão de como o questionário eletrônico foi disponibilizado.

Figura 1 - Questionário online/eletrônico

Fonte: Questionário elaborado pela autora, 2014. Disponibilizado no link: https://docs.google.com/forms/d/1EX2mN2ofh131UPfSYNaGw4ad_ZEgNE2vXwl95xJWoJQ/viewform?usp=send_form

Este instrumento de pesquisa solicitava informações, tais como: Função no programa; Curso em que atua; O papel do Pibid nos cursos de formação de professores; Pibid e a proximidade com a escola; Pibid e a melhoria da formação dos alunos da rede básica; A articulação teoria e prática; Pibid e a formação

³ É uma interface do Google onde são disponibilizadas inúmeras ferramentas - podendo ser síncronas ou assíncronas, processadores de textos, planilhas, formulários eletrônicos, e-mail, links de pesquisa, entre outros.

continuada de professores das escolas parceiras; conhecer de “dentro” a profissão de professor; Pibid e o trabalho em equipe e coletivo; Impactos na escola parceira; Articulação entre os diferentes grupos; Aperfeiçoamentos que devem ser feitos no programa e suas principais dificuldades (Apêndice 2).

Os participantes, para validarem sua participação deveriam clicar no botão “enviar”, assim os dados seriam automaticamente enviados para uma planilha no *gdocs*, conforme mostra a figura 2, onde era possível, para a pesquisadora visualizar a resposta de cada sujeito.

Figura 2 - Planilha de respostas gerada pelo *gdocs*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Indicação de data e hora	1. Qual a sua função no PIBID?	2. Qual o curso em que você atua?	3. Considerando sua experiência no PIBID, qual o papel desse programa nos cursos de formação de professores?	4. Enumere em escala de importância, aqueles aspectos que você considera mais positivos no PIBID.	11. O Programa tem impactos na escola parceira?	12. Em caso da resposta anterior ser sim, cite alguns desses impactos.	13. Liste os fatores que caracterizam contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores das escolas parceiras.	14. Existe articulação entre os grupos PIBID de uma mesma unidade e das diferentes unidades da UEG?		15. O PIBID tem repercussões nos processos de formação de professores dos Cursos de Licenciatura que possuem o programa?
14	05/05/2014 09:22:27	aluno(a)	Ciências Biológicas	Tem o papel de interligar universidade e escola com a finalidade de inserir o licenciando na realidade do ambiente escolar, no qual futuramente o mesmo irá atuar profissionalmente.		Sim	Promoção de eventos. Ações diferenciadas que estimulam a obtenção de conhecimento do aluno; melhor esclarecimento do que é realmente a matemática sua aplicação, aprendizado contextualizado	Estímulo em buscar práticas pedagógicas diferenciadas durante as aulas, combatendo o conformismo no ambiente escolar.	às vezes		Sim
15	05/05/2014			mostrar uma lado diferente da docência antes do							

Fonte: Exportado a partir do questionário *on line* elaborado pela autora, 2014.

As informações foram organizadas eletronicamente e automaticamente pela ferramenta de forma que os dados eram apresentados em uma planilha eletrônica, atualizada sempre a cada nova participação concluída, oferecendo ainda como opção a possibilidade de salvar as informações no formato de planilha do Excel, conforme nos mostra a figura 3, abaixo apresentada.

Figura 3 - Planilha de respostas em excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Indicação de da	1- Qual a sua	2- Qual o curs	3- Considerand	4- Enumere em	11- O Program	12- Em caso di	13- Liste os	14- Existe		15- O PIBID ter
9	5/2/2014 15:43:57	coordenador(a) de	Matemática	Considero um papel	Sim	De forma indireta	idem questão 8.	às vezes			Pouco
10	5/2/2014 18:07:48	ex-aluno(a)	Ciências Biológicas	Proporcional ao	Sim	Contato com	Contato com	Não			Muito
11	5/2/2014 18:53:10	aluno(a)	Ciências Biológicas	O PIBID é um	Sim	- A presença de	- Busca de	às vezes			Sim
12	5/2/2014 21:28:13	coordenador(a) de	Ciências Biológicas	De grande valia por	Sim	- Os alunos tiveram	- Notei apenas na	Só existe um grupo			Sim
13	5/4/2014 10:57:00	professor(a)	Matemática	Essencial,	Sim	Melhoria nos	Estudo permanente	Não			Sim
14	5/5/2014 9:22:27	aluno(a)	Ciências Biológicas	Tem o papel de	Sim	Promoção de	Estímulo em	às vezes			Sim
15	5/5/2014 19:19:40	aluno(a)	Matemática	mostrar uma lado	Sim	melhor	nenhum.	Não			Sim
16	5/6/2014 12:57:14	coordenador(a) de	Matemática	O PIBID contribui	Pouco	Malhoria na	Troca de	às vezes			Muito
17	5/6/2014 21:49:02	aluno(a)	Ciências Biológicas	Experiência	Sim	Valorização da	Inovação em	às vezes			Muito
18	5/14/2014 12:11:40	professor(a)	Ciências Biológicas	Aproximação dos	Sim	Mudança no	Os professores das	às vezes			Sim
19	5/19/2014 17:22:39	aluno(a)	Matemática	O PIBID ajuda	Sim	Ajudar tanto os	Melhora na	Sim			Sim
20	6/3/2014 11:47:58	coordenador(a) de	Matemática	Contribui	Sim	A participação dos	Igual a 8	às vezes			Sim
21	6/3/2014 17:01:12	ex-aluno(a)	Matemática	Fundamental, uma	Sim	Os alunos se	...	às vezes			Sim
22	6/3/2014 20:09:27	coordenador(a) de	Matemática	Assegurar uma	Sim	Entre tantos o fato	o fato de os	Não			Sim
23	6/3/2014 23:07:40	ex-aluno(a)	Matemática	O mesmo é de	Sim	A melhoria da	A melhoria na	às vezes			Muito
24	6/4/2014 8:58:01	aluno(a)	Ciências Biológicas	O PIBID atua	Sim	- Oferece a	Desempenha novos	Não			Sim
25	6/4/2014 9:51:46	aluno(a)	Matemática	Incentivar o ato	Sim	Incentiva tanto o	As novas	Sim			Não
26	6/4/2014 9:51:45	aluno(a)	Matemática	Incentivar o ato	Sim	Incentiva tanto o	As novas	Sim			Não
27	6/4/2014 9:57:06	aluno(a)	Matemática	Melhor qualificação	Sim	Inovação nos	N	Não			Sim
28	6/4/2014 19:26:45	aluno(a)	Matemática	é essencial para a	Sim	aulas de monitoria,	participação em	Não			Pouco
29	6/4/2014 20:37:03	aluno(a)	Ciências Biológicas	O programa nos	Sim	Melhora a interação	Mostrar seu	às vezes			Sim

Fonte: autora, 2014.

A escolha desta ferramenta, disponibilizada por meio da web 2.0 para construção e operacionalização de questionários, possibilitou a coleta de dados de modo ágil e rápido, com baixo custo, tanto para a pesquisadora quanto para os participantes da pesquisa, garantindo comodidade para realizá-la de acordo com o melhor horário e segurança no trato dos dados e na participação da pesquisa.

A ferramenta também foi fundamental, no sentido de que facilitou a tabulação dos dados para posterior análise destes, tendo em vista que a ferramenta organizava e enviava ao excel (figura 3) de maneira estruturada o conjunto de respostas de cada questão, organizando assim o material para análise dos dados coletados.

Por meio deste questionário obtiveram-se informações que ofereceram subsídios para analisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UEG nos cursos de Biologia e Matemática da Universidade Estadual de Goiás, aliadas às entrevistas com alguns sujeitos e aos relatórios finais de cada projeto.

O questionário eletrônico foi disponibilizado de Maio a Agosto de 2014. No quadro 02 podemos observar o número dos sujeitos participantes na pesquisa.

Quadro 2 - Participação dos sujeitos no questionário eletrônico

	Matemática	Biologia	Total por sujeitos	Total geral de respostas recebidas
Nº de bolsistas do Pibid ⁴ - Total geral	42	24	66	50 participações mais o Coordenador do programa totalizam 51 respostas encaminhadas
Nº de participantes Professores Supervisores ⁵ - Total Geral	22	14	36	
Nº de participação Coordenador(a) de área ⁶ Total Geral	07	04	11	
Nº de participação	04	02	06	
Coordenador(a) de área ⁶ Total Geral	07	04	11	
Nº de participação	05	03	08	

Fonte: Questionário eletrônico elaborado pela autora e aplicado aos sujeitos da pesquisa, 2014.

1.1.3 Etapa III- As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas aconteceram logo após a participação da metade dos sujeitos de cada segmento. Entrevistamos dois Coordenadores de Área (01 de Biologia e 01 de Matemática) e dois Professores Supervisores (01 de Biologia e 01 de Matemática), a escolha destes sujeitos se deu pela disponibilidade dos mesmos em contribuir com a pesquisa.

Segundo Manzini (2004) há três tipos diferentes de planejar e realizar uma entrevista, são elas: estruturada, semiestruturada e não estruturada, optamos pela semiestruturada, que foi direcionada por um roteiro previamente discutido e elaborado (entre orientadora e orientanda), composto por questões abertas e de múltipla escolha.

As entrevistas tiveram um roteiro semiestruturado (Apêndices 3 e 4) e foram realizadas presencialmente, gravadas em áudio Mp3 pelo programa *Audacity*⁷ e

⁴ Alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes.

⁵ Professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência.

⁶ Docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa.

posteriormente transcritas. O roteiro das entrevistas contemplou questões relacionadas ao Pibid no que tange os objetivos propostos pela pesquisa e evidenciados nas respostas dos questionários *on line*/ eletrônicos.

Conforme Ludke e André (2000), a entrevista semiestruturada é um instrumento e uma técnica de coleta de dados onde se pretende estabelecer uma conversação continuada entre informante e pesquisador devendo ser dirigida por este, de acordo com seus objetivos. Logo a seguir, explicitamos as fontes de coleta de dados e cada procedimento desenvolvido, seguindo a realização de cada uma das etapas da pesquisa.

1.2 Resumo das Ações da pesquisa

No quadro abaixo apresentamos o resumo das etapas percorridas na pesquisa em questão.

Quadro 3 - Resumo das Principais Etapas de Construção e Análise de Dados

ETAPAS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS		
Etapas	Fonte de Coleta dos Dados	Descrição dos Procedimentos
Etapa I	Leituras de projetos (institucional e subprojetos das áreas) de Ciências Biológicas e Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Registro das principais ações, participações desenvolvidas pelos sujeitos. • Registro das concepções sobre formação de professores destacadas nos projetos. • Leitura Flutuante⁸

⁷ É um software livre, com edição digital de áudio disponível para as plataformas: Windows, Linux e Mac e ainda em outros Sistemas Operacionais. Considerado um *software* simples no seu manuseio é muito popular podendo ser disponibilizado em múltiplas plataformas, com suporte e licença abertos que permite ao programa ser gratuito.

⁸ Segundo Bardin (1979) primeiro contato com os documentos.

Etapa II	Questionário- <i>on line</i> /eletrônico (disponível para acesso de Maio a Agosto de 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração das questões. • Criação do formulário <i>on line</i>/eletrônico na WEB 2.0. • Envio por e-mail do questionário com as devidas orientações sobre a pesquisa, e sobre o questionário, com link de acesso. • Verificação diária da planilha de respostas no <i>gdocs</i>. • Análise de dados e registro dos dados em forma de: quadros, tabelas, figuras e textos.
Etapa III	Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do roteiro semi-estruturado. • Seleção dos participantes para realização da entrevista. • Realização da entrevista utilizando o <i>Audacity</i>. • Transcrição do áudio em texto. • Análise qualitativa-Leitura flutuante, definição e identificação das categorias de análise. • Construção do texto a partir da interpretação dos dados.

Fonte: autora, 2014.

No item a seguir apresentamos os referenciais teóricos que nortearam o desenvolvimento da análise de dados.

1.3 Da análise de dados

Para a análise do material coletado por meio dos documentos, questionários e entrevistas utilizamos a análise de conteúdo, fundamentamos para tal nos

trabalhos de Bardin (2004) e Moraes (1999), tendo em vista que os escritos destes ofereceram-nos a possibilidade de analisar e avaliar as mensagens, de modo que a compreensão e a interpretação das participações nos permitiu identificar diversos significados.

A análise de conteúdo segundo Bardin (2004, p. 37) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda sobre a análise de conteúdo, Moraes (1999, p. 8) contribui inferindo que é:

[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Novamente Bardin (2004, p. 36), diz que o fundamento da análise de conteúdo está “na articulação entre a superfície do texto, descrita e analisada; e os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente”, possibilitando ao pesquisador “compreender o sentido da comunicação, mas também e principalmente desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira”.

A partir dessa contribuição de Bardin (2004) sobre a articulação como grande fundamento da análise de conteúdo e buscou-se ir além do conteúdo expresso nas mensagens escritas e descritas. Minayo (2003, p. 74) reforça as ideias de Bardin quando destaca que a análise de conteúdo visa: a) verificar hipóteses; e ou b) descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. “(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

Rocha e Deusdará (2005, p. 311) destacam que os principais objetivos da análise de conteúdo são a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. Sobre estes, os autores destacam que:

O primeiro deles é descrito de acordo com os seguintes aspectos: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta 'visão' muito pessoal ser partilhada por outros? A caracterização do segundo, por sua vez, não se distancia muito do já visto: "Se um olhar imediato, espontâneo, já é fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão".

Nesse sentido, deve-se considerar fatores que para Moraes (1999, p. 11), exercem influência quando da análise dos dados. Pode-se, então, a partir do que foi apresentado, concordar com o autor que afirma ser esta, "uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados". Nesse sentido, o pesquisador deve considerar os "múltiplos significados de uma mensagem e as múltiplas possibilidades de análise", fatores estes intimamente relacionados ao contexto em que a comunicação se realiza.

Os documentos analisados nesta pesquisa seguiram a perspectiva da análise de conteúdo, onde se levou em consideração textos e contextos, sempre relacionados aos objetivos do presente estudo, o que possibilitou a criação das categorias de análise que emergiram ao longo do processo traçado para este trabalho. Moraes (1999) e Bardin (2004) destacam que não deve haver limites lógicos para delimitar o contexto de análise. Assim sendo, o pesquisador, que utiliza a análise de conteúdo, deve fundamentar-se numa explicitação clara de seus objetivos, delimitando os dados efetivamente significativos para sua investigação.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida em três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material e tratamento dos dados; (3) inferência e a interpretação.

1.3.1 Pré-análise

A pré-análise oferece informações e argumentos para a seleção das categorias de análise, possibilitando, a partir disso a interpretação dos dados coletados, ou seja, transformando a linguagem dos sujeitos em conhecimento científico. Já que esta se refere à fase de organização e preparação das informações, de acordo com Bardin (2004, p. 90) este movimento de seleção de documentos para submissão à análise é definido por “*constituição do corpus*”, que segundo a autora é: “o conjunto tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Segundo Moraes (1999, p. 15), o pesquisador deve realizar uma leitura inicial de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre quais informações estão de acordo com os objetivos da pesquisa.

Após a constituição do *corpus* da pesquisa, deve-se iniciar o processo de codificação por meio de símbolos, que permitam a identificação dos sujeitos ou, elementos que, permitam ao pesquisador retorno rápido a um documento sempre que precisar.

Esta etapa da pesquisa se resume à aplicação dos questionários eletrônicos, realização das entrevistas e transcrição das mesmas.

1.3.2 Exploração do Material

De acordo com Moraes (1999, p. 16), deve-se realizar uma releitura minuciosa do material selecionado com a finalidade de definir unidades de análise, que conforme o autor é chamado de “processo de unitarização”, onde foram realizados recortes nos registros:

Também denominada de “unidade de registro” ou “unidade de significado”, a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo, a ser submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Na Análise de Conteúdo denominamos este elemento de unidade de análise.

De acordo com Bardin (2002) a unidade de registro, apesar de variável é o menor recorte realizado no texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, entre outros.

Com isso foi possível a categorização e codificação do material, sendo que para esta última, seguiu-se a seguinte estrutura:

- Coordenador de Área de Matemática_Professor1 (CAMatemática_P1)
- Coordenador de Área de Biologia_Professor1 (CABiologia_P1)
- Professor Supervisor de Matemática_Professor1 (PSMatemática_P1)
- Professor Supervisor de Biologia_Professor1 (PSBiologia_P1)
- Coordenador Institucional- CI
- Aluno Pibidiano de Matemática1- AP_Matemática1
- Aluno Pibidiano_Biologia1_ AP_Biologia1

O quadro a seguir mostra um resumo das informações acima:

Quadro 4 - Codificação dos sujeitos

Sujeitos	Questionário e Entrevista
Coordenador de Área	CAMatemática_P1, CABiologia_P1
Professor Supervisor	PSMatemática_P1, PSBiologia_P1
Coordenador Institucional	CI
Aluno Pibidiano	AP_Matemática1, AP_Biologia1, ...

Fonte: autora, 2014.

É na exploração do material que se reviu textos e documentos e que se definiu as unidades de análise ou unidades de registro, fornecendo subsídios para a categorização, sendo que as respostas e participações dos sujeitos foram transformadas em unidade de análise menores, de acordo com o problema levantado e objetivos.

Sobre o processo de categorização Bardin (2004, p. 112) o subdivide em: “o inventário: isolar os elementos; e a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens”. Nesse movimento, Moraes (1999, p. 19) chama a atenção para que a análise do material ocorra de forma cíclica e circular, de modo a possibilitar, “o retorno sempre que necessário aos dados, sempre à procura de significados cada vez melhor explicitados. Este movimento se

constitui, portanto num processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo pode atingir novas camadas de compreensão”.

Na fase da categorização, foram agrupados os dados, criadas as categorias, levando em consideração os elementos comuns que emergiram a partir dos objetivos propostos pela pesquisa, conforme mostra o Quadro 5, tendo em vista identificar os impactos do Pibid na UEG.

Quadro 5 - Descrição das categorias de análise

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO DE ANÁLISE
1- Repercussões nos processos formativos onde possui o programa	As principais ações e reações desencadeadas a partir das atividades propostas pelo programa e pelos Pibidianos na escola parceira e também na formação do acadêmico.
O papel do Pibid nos cursos de formação de professores de biologia e matemática (possibilidade de conhecer de "dentro" a futura profissão.)	A importância do Programa para os cursos de licenciatura (matemática e biologia), para o acadêmico e futuro professor (a) da rede básica.
Articulação teoria e prática	Como os sujeitos visualizam e percebem a relação teoria e prática a partir dos trabalhos realizados pelo programa.
Contribuição com a formação continuada dos professores das escolas parceiras (impactos na escola parceira).	Percepção dos sujeitos sobre os impactos do programa na escola parceira e se há contribuições.
Dificuldades e aperfeiçoamentos	Principais dificuldades encontradas pelas partes envolvidas no programa, bem como a sugestão dos mesmos em aperfeiçoamentos que poderiam ser feitos ao Pibid.

Fonte: autora, 2014.

Os dados referentes às categorias apontadas no quadro acima serão discutidos no próximo capítulo, no qual se buscou realizar uma dinâmica de interpretação, visando uma compreensão aprofundada do conteúdo analisado. Sobre essa dinâmica, Moraes (1999, p. 25), destaca que “é feito através de uma exploração dos significados expressos nas categorias de análise”.

Portanto, a partir das contribuições de Moraes e Galiazzi (2007), o processo de construção da escrita que consiste em retornar sempre que necessário aos elementos e argumentos do texto é fundamental, uma vez que possibilitará a construção mais completa e pertinente dos objetivos da pesquisa, possibilitando ao pesquisador um movimento de aprendizagem e compreensão mais profundo sobre o fenômeno investigado.

1.3.3 Análise interpretativa dos dados

Nesta fase foram elaborados textos sínteses de modo a comunicar os resultados, buscando apresentar o conjunto de significados emergentes das unidades de análise.

Foram destacadas falas dos alunos, professores supervisores e professores coordenadores de área, de modo a expressar a experiência dos sujeitos na vivência do programa.

Os dados coletados e categorizados serão discutidos no último capítulo, quando inicialmente apresentar-se-á as repercussões do programa nos processos formativos. Logo em seguida, far-se-á uma reflexão sobre a possibilidade do acadêmico/pibidiano vivenciar na prática escolar o exercício da profissão de professor por meio do Pibid. Continuando a análise dos dados, o próximo tópico nos permitirá analisar a relação teoria e prática e depois as contribuições com a formação continuada dos professores das escolas parceiras. A pesquisa finalizar-se-á com uma breve exposição das principais dificuldades e aperfeiçoamentos.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo apresenta um panorama sobre as políticas de formação de professores no ensino superior, passando por cinco períodos importantes que marcam a história da formação de professores no nosso país, iniciada com a independência do Brasil, as primeiras leis e movimentos de organização do ensino até a formação de professores nos dias atuais, bem como a formação de professores de Biologia e Matemática.

2.1 Panorama da formação docente no Brasil

O objetivo deste capítulo é descrever de modo sucinto a história da formação de professores no Brasil, para que possamos compreender os caminhos percorridos nesta área.

Segundo Saviani (2009), a necessidade de formação de professores no Brasil surge a partir da sua independência, quando ao analisar as questões pedagógicas, vislumbra-se a necessidade da organização da instrução popular, mediante as transformações que aconteciam na sociedade brasileira. O autor destaca alguns períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI,2009, p. 2).

No primeiro período, também conhecido por ser um período colonial, a educação brasileira ficou a cargo dos jesuítas, os colégios secundários e as escolas primárias “contavam com professores de formação filosófica, teológica e didática segundo a *Ratio Studiorum*⁹” (MONLEVADE,1996, p. 140).

Com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal, “uma congérie de aulas-régias, superintendidas pelo Vice-Rei foram instaladas no Brasil colônia”. (CHAGAS, 1978, p. 9). Eram aulas autônomas, isoladas, não se vinculando a outras e nem a nenhuma escola. Os professores dessas aulas eram improvisados e, no geral, mal preparados. Eram nomeados pelos bispos ou sob a concordância destes.

Com a chegada de D.João ao Brasil em 1808 forão criados os cursos superiores:

Que se restringiram a direito, medicina, engenharia e artes, “com intuito de propiciar uma formação profissional a uma elite aristocrática e nobre que compunha a Corte, e a uma pequena camada intermediária que se formava em virtude da mineração” (GARCIA, 2000, p. 39).

Nesse período não se observava preocupação no campo da formação de professores. Segundo Saviani (2009), esta preocupação só passou a ser discutida 19 anos depois, em 1827, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, quando determinava que o ensino, nestas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método

⁹O código representado pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. O Plano contido no *Ratio* inicia-se com as regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral, de cada matéria de ensino, incluía também, as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio Studiorum* apresenta os níveis de ensino; Humanidades, denominado de estudos inferiores, cujo currículo abrangia cinco disciplinas, sendo elas, retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia denominados de estudos superiores (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 1999. p. 43).

mútuo, que segundo Nicolielo (2009) era o ensino recíproco onde um aluno ajudava o outro, considerado pelo autor, o ensino da moda na época.

Funcionava assim: um professor orientava um aluno, o monitor, que orientava, por sua vez, mais 10 alunos. Alunos com bom rendimento podiam tornar-se monitores (NICOLIELO, 2009).
<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/revolucao-escola-475912.shtml>

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária passou a ser de responsabilidade das províncias que passaram a prover e organizar seus sistemas de ensino primário e secundário. Para isso, Schaffrath (2009), adotou o modelo europeu de formação de professores, utilizado na França desde o final do século XVIII, denominado de Escolas Normais.

Saviani (2009) destaca que as conhecidas Escolas Normais tinham como objetivo preparar os professores para as escolas primárias, por isso priorizava a formação específica e deveriam orientar-se por coordenadas pedagógico-didáticas, mas, ao longo do tempo foi observada a preocupação excessiva com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, inclusive com as mesmas matérias.

Sob a mesma perspectiva, Therrien (2000) destaca que o currículo proposto pelas Escolas Normais era de base humanista, com caráter religioso e normativo, voltado para o domínio dos conteúdos, que eram considerados aspectos fundamentais da educação. “As escolas normais consideradas como “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p.72).

O modelo de formação docente, proposto pelas Escolas Normais só adquiriu certa estabilidade após 1870, permanecendo ao longo do século XIX sujeita a contestações, como por exemplo, a de Couto Ferraz que considerava as Escolas Normais “muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era um pequeno número de alunos formados” (SAVIANI, 2009, p. 145).

O segundo período que marca a história da formação de professores no Brasil, trata do “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-

1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Segundo Saviani (2009), nesse período houve um consenso da necessidade de algumas mudanças em relação ao padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais. Com isso, observou-se a necessidade de melhor preparar os professores, daí a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, levada a efeito em 1890.

Segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890, apud SAVIANI, 2002, p. 145). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44 apud SAVIANI, 2002, p. 145). Portanto, uma vez que a Escola Normal então existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2002, p. 145), era imperioso reformar seu plano de estudos (SAVIANI, 2009, p. 145).

O autor ainda destaca que esta reforma foi marcada por dois vetores: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Esta reforma estende-se para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e segundo o autor torna-se “referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.” (SAVIANI, 2009, p. 145). A partir desta reforma

Às matemáticas juntou-se o estudo da álgebra e escrituração mercantil; às ciências físico-químicas adicionaram-se as ciências biológicas; o estudo da língua materna foi ampliado; e a parte artística profundamente modificada no estudo do desenho, foi alargada com a cadeira de música (solfejo e canto escolar); a educação física foi criada com as aulas de calistenia, ginástica e exercícios militares; finalmente, a geografia foi separada da cadeira de história, para maior latitude do ensino; e as ciências sociais contempladas com o acréscimo da cadeira de economia política e educação cívica, na qual se dão noções de direito e de administração (REIS FILHO, 1995, p. 52).

O terceiro período é marcado pela Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Com a reforma paulista de 1890, a Escola Normal se fixou como um modelo de educação, sendo difundida em todo país no intuito de reformar a educação brasileira. Mas, após a primeira década republicana,

... o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009, p.145).

A partir desse reconhecimento, iniciou-se nova fase na educação brasileira, a criação dos institutos de educação, concebidos,

... como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também, da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

Nesse sentido, em 19 de Março de 1932 foi instituído o decreto 3.810, onde Anísio Teixeira se propõe a,

... erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. (VIDAL, 2001, p.79-80 apud SAVIANI, 2009, p. 145).

Essa proposta se deu em meio a um notório avanço científico onde a Psicologia passou a ser vista como uma ciência que no final do século XIX e início do século XX, modificou as concepções de aprendizagem gerando transformações no foco do processo de ensino. “O saber docente deixa de ocupar o centro de gravidade do ato pedagógico, que se transfere para o estudante” (THERRIEN, 2000 p. 222). Esta visão afirma que “o ensino deve estar centrado no aluno e na sua maneira de aprender a pensar, principalmente” (ALVES, 1986, p. 8).

A partir disso, a Escola Normal se transformou em Escola de Professores, onde o ensino,

... não se resumiria a uma ciência aplicada com seus conhecimentos exatos e suas técnicas, tampouco seria um curso de cultura geral seguida de uma prática intuitiva e formação moral apropriada. Essas duas tendências, ainda que aparentemente contraditórias, não se opunham na visão de Anísio e a proposta da Escola de Professores era justamente buscar a conciliação entre elas. Para Anísio, portanto, não se poderia separar o estudo das ciências da educação do estudo das matérias de ensino (LOPES, 2009, p. 04).

Segundo Saviani (2009), este novo modelo possuía em seu currículo um extenso número de disciplinas já no primeiro ano

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.145).

Saviani (2009, p.146) conclui que “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”, a fim de corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

O quarto período na história da formação de professores no Brasil foi caracterizado segundo o autor pela “*Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)*”. Este momento foi marcado pela elevação a nível universitário dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, tornaram-se, portanto, “a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935” (SAVIANI, 2009, p. 146). Foi, portanto, a partir desse novo modelo que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, que a partir do decreto-lei de 1939 criou-se a Faculdade Nacional de

Filosofia da Universidade do Brasil, de modo que, a formação de professores para o ensino secundário seria fundamentada na formação de bacharéis, seguindo o modelo conhecido “3+1”. Sobre a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e também pelo novo modelo, o autor destaca que estes tornaram-se,

[...] referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n.1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. [...] três anos para o estudo de disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), o modelo adotado (3 + 1) foi também aplicado ao Curso de Pedagogia (regulamentado em 1939), tendo como objetivo formar bacharéis especializados em educação e, de modo complementar, formar professores para as Escolas Normais, e algumas disciplinas no ensino secundário.

Segundo Ribeiro (1986), o Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que teve como finalidade: 1- promover formação docente às escolas primárias; 2- habilitar profissionais para administrar tais escolas; 3- desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (RIBEIRO, 1986 p. 56-57).

De acordo com Saviani (2009), a Escola Normal foi dividida em dois ciclos: o primeiro, ciclo ginásial do curso, com duração de quatro anos. Seu foco correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo, com a duração de três anos, correspondiam ao ciclo colegial do curso secundário, que objetivava formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Ainda sobre este novo formato (ROMANELLI, 1998 (1978), p. 164), ratifica:

-1º ciclo: curso de formação de regentes de ensino primário com duração de 4 anos. Funcionaria nas escolas denominadas Escolas Normais Regionais;
-2º ciclo: curso de formação de professores primário, com duração de 3 anos. Funcionaria nas Escolas Normais. Além destes dois estabelecimentos de Ensino de formação, foram criados os Institutos de Educação, no qual funcionavam os cursos citados mais o Jardim de Infância e a Escola Primária, anexos e os cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares.

No currículo desses cursos dava-se ênfase a matérias de Cultura Geral (Português; Matemática; Geografia Geral; Geografia do Brasil; História Geral; História do Brasil; Ciências Naturais; Anatomia e Fisiologia Humanas; Higiene; Educação Física; Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais; Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática do Ensino; História da Educação), também com disciplinas de formação específica, pois eram de caráter profissional. De acordo com Ranghetti,

o curso Normal Regional, por muito tempo, foi o *locus* de formação do docente para trabalhar no ensino primário. As disciplinas escolares ofertavam uma diversidade de habilidades e conhecimentos, o que não era esperado pelos dirigentes que queriam permanecer no poder. Assim, o futuro professor acabava seguindo modelos, apesar de a formação propiciar-lhe trabalhar com hipóteses. Seu corpo e mente congelavam uma única imagem: a reprodução do sistema hegemônico vigente. O primeiro currículo das escolas normais evidencia que, nas origens da formação do professorado brasileiro, o mais importante era dominar o conteúdo a ser ensinado, o que levava a construir um indivíduo alienado, submisso, um objeto a ser moldado (RANGHETTI, 2008, p. 7).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 houve uma descentralização das decisões curriculares, antes, sob a responsabilidade do Ministério da Educação. A partir dessa lei, duas ações importantes marcaram a trajetória histórica da formação de professores: 1- obrigou-se que esta, fosse realizada em faculdades específicas - Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que a ênfase para a criação desta teria três frentes: a de educação (pedagogia), a de ciências (ciências naturais, física, matemática e química) e a de letras (letras, línguas vivas, filosofia, história, geografia), estes cursos por sua vez dariam legalidade para que os futuros professores pudessem lecionar no ensino secundário as disciplinas referentes a sua especialidade; 2- regulamentou o ensino secundário em ciclos ginásial e colegial. (SHIROMA et al., 2007).

De um modo mais detalhado Romanelli (1998, p. 181), destaca as principais ações propostas pela nova Lei:

- 1 Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
- 2 Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos ou mais, com programas de artes aplicadas;
- 3 Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o

ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4 Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes.

Conforme Paredes, 2012 *apud* Ayres, 2009 outra importante reforma se deu, com a promulgação da lei nº 5.540/1968, que culminou com o desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em unidades específicas para a formação de professores, tanto para ensino secundário, cursos normais ou especialistas em educação.

Ressalta-se que mesmo com a nova exigência de que a formação de professores teria que ser obrigatoriamente feita por faculdades, ainda persistia o modelo proposto consolidado no decreto-lei n.1.190, ou seja, permanecia a,

(...) mesma concepção, do modelo 3 +1, sendo, agora, mais aguçada pela separação entre a formação específica e a formação pedagógica, uma vez que a possibilidade de diálogo entre esses dois campos se vê severamente diminuída pela separação de seus *loci*. Tem-se, dessa forma, uma diminuição, ou quase anulação, da tensão existente entre o bacharelado e a licenciatura, ou ainda, entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. No entanto, a hierarquização dos conhecimentos torna-se cada vez mais cristalizada. A separação entre as Faculdades de Educação e os Institutos específicos faz com que os cursos de licenciatura não pertençam organicamente a nenhuma das duas unidades, ficando abandonados no interior das universidades, constituindo-se em um *patinho feio* que ninguém quer verdadeiramente assumir (AYRES, 2009, p. 18).

Nesse e no período seguinte, a educação sofreu influências da tendência liberal tecnicista, tendo como ideologia formar profissionais técnicos, para atender de modo rápido o mercado de trabalho ascendente da época. Por isso, o objetivo primário e central era o de adaptar o sistema educacional brasileiro às orientações políticas e econômicas do regime militar, ou seja, inserir a escola no modelo racionalista do sistema de produção capitalista, ora em acelerado crescimento (LUCKESI, 2005).

O penúltimo período citado por Saviani (2009, p. 146) foi a “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”, que motivados pelo golpe militar e pela lei 5.692/71 modifica os ensinos primário e médio, alterado sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau, pondo um fim às Escolas Normais e instituindo cursos profissionalizantes que passaram a ser chamados de “Habilitação para o Magistério”, ou seja, habilitação

específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Sobre isso, Saviani (2009, p. 146), explica que:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Segundo ressalta Paredes (2012, p. 39) “foram instituídas as licenciaturas curtas, ditas que habilitavam somente para o Ensino Fundamental e que ainda, mantinha-se o “modelo 3+1”, preconizando a necessidade de uma formação docente oferecida em um local específico para esta formação”.

Malacarne (2007, p. 24) destaca ainda que com a Lei 5.692/71, “há uma verdadeira proliferação de cursos com vistas a superar a falta de profissionais, agora, porém diplomados de forma aligeirada”. Ainda sobre este período, Krasilchik (1998) afirma que, ao mesmo tempo em que esta legislação valorizava as disciplinas científicas, na prática foram prejudicadas, tendo em vista que estas pretendiam inserir os estudantes no mercado de trabalho. Contribuindo com essa discussão, é importante citar Shiroma e colaboradores (2007, p. 35) quando afirmam que “a falácia da função profissionalizante da escola trouxe, como uma de suas mais graves consequências, a desarticulação da já precária escola pública de 2º grau”.

Diante da evidente gravidade dos problemas gerados, desde contradições entre os acadêmicos e entidades educacionais à formação docente inadequada, é que o governo criou os “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de revitalização e reformulações da Escola Normal”.

Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os CEFAMs foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida (GATTI, BARRETO, 2009, p. 39).

Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados

pelos centros nas redes escolares públicas. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

A partir da década de 80 há um amplo movimento, exigindo reformulações nos cursos de Pedagogia e licenciaturas adotando o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Segundo Saviani (2009, p.148) “foi à luz desse princípio, que a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”.

No último período apontado por Saviani (2009) é o “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”, a partir da década de 90, que a educação brasileira enfrenta profundas mudanças, pois foram iniciadas reformas educacionais e estas, segundo Rodrigues (2005) são propostas para todos os níveis e modalidades da educação brasileira, anexas ao processo de reestruturação produtiva em andamento com vistas à formação do cidadão, como exigem os organismos multilaterais.

No ano de 1995, foi publicado o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira*, onde foram propostas as seguintes recomendações:

1. revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau;
2. revalorização da prática de ensino;
3. reformulação dos cursos de Pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental;
4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciaturas e curso de Pedagogia);
5. descentralização dos cursos de licenciatura de modo que cada instituto ou faculdade ofereça formação pedagógica;
6. extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério;
7. criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura;
8. estruturação de planos de carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe. (SHIROMA, et al., 2002, p. 80-81).

De acordo com Freitas (1999, p. 18), nessa época o principal objetivo das políticas públicas de formação docente foi o de “elevar os níveis de ‘qualidade’ da educação nos países subdesenvolvidos, já que esta é, na concepção do Banco Mundial, determinada por vários fatores entre os quais se destacam o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria dos conhecimentos dos professores”.

Nesse sentido uma das medidas tomadas com o fim de atender a essa demanda, foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96). A LDB (Lei 9394), em dezembro de 1996, representou “o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas e implantadas pelo MEC e pelo governo anterior” (FREITAS, 1999, p. 19).

Diante do exposto observa-se que ao longo dos dois séculos, foram introduzidas inúmeras mudanças no campo da formação de professores no Brasil. Tais mudanças revelam, segundo Saviani (2009, p. 148), “uma descontinuidade, embora sem rupturas”. O autor destaca que:

... a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Logo após a promulgação da LDB, a partir dos anos 2000, as políticas do governo federal no âmbito educacional sofreram forte influência do Banco Mundial, determinando a formação docente nas Instituições de Ensino Superior. Dessa forma,

(...) a orientação da formação não recaía sobre as necessidades de docentes e estudantes, mas sobre os interesses desses setores. Os professores deveriam passar por treinamentos, dominar técnicas didáticas e participar de maneira alienada de um processo que procurava fazer da escola o principal meio de transmissão da visão neoliberal e um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática (NASCIMENTO et al., 2010, p. 238).

Foi decretado pelo Congresso Nacional no ano de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), que ficou conhecido depois de sancionado pelo Presidente da República como Lei 10.162. Trata-se, portanto, do plano decenal, que buscou traçar um modelo sistêmico para a educação superior. Segundo o plano decenal a

Universidade Pública tem o papel de "padrão de referência no ensino de graduação", bem como na pesquisa, pós-graduação e na responsabilidade de qualificar os docentes que atuam na educação básica e na educação superior, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas (PAREDES, 2012, p. 45).

Em 2002 foi divulgada pelo MEC a Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/CP 1/2002, que apresenta uma proposta para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, ou seja, os cursos de licenciatura e graduação plena devem-se orientar pela formação de competências profissionais. Sobre a concepção de competências o Art. 3º, inciso I, considera necessário e indispensável à inserção dos alunos nas múltiplas dimensões, no complexo, mas fundamental processo de "aprender a aprender", de modo que estes se familiarizem com os métodos, tendo em vista a construção do saber de suas respectivas áreas de formação. Em suma, o documento fundamenta-se em uma concepção de formação orientada na construção de competências, onde se espera que o professor domine a teoria, os métodos de ensino de maneira a transformá-los em ação, que para efetivação, o documento reforça que é fundamental a reflexão nos objetos de formação, na seleção de conteúdos, na organização e gestão da instituição, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos de espaço de vivência e convivência para os professores em formação, especialmente na sala de aula e nos processos de avaliação.

Como pode-se observar e de acordo com Saviani (2011) nos últimos dois séculos são notórias as inúmeras mudanças introduzidas no processo de formação docente revelando um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. No início observamos que a questão pedagógica era ausente, mas vai de modo lento penetrando até ocupar posição de destaque nas reformas de 1930. Mas, até hoje não percebemos um encaminhamento satisfatório. O que se percebe é a permanência de precárias políticas formativas, onde sucessivas mudanças têm tentado sem sucesso estabelecer padrões consistentes para a formação docente em nosso país.

2.2 Refletindo sobre a formação de professores

Mudanças no contexto atual, especialmente as que ocorreram no processo de trabalho e na comunicação entre os indivíduos por meio da introdução das novas tecnologias da informação, passaram a exigir a formação de um novo perfil de profissional em todas as áreas, exigindo um trabalhador mais flexível, eficiente e multifuncional.

Diante desta realidade e de acordo com Silva (2012), a escola não tem atendido a essa necessidade e por isso tem sido criticada e responsabilizada pelo despreparo dos alunos ao término de seus estudos. Maués (2003) destaca que os professores passaram a receber críticas e de certa responsabilizados pelo “fracasso escolar”. Segundo o autor, um dos motivos desta realidade tem sido a sua formação, que ao seu entendimento é demasiadamente teórico, desvinculado de uma prática efetiva, afastada das demandas da escola e da sociedade. Nóvoa (2006) reforça que a formação docente está afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais.

Não podemos negar que nas últimas décadas observamos avanços nas políticas e nas propostas de formação de professores. Propostas estas para a formação de um profissional reflexivo com foco no desenvolvimento profissional docente, no entendimento deste como um pesquisador são exemplos de uma série de ideias e propostas que inovaram e incentivaram algumas práticas (TARDIF, BORGES; MELO, 2012).

Mas, estas práticas não têm sido suficientes para provocar mudanças significativas na área. Nesse sentido Nóvoa (2009) apresenta cinco propostas, ou cinco “Pês” essenciais que devem, segundo ele, ser fomentadas na área da formação de professores. Se estas propostas forem devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação e a criação de programas e práticas de formação de professores. São elas: P1- Práticas; P2-Profissão; P3-Pessoa, P4-Partilha; P5-Público.

2.2.1 P1- Práticas

Na primeira proposta o autor sugere que a formação de professor deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem do aluno e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

Para isso o autor defende que é necessário abandonar a ideia de que a profissão docente se define prioritariamente pela capacidade de transmitir determinado conteúdo. Esta concepção tem ocasionado inúmeras e intermináveis discussões entre os que concebem o domínio do conteúdo científico como fundamental para uma boa prática docente e entre os que colocam os métodos de ensino acima de tudo.

Segundo Nóvoa (2009), o que caracteriza prioritariamente a profissão docente não é a capacidade de transmissão de conteúdo e nem a eficiente capacidade de domínio e aplicação de técnicas e métodos de ensino de modo isolado, mas o que caracteriza a profissão docente é um terceiro lugar, onde as práticas são articuladas do ponto de vista teórico e metodológico, permitindo a construção de saberes profissionais docentes. Para Tardif (2002) o termo *saberes* caracteriza os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade e articulação.

Labaree (2000) aponta que as práticas e saberes docentes ao contrário do que é alimentado publicamente (da ideia simples da profissão, reforçando a ideia de que qualquer profissional pode desenvolvê-la), ensinar é extremamente difícil e complexo. Cunha (2010) reforça destacando que a profissão de professor exige tanto uma preparação cuidadosa como condições singulares de exercício.

Para Nóvoa (2009) é fundamental que a formação inicial de professores observe uma formação pautada em casos práticos e em torno de situações concretas. Sobre este aspecto, Tardif (2002, p. 2) critica o modelo universitário de formação profissional, onde os cursos são idealizados a partir de um modelo aplicacionista, cujos alunos passam certo número de anos assistindo aulas baseadas em disciplinas e construindo conhecimentos proposicionais. Após esta fase, ou durante ela, vão para o estágio com fim de “aplicarem” esses “conhecimentos”.

O autor destaca ainda, que este modelo possui uma organização curricular baseada na lógica disciplinar, focada exclusivamente no conhecimento teórico e

distanciada do estudo da realidade das escolas e professores, o que resulta na dissociação entre conhecimento e o fazer pedagógico da profissão docente. Para o autor há uma necessidade urgente das instituições aproximarem o conhecimento universitário da atividade profissional, ou seja, aproximar universidade e escola, já que o que se tem observado é que os cursos de licenciatura, bem como os demais cursos das universidades brasileiras, têm seguido de modo geral, o modelo da racionalidade técnica onde

As disciplinas de conteúdos específicos são ministrados antes daquelas de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando a parte prática para o final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudado (GONÇALVES; GONÇALVES,1998, p. 115).

Ainda sobre a primeira proposta – P1 (práticas), Nóvoa (2009) destaca que é fundamental que o conhecimento do professor vá para além da teoria e da prática. Schulman (1986) afirma que para ser professor não basta dominar um determinado conteúdo, é essencial compreendê-lo em todas as suas dimensões, e não uma mera aplicação prática da teoria, mas a capacidade de reelaborações diante de situações inesperadas e imprevisíveis.

2.2.2 P2- Profissão

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Segundo o autor se traduziria esta concepção para a seguinte frase: devolver a formação de professores aos professores. Pressupõe, portanto, que os professores foram afastados dos programas de formação (NÓVOA, 2009)

De acordo com Schön (1987) é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos professores experientes, a fim de desenvolverem-se como profissionais experientes.

É necessário que o futuro professor ou o acadêmico de licenciatura passe para dentro da sua profissão, conheça a escola e seu funcionamento, e aprenda com as experiências vividas, por ele e pelos mais experientes.

Gonçalves (1998) destaca que é fundamental fomentar condições para que a experiência pedagógica do estudante comece o mais cedo possível, em seu curso de licenciatura, com isso este teria conteúdo prático para sua reflexão e discussão sobre a práxis, associado à teoria em estudo no âmbito universitário, tendo a partir daí condições de discutir e questionar, auxiliado pelo professor e colegas. Logo, a formação do indivíduo caminharia para a construção de um caráter crítico da profissão e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

De acordo com os estudos de Mammond e Snowden (2005) sobre o aprendizado e o ensino na formação de professores, constatou-se ganhos nas áreas de desempenho dos alunos nas ações empreendidas pelas escolas e seus parceiros da universidade, bem como no desenvolvimento profissional dos parceiros experientes. Os estudos destes autores ainda constataram que a aprendizagem da docência se desenvolve melhor quando futuros professores trabalham de perto com professores experientes e com alunos para experimentar o que eles estão aprendendo.

De acordo com Canário (2001, p. 40):

A prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação.

Tardif; Lessard (2005, p. 35) destacam que a docência é “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”

Nesse sentido, entende-se que a formação de professores deve ser construída a partir de uma combinação de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, tendo como âncora os próprios professores, sobretudo os mais experientes, que de modo colaborativo e dialógico possam à medida que participam

da formação do futuro professor, também se refazem como professores da escola básica.

2.2.3 P3 - Pessoa

Na terceira proposta, Nóvoa (2009) destaca que a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.

É impossível separar a pessoa do professor e o professor da pessoa. O autor afirma que é impossível separar a dimensão pessoal da profissional e ainda, que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. Daí a necessidade de os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, um trabalho de auto-reflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 56).

O autor não busca com isso proporcionar uma visão romântica da profissão ou relacionar a ação docente a conceitos de vocação ou missão, mas se refere à construção da necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente que não se limita apenas no ser professor, mas em reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

2.2.4 P4 - Partilha

Na quarta proposta o autor destaca que a formação do professor deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola (NÓVOA, 2009, p. 57).

Para ele há uma emergência do professor coletivo, o que faz dessa necessidade uma das principais realidades do início do século XXI. De acordo com Nóvoa (2009, p. 62) “o trabalho coletivo já é uma realidade em outras profissões como na saúde, na engenharia, na advocacia, entre outros, mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas, não se verifica a consolidação de ações coletivas no plano profissional.”.

O trabalho coletivo é apontado também por Little (1990 apud FULAN y HARGREAVES, 1991, p. 87) como sendo uma possibilidade de colaboração, que conforme o autor estabelece uma interdependência e uma inter-relação mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um compromisso e aperfeiçoamento coletivos e maior disposição para participar na difícil tarefa de revisão e crítica.

A colaboração defendida por Nóvoa (2009) é também discutida por Hargreaves (1998), Fiorentini (2004) e Varani (2005). Para eles, os professores que trabalham colaborativamente apoiam-se de maneira mútua vislumbrando alcançar objetivos comungados pelo coletivo. Estas relações são permeadas por algumas características peculiares.

Tais características são identificadas por Fullan y Hargreaves que citam os estudos realizados por Rosenholtz (1989), onde este apresenta resultados em que os professores que se dispõem por trabalhar colaborativamente concebem o ato de ensinar como um processo complexo e sabem que para isso, sempre precisam da partilha e do coletivo.

Essas características, peculiares da partilha, não colocam em dúvida a capacidade do professor e nem que outros sejam detentores de todos os saberes, mas sim, um professor que entende a docência como uma busca contínua de aprendizado, uma conquista diária coletiva. De acordo com Rosenholtz (1989) o elemento mais relevante desta cultura colaborativa refere-se ao fato do docente perceber que seu ofício não está baseado em certezas acabadas, absolutas.

2.2.5 P5 - Público

Por fim o último P refere-se a uma formação de professores marcada por princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 59).

De acordo com o autor, as escolas são espaços de relação e de comunicação. Mas estas se comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. De um modo geral resistem à avaliação e à “prestação de contas” sobre seu trabalho.

É, portanto fundamental, recontextualizar a instituição formadora, bem como reconfigurar os conhecimentos necessários à formação docente. Para Nóvoa (2001), o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, por sua visibilidade social. Há necessidade de se concretizar a presença da profissão na formação e na valorização do conhecimento docente.

Diante disso, concorda-se com o autor de que é fundamental uma acentuação do papel social dos professores, é necessário, portanto, recontextualizar a escola e deixar de lado instâncias e responsabilidades que, hoje, lhe estão confiadas.

O estudo realizado permitiu a reflexão sobre novos caminhos para a formação inicial, não se deve deixar de pensar sobre as questões macroestruturais políticas e sociais que não dependem somente da atuação dos formadores de professores, questões estas que poderiam também denominar de problemas, conforme destaca Geraldi, Fiorentino e Pereira (1998, p. 130) que por sinal extrapolam a escola e a sala de aula. Sobre isso, os autores destacam que há falta de uma política que dê conta da problemática educacional e da exclusão, dos processos de reformas educacionais, daqueles que conhecem, de fato, os problemas da educação brasileira, que são os professores, e que quase nunca são ouvidos (importância da P4), mas que são responsáveis por implantar as políticas educacionais, elaboradas em gabinetes refrigerados, por quem muitas vezes, nunca teve experiência alguma com escola pública. De acordo com esses teóricos essa situação exclui os professores dos processos de mudanças e reformas.

Outro problema destacado por eles refere-se a não valorização do profissional da educação, ratificada pelos baixíssimos salários e pela falta escancarada de condições adequadas de trabalho e estudo. Aliado a isso, os autores destacam ainda que “paralelamente, há falta de uma política social mais justa inviabilizando uma melhor distribuição de renda na população, prejudicando o interesse pelo estudo e a capacidade fisiológica para estudar” (GERALDI; FIORENTINO e PEREIRA, 1998, p. 130).

Juntando-se a eles, Freitas (2007), quando afirmam que muito mais que propostas pedagógicas e metodológicas são necessárias políticas de formação e valorização dos profissionais que contemplem, de forma articulada e prioritária, a formação inicial e continuada, melhorando as condições de trabalho, salários e

carreira, além de quebrar paradigmas que vem sendo mantidos desde as primeiras instituições estruturadas e organizadas de formação de professores no Brasil.

2.3 Formação de Professores de Biologia e Matemática

A formação de professores é tema de constantes diálogos entre os estudiosos da área, dos professores, gestores de escolas, políticos e até da comunidade em geral, tanto em âmbito nacional como internacional. Por meio da análise de estudos e pesquisas sobre a área pode-se perceber que um dos principais aspectos discutidos refere-se à prática docente e sobre a importância de trabalhar a formação inicial de professores pautada na reflexão prática de sua aprendizagem, ou seja, sobre a construção de saberes docentes necessários a esta prática.

Diante disso tem-se percebido nas últimas décadas a necessidade de mudanças especialmente no que se refere aos paradigmas da formação docente, já que o curso de licenciatura, bem como os demais cursos das universidades brasileiras, tem fundamentado seus currículos e práticas no modelo da “racionalidade técnica” (Shön, 1987), onde disciplinas de conteúdos específicos “são ministrados antes daqueles de cunho pedagógico, em momentos diferentes, deixando a prática para ao final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada” (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 114). Nesse sentido e de acordo com Paredes (2012), temos, portanto um modelo para a formação docente baseado em pressupostos positivistas de onde podemos compreender os avanços no cenário mundial para compreensões, limitações e insuficiências na formação de professores.

De acordo com Geraldi; Fiorentini; Pereira, (1998), o modelo da racionalidade técnica entende que se o professor em formação conhece os componentes teóricos, este pode melhor aprender a técnica, ou seja, as estratégias, os procedimentos de ensino e aprendizagem, a fim de utilizá-los na solução de problemas, quando da sua função e atuação profissional, já que estariam “instrumentalizados” para resolvê-los.

Introduzido no Brasil, a partir do decreto de Lei nº1.190/1939 – que organizou definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia em nosso país – as

instituições de nível superior adotaram na organização dos cursos de licenciatura o modelo de formação de professores conhecido como “esquema 3+1”, ou seja, três anos de conteúdos específicos – destinado a formar os bacharéis - e, posteriormente, um ano de formação pedagógica – destinado a formar os professores (SAVIANI, 2009, p. 146), conforme abordado no início deste capítulo

De acordo com esta concepção:

(...) um especialista que aplica o rigor, na sua prática cotidiana, regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111).

Segundo Pérez; Gomes (1997) esta baseia-se na solução de problemas a partir da rigorosa aplicação das teorias e técnicas, ou seja, os professores devem lançar mão das teorias e conhecimentos científicos para enfrentar os reais dilemas encontrados na prática pedagógica. De acordo com os autores esta concepção visa o desenvolvimento de competências e atitudes para a intervenção e atuação na prática docente, acarretando uma falsa crença de que para ser um bom professor é necessário domínio do conteúdo e da fundamentação teórica da área específica e de algumas estratégias de ensino.

Atualmente, as principais críticas sobre este modelo de formação de professores referem-se à desarticulação entre teoria e prática, evidenciada pela prioridade dada à formação teórica em detrimento da prática e a concepção dessa prática como simples espaço de aplicação de conhecimentos técnicos. Outro equívoco desse modelo seria a crença de que para ser um bom professor, basta ter domínio dos conhecimentos específicos propriamente ditos (PEREIRA, 1999).

Desta maneira, ao relacionar esse modelo de formação docente com o ensino de Biologia, pode-se destacar que a formação inicial de professores de Biologia tem como objetivos fundamentais introduzir os licenciandos “à aquisição de conhecimentos científicos atualizados e representativos do desenvolvimento científico e tecnológico e vivenciar os processos de investigação científica” (NASCIMENTO *et al.*, 2010, p. 229). Conforme Krasilchik (1987), as atividades educativas devem ser desenvolvidas tendo como referência uma racionalidade derivada de atividades científicas com o objetivo de contribuir com a formação de

futuros cientistas, desvinculados, portanto, da prática e da consciência de que serão futuros professores.

Inúmeras pesquisas apontam críticas e limitações quanto a efetividade dos cursos de Licenciatura em Biologia na formação dos futuros professores para atuarem na Educação Básica (CARVALHO E GIL-PERES, 1993; MENEZES, 1996; PÓRLAN E TOSCANO, 2000; *apud* SCHENETZLER 2000; SILVA & SCHENETZLER 2001).

De acordo com Silva e Schenetzler (2001), as principais deficiências observadas na formação desta área dizem respeito: a) à dicotomia teoria-prática - decorrente do modelo de formação profissional embasada na racionalidade técnica-, o qual determina a organização curricular da grande maioria dos cursos universitários (causando fragmentação e sobreposição de conhecimentos); b) ao modelo pedagógico usualmente assumido por muitos professores que concebem o processo de ensino-aprendizagem em termos de transmissão-recepção de uma elevada quantidade de conteúdos científicos, restringindo a apropriação de conceitos à simples transmissão de informações tanto compartimentalizadas como descontextualizadas, em termos históricos e sociais; e c) à concepção empirista-positivista de Ciência e de Biologia, implícita tanto em aulas teóricas quanto nas atividades práticas.

Portanto, verifica-se a necessidade de um direcionamento para a formação de professores de Biologia, de modo que se busque uma formação docente pautada numa relação próxima da realidade da profissão, com uma visão de Ciência alicerçada na linearidade e não na neutralidade da produção de conhecimentos, de modo que os futuros docentes compreendam tanto a natureza do conhecimento científico, bem como a importância do mesmo para a sociedade e para a realidade dos alunos e para sua própria atuação em sala de aula.

A formação inicial de matemática não se apresenta de modo diferente, já que nos primeiros anos há uma dedicação aos conteúdos teóricos, ou seja, os conteúdos matemáticos científicos. Moreira e Davi (2005) criticam o modelo 3 + 1 (três anos de formação matemática e um ano de formação pedagógica) e preconizam que a formação para a docência (dimensão pedagógica) deve perpassar a formação específica, estendendo-se ao longo de toda a licenciatura.

De acordo com Nacarato (2006) é evidente a necessidade de priorizar a construção de saberes pedagógicos disciplinares nos cursos de Licenciatura. E esse papel está nas mãos do formador e não apenas de responsabilidade do professor das disciplinas pedagógicas, mas de toda a equipe de docentes que atua na licenciatura. Camargo (1998) e Zeichner; Gore (1990) destacam que o futuro professor constrói modelos de docência a partir de modelos vivenciados.

Fiorentini (2005, p.110) destaca que:

Embora alguns professores tenham consciência e busquem deliberadamente desenvolver uma prática que reproduza ou cultive suas crenças e valores, outros- e provavelmente em maior número- não percebem que, além da Matemática, ensinam também um jeito de ser pessoa e professo, isto, é um modo de conceber e estabelecer relação com o mundo e com a Matemática e seu ensino. Ou seja, há um currículo oculto subjacente à ação pedagógica desse professor, pois ele ensina muito mais do que pensa estar ensinando. O futuro professor não aprende dele apenas uma Matemática, internaliza também um modo de concebê-la e de tratá-la e de avaliar sua aprendizagem.

O autor acima, ainda destaca que apesar dos inúmeros estudos na área da formação de professores de Matemática, os problemas se apresentam e têm proporcionado poucas transformações no campo formativo, pois ainda persiste neste a desarticulação entre teoria e prática, entre formação específica e pedagógica e entre formação e realidade escolar; menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; ausência de estudos histórico-filosóficos e epistemológicos do saber matemático; predominância de uma abordagem técnico-formal das disciplinas específicas; falta de formação-teórico prática em educação Matemática dos formadores de professores (Fiorentini, 2002, p. 54)

Tardif (2002) aponta que o saber docente se constitui a partir do tempo de exercício do magistério e que, este, deve ser formalizado e adequado às exigências científicas, que os saberes docentes são plurais, adquiridos tanto na formação profissional (saberes disciplinares e curriculares) como ao longo da vivência profissional (saberes experienciais).

O autor ressalta que, os saberes experienciais ou práticos são fundamentais para a formação do saber docente, pois, são o núcleo no qual os professores irão transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2002, p. 54).

Outro aspecto que se tem observado na formação de professores de matemática refere-se ao fato de haver uma concepção de distanciamento dos conteúdos matemáticos acadêmicos e dos conteúdos matemáticos da escola, ou seja, “Matemática Acadêmica e Matemática Escolar” (DAVID E MOREIRA 2005, p.02).

Para os autores citados acima, a Matemática acadêmica refere-se a um escopo científico estruturado de conhecimentos elaborados e produzidos por profissionais matemáticos, já a Matemática Escolar, a matemática do cotidiano das escolas, dos livros didáticos, dos exemplos concretos e associados a realidades é o conjunto de saberes considerados válidos, associados ao desenvolvimento do processo de educação escolar básica na disciplina de Matemática.

Outrossim, destacam que uma das distinções entre ambas se refere ao papel e aos significados das definições e das demonstrações em cada um desses campos do conhecimento matemático, mostrando exemplos de estudos que reforçam a constatação de que na Matemática Escolar, a prova dedutiva rigorosa não é a única forma aceitável de demonstração, pois justificativas menos formais também levam a uma compreensão profunda das relações matemáticas em discussão e, muitas vezes, se constituem em argumentações mais convincentes na comunidade escolar do que as demonstrações formais. (MOREIRA E DAVID, 2005, p. 43)

De acordo com Moreira e David (2005), a importância de se discutir esta questão não se encontra no fato de tentar transportar, integralmente, para o processo de formação inicial do professor de Matemática a lógica da prática escolar, mas sim, pensar este processo de formação a partir do reconhecimento da tensão existente entre a Educação Matemática Escolar e o ensino da Matemática Acadêmica Elementar. Para tanto, consideram necessário pensar a questão da complementaridade entre os saberes da formação e as questões da prática docente, uma vez que a Matemática Escolar deve ser pensada e assumida como uma construção histórica, que reflete múltiplos condicionantes externos e internos da instrução escolar. (RICHIT *apud* MOREIRA E DAVID, p.04, 2006).

Para modificar a prática que vem se perpetuando tanto na formação quanto na atuação de professores, de acordo com Richit (2012) é fundamental que licenciandos tenham uma formação que possibilite discutir e vivenciar questões na prática escolar, a autora destaca que o distanciamento entre a realidade acadêmica e a realidade escolar, inclusive em se tratando dos conhecimentos matemáticos, contribui “para dificultar o reconhecimento da legitimidade de determinadas formas

de conhecimento, que são essenciais na Educação Básica”. A autora ainda destaca que o mesmo se aplica a, supervalorização da Matemática Acadêmica na formação inicial, já que desta forma estimula o desenvolvimento de concepções e valores da prática e da cultura escolar, e este aspecto dificulta a comunicação entre professor e aluno, bem como o gerenciamento das ações pedagógicas.

Nesse sentido entende-se que é fundamental repensarmos a formação inicial destas áreas, com investimento de políticas públicas e diálogo constante entre os diferentes segmentos da comunidade educacional, mas que acima de tudo se chegue a uma proposta que atenda as necessidades de formação. Nacarato (2006) faz um alerta para que nesse processo não se deixe de fora o maior interessado e a quem projetos e políticas públicas são propostas: o professor e que este passe a ter voz e principalmente ser ouvido.

3 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial de professores para a educação básica, sob a perspectiva dos cursos de graduação, mostra-se de forma complexa, tendo em vista os inúmeros desafios inerentes à profissão. Tais desafios acentuam-se diante de uma considerada desvalorização da docência, tanto do ponto de vista social, das condições de trabalho, quanto do financeiro, gerando como consequência a baixa procura por cursos de licenciatura em todo país.

Nesse sentido, ressalta-se a profunda crise que a educação brasileira tem passado, refletindo sobre problemas relacionados à qualidade do ensino, principalmente das escolas públicas. Um dos principais problemas é a falta de professores com formação específica nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia, decorrente, pelo menos de dois motivos, a saber: 1- baixa demanda por estes cursos; 2- alta evasão acadêmica.

A demanda de professores para estas áreas torna-se preocupante e demonstra um sinal de alerta para os órgãos responsáveis pela gestão da educação brasileira. Foi, portanto, neste contexto, que surgiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, que concomitantemente com a reestruturação de uma nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, busca a valorização do magistério.

Criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, por Anísio Teixeira, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, tendo como objetivo garantir a existência de profissionais qualificados em quantidade suficiente para suprir a demanda e necessidades dos empreendimentos públicos e privados, visando ao desenvolvimento do Brasil. A Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB, é uma coordenação da Capes, atuando em duas linhas de ação:

1-Na indução, a formação de professores para Educação Básica, organizando e apoiando oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (Parfor);

2-No fomento de projetos de estudos, pesquisa e inovação, pesquisa, inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados

para valorização do magistério (CAPES, 2013, p. 5).

Nesse sentido e conforme informações disponibilizadas pela Capes a DEB promove e incentiva programas que por meio de editais selecionam projetos visando incentivar à construção de redes de colaboração com propostas interdisciplinares, a fim de que as instituições de ensino superior aperfeiçoem suas propostas de ensino e pesquisa, gerando assim uma dinâmica recíproca e contínua de aprimoramento, culminando com impactos positivos na educação brasileira.

É fato que os trabalhos durante décadas, concentraram-se na Educação Superior, com ênfase nas pós-graduações *stricto-sensu*, desempenhando papel fundamental na expansão e consolidação dos programas de pós-graduação em todos os estados brasileiros.

Com a promulgação da lei nº 11.502 de Julho de 2007, a CAPES passou então a induzir, fomentar e estimular a formação inicial e continuada de professores da educação básica, em todos os níveis conforme mostra o Artigo 1º da referida lei

Art. 1º Os arts. 2º e 6º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL,2007, p. 02)

Contudo, a Capes ampliou o seu poder de atuação, agora com ações para a formação de profissionais no Brasil e no exterior com atividades voltadas para a valorização da docência. Neste sentido, as atividades deste órgão passaram a ser: a) Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) Acesso e divulgação da produção científica; c) Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) Promoção da cooperação científica internacional; e) Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

A partir desta reestruturação, a Capes propôs uma série de projetos e ações visando a melhoria da Educação Básica, priorizando a formação inicial, diretrizes de carreira, formação continuada, currículo e gestão da formação. Diante do exposto, observa-se uma política de estímulo aos alunos de licenciatura. A Capes então,

... passa a incentivar as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos (CAPES, 2009).

Ainda de acordo com o Relatório de Gestão 2009-2011, essa integração, contribui no sentido de promover a união entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo este relatório, esta proposta inova e renova o processo de ensino e aprendizagem, preservando e “respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira”.

Diante dos fatos, o Governo Federal passou a promover programas voltados para a valorização do magistério, na formação inicial e continuada de professores da educação básica, com programas de incentivo à docência e formação continuada. Os principais objetivos destes programas são: a) busca pela excelência e a equidade na formação de professores; b) integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e c) produção e disseminação do conhecimento produzido.

3.1 Programas do MEC na área de formação de professores da educação básica

Fomentados pela Capes, os programas que a partir de agora se apresentam, tem como principal objetivo, a melhoria da educação básica. Com ações voltadas especialmente para a formação inicial tem oportunizado alunos e revitalizado professores das universidades brasileiras a reflexão sobre os processos formativos e a importância destes para a mudança do cenário educacional brasileiro.

3.1.1 Programa de Consolidação das Licenciaturas- Prodocência

Voltado para as Instituições Públicas de Ensino Superior, o Prodocência tem como objetivo contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura primando pela valorização da formação e no sentido de reforçar a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica.

A participação das instituições elegíveis se dá por meio da apresentação e aprovação de propostas a Capes. Tais propostas devem ser voltadas para inovações pedagógicas, reestruturação curricular e ações com foco na qualificação dos profissionais da educação.

O Programa tem caráter institucional e os projetos submetidos para aprovação devem estar fundamentados em dados obtidos por meio de estudos, pesquisas e avaliações no âmbito do ENADE e, quando cabível, nos instrumentos de avaliação da própria instituição, apresentando os problemas e os desafios identificados e as suas estratégias de superação. (CAPES, 2009).

Segundo o Relatório de Gestão 2009-2011 do Prodocência, os seus objetivos são:

- a) Fomentar projetos pedagógicos que contemplem novas formas de gestão institucional e a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura.
- b) Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter

inovador, inclusive com a inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes.

- c) Estimular propostas de integração da educação superior com a educação básica, de articulação entre teoria e prática e de cooperação entre unidades acadêmicas.
- d) Apoiar propostas institucionais que se orientem para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura.
- e) Apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores.
- f) Apoiar ações que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educadores seja ele realizado de modo presencial, semipresencial ou a distância.
- g) Apoiar projetos institucionais que busquem incorporar resultados decorrentes de projetos desenvolvidos no âmbito de programas apoiados pela Capes, como o Observatório da Educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - Parfor e outros de valorização do magistério da Educação Básica.

O referido relatório ainda destaca que

O Prodocência não se confunde com o Pibid. A essência do Pibid está na prática do licenciando na escola pública, desde o início de sua formação. O propósito do Prodocência é observar, analisar e avaliar as boas práticas do Pibid; os estudos e as pesquisas do Observatório da Educação e diversos outros estudos e avaliações realizados no país e no exterior, investigar tendências e perspectivas da formação de docentes e, a partir deles, propor inovações e aprimoramento na formação de professores. (CAPES/Relatório de Gestão do Prodocência 2009-2011, p.3).

O Prodocência ainda oferece recursos financeiros para a aquisição de materiais: de consumo (incluindo material laboratorial), pedagógico, bibliográfico não imobilizável, softwares de base serviços de pessoa física ou jurídica, além de deslocamentos terrestres, aéreos e fluviais para atividades que envolvam pesquisa,

estudos de campo, além de diárias para ações previstas e relacionadas no projeto que constem na lista de elementos financiáveis.

3.1.2 Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE

Com finalidade de criar laboratórios interdisciplinares nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) com vistas ao desenvolvimento profissional do futuro professor, o programa tem como proposta a constituição de espaços comuns que permite o atendimento das diferentes necessidades de formação para os cursos de licenciatura das instituições de ensino, levando em consideração as demandas destes com objetivo de uma formação contextualizada e de qualidade (CAPES, 2012c).

De acordo com a Portaria nº 104, de 13 de Julho de 2001 o programa tem como objetivos:

- a) Proporcionar formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura;
- b) Estimular a articulação entre conhecimentos, práticas e tecnologias educacionais em diferentes cursos de licenciatura;
- c) Promover o domínio e o uso das novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de formação de docentes;
- d) Permitir o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento coletivo de práticas e metodologias considerando o conhecimento de diferentes disciplinas;
- e) Promover a criação de um espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam os alunos das escolas públicas de educação básica, os licenciandos e os professores dos programas de formação da IES;
- f) Promover a valorização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Com base na portaria citada anteriormente, os projetos selecionados receberão recursos para custeio, além de capital para a aquisição de bens e materiais permanentes com destino à criação de laboratórios interdisciplinares de

formação de educadores, e ainda visando transformá-los em espaços interdisciplinares que proporcionem o atendimento das necessidades de formação de diferentes cursos de licenciaturas implantados nas Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES.

3.1.3 Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI

Conforme a proposta da Capes o programa tem como objetivo principal elevar a qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, por meio da ampliação e dinamização das ações voltadas à formação inicial e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no ensino fundamental e no ensino médio (CAPES, 2013).

Segundo a Capes, o PLI seleciona projetos de melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores nas áreas de química, física, matemática, biologia, português, artes e educação física em parceria universitária entre universidades brasileiras e estrangeiras.

Os selecionados tem a oportunidade de aperfeiçoar, atualizar e valorizar a sua formação, através da graduação sanduíche, com dupla diplomação onde permanecem até 24 meses no exterior.

As universidades participantes são:

- ✓ **Portugal:** Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Trás-os-Montes.
- ✓ **França:** Universidade Paris-Sorbonne (licenciaturas em Letras ou Artes) e a Universidade Pierre et Marie CURIE (licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática)

3.1.4 Programa Observatório da Educação – OBEDUC

Criado em Junho de 2006, o programa visa apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação, vinculados aos Programas de Pós-graduação, que oferecem cursos de doutorado e/ou mestrado acadêmico ou mestrado profissional, com o objetivo de fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins.

Art. 1º Fica instituído o Observatório da Educação, projeto de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Art. 2º O Observatório da Educação tem como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico (BRASIL, 2006, p. 2, DECRETO Nº 5.803, DE 8 DE JUNHO DE 2006)

Os objetivos do programa de acordo com o seu regulamento são:

- a) estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto-sensu* e de redes de pesquisa no país que tenham a educação como eixo de investigação;
- b) fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- c) estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;
- d) fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação;
- e) incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica;
- f) divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica.

De acordo com a Capes, em 2013 o programa apoiou 153 projetos institucionais, com 158 instituições participantes, 288 programas de pós-graduação e 2.767 bolsas pagas a pesquisadores. Foram formados 250 doutores e 740 mestres na área da educação. O programa potencializou livros, teses, dissertações, artigos científicos, capítulos de livros, congressos, simpósios e seminários.

3.1.5 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

O Parfor é um Programa emergencial criado para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (CAPES, 2012).

De acordo com a Capes, o programa fomenta a oferta de cursos de:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

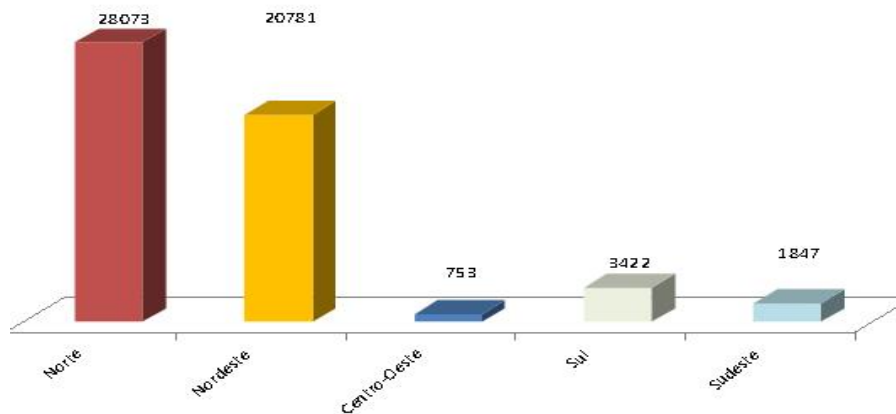
II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (CAPES, 2012).

De acordo com os dados disponibilizados no portal da Capes, o Parfor implantou 1920 turmas, com 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do Parfor, localizada em 397 municípios do país.

Na figura abaixo podemos verificar, por região do país, os números de alunos do programa.

Figura 4 - Números de alunos matriculados por Região em 2012



Fonte: Plataforma Freire, 2014.

A partir dos dados apresentados no gráfico acima, observa-se que a maioria dos alunos matriculados neste programa está nas regiões Norte e Nordeste, onde segundo dados do INEP (2012), encontram-se o maior número de professores atuando em salas de aula sem formação superior.

3.2 Sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid

O programa Pibid é o objeto de estudo desta pesquisa e também considerado um dos principais programas de incentivo à formação de professores no país.

Conforme Mello, *et al* (2012, p.13) “A valorização da licenciatura e do discente que opta por ser professor, vem sendo incentivada mediante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que ficou conhecido popularmente pela sigla Pibid e, muitas vezes, por ser considerado nas universidades como o Pibic das licenciaturas”.

O Pibid foi criado pela DEB através do Decreto N°. 6755/2009, de 29 de janeiro de 2009, como política de incentivo para formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o qual também 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. O documento apresenta em seu Art. 3º os objetivos dessa política, que são amplos, e que, em síntese, relacionam-se à melhoria da qualidade da educação básica pública, ao apoio à formação de profissionais do magistério e à valorização do docente, conforme descreve o Relatório Final de Gestão 2009-2011.

Assim como os demais programas da DEB o Pibid insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica (RELATÓRIO FINAL DE GESTÃO, 2009-2011, p. 2).

Em resumo, o programa é o produto da ação conjunta do Ministério da Educação com a Secretaria de Educação Superior-SESu, por intermédio da Diretoria da Educação Básica-DEB da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior- Capes, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e o mesmo, conforme a Portaria 96 de 18 de Julho de 2013 se configura como “um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.”

A figura a seguir ilustra a articulação entre as principais vertentes de trabalho propostas para a valorização do magistério pelo Pibid.

Figura 5 - Matriz de trabalho da DEB para a valorização do magistério



Fonte: Relatório Final de Gestão 2009-2011/DEB/Capes

O programa foi oficialmente lançado em 2007, tendo como prioridade as áreas de Ciências e Matemática para o ensino médio (Física, Química, Biologia e Matemática), com vistas a suprir a carência de professores para estas disciplinas. Em 2009, motivados pelos bons resultados, o programa passou a atender toda a Educação Básica (educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas). Sobre os níveis de atuação do Pibid, segundo o Relatório Final de Gestão 2009-2011, a Capes orienta que a “definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região”.

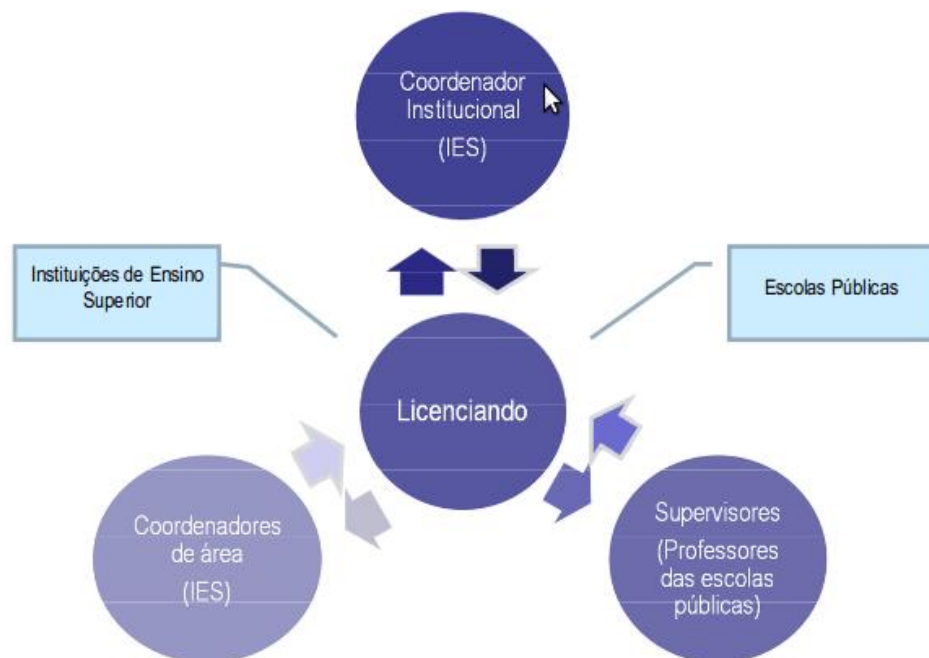
O trabalho do Pibid torna-se interessante especialmente porque busca um diálogo entre a Universidade e a Escola, além do incentivo financeiro, por meio de bolsas que são concedidas aos alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos nas Instituições de Educação Superior–IES, em parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Por meio de um projeto institucional, o programa promove a inserção dos acadêmicos no contexto das escolas públicas, desde seu ingresso no curso de licenciatura, visando a que o estudante já tenha de imediato, contato com o seu futuro ambiente de trabalho. Em tais escolas o acadêmico poderá desenvolver atividades didático-pedagógicas, participando ativamente de todos os processos educativos com supervisão e orientação de um **coordenador de área** (docente da licenciatura) e um

professor supervisor (docente da escola pública onde o acadêmico exercerá suas atividades), sobre isso a Capes ratifica que:

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (RELATÓRIO FINAL DE GESTÃO, 2009-2011, p. 4).

Observa-se que esta nova política de incentivo à docência permite um movimento interessante, no sentido de que incentiva o diálogo e troca de experiências entre licenciandos, docentes da universidade-coordenadores de área e professores da escola de Educação Básica - Professores Supervisores, como mostra a figura abaixo:

Figura 6 - Dinâmica do Pibid



Fonte: Relatório Final de Gestão 2009-2011/DEB/Capes

Na figura 6, verifica-se quatro personagens, três deles chamados pela Capes de **Orientadores**, o quarto é o aluno em formação, ou seja, o futuro professor, que segundo a Portaria nº 096/2013 para participar do programa deverá: estar regularmente matriculado em um curso de licenciatura, participar das atividades do programa na escola campo sem prejuízo às atividades discentes regulares, assinar declaração de interesse em atuar futuramente como professor da educação básica, o motivo de assinatura deste documento se dá devido à bolsa com validade de doze meses, que tem como base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação à docência. Os orientadores são fundamentais, já que este é um processo longo e sistemático de formação do licenciando, são designados conforme a portaria citada anteriormente, de: Coordenador Institucional, Coordenador de área e Professor Supervisor. Cada um destes orientadores possuem atividades e funções diferenciadas que, ao final, coletivamente terão desenvolvido ações para a consolidação do processo de formação do acadêmico e diálogo entre a escola e a universidade. Sobre as atribuições podemos definir a partir de dados fornecidos pelo Relatório Final de Gestão (2009-2011, p. 7) que:

Os orientadores: ... educadores que orientam os licenciandos no seu processo de formação, seja na IES, seja na escola pública onde exercem a prática. Os educadores podem atuar como:

- Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;
- Coordenadores de área: docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;
- Supervisores: professores das escolas públicas onde acontece a prática docente designados para acompanharem os bolsistas de iniciação à docência.

De acordo com a portaria nº 096 de 2013, os orientadores possuem papéis específicos, complementares e formativos, a Figura anterior apresenta essa dinâmica do Pibid, onde os orientadores se apresentam como suporte ao acadêmico, ou seja, cada um com suas atribuições trabalham para a formação do futuro professor.

O Coordenador Institucional segundo o Artigo 39 da portaria em questão responde pelo Pibid tanto na universidade quanto perante as escolas, secretarias de educação e Capes. É de responsabilidade dele, todas as ações de seleção e articulação dos docentes das diferentes áreas, comunicações internas e externas sobre o projeto, elaboração de relatórios dos projetos da instituição e envios destes a Capes, acompanhamento mensal de pagamento dos bolsistas, acompanhamento técnico-pedagógico, entre outras atribuições de modo geral o coordenador Institucional é o responsável pela coordenação geral do programa na IES.

Conforme o Artigo 41, da portaria citada, as principais atividades do Coordenador de Área são a de responder pela coordenação do subprojeto de área à coordenação institucional, além de elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto. O coordenador de área ainda deverá orientar os alunos bolsistas, conjuntamente, com os supervisores das escolas envolvidas.

Já o professor supervisor é o professor da escola de educação básica que tem o dever de elaborar, desenvolver e acompanhar conjuntamente com o coordenador de área, as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive controlando frequência na escola e repassando as informações necessárias ao coordenador de área. É, portanto, com o professor supervisor que o aluno pibidiano estará trabalhando diretamente e com ele aprendendo a futura profissão, tendo a oportunidade de exercitar a teoria discutida na universidade. A este é também designado a responsabilidade de manter a comunidade escolar informada sobre as principais atividades que serão desenvolvidas pelo projeto e compartilhar dados e informações sobre o projeto com a escola, entre outras atividades.

Com base na mesma portaria que define os deveres de cada componente do programa ou como o próprio documento define como bolsista, o aluno participante do projeto deve dedicar-se no mínimo 8 horas semanais ao projeto, sem colocar em prejuízo as suas atividades acadêmicas, elaborar portfólio, relatórios parciais e finais, bem como apresentá-los quando for solicitado. De acordo com a portaria, ora citada, o aluno bolsista de iniciação à docência não poderá, em hipótese alguma, assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

A Figura 6 mostra o licenciando inserido nas duas realidades IES e Escola Pública. Por isso, devem receber todo suporte dos orientadores, por meio de fontes

apropriadas de diálogo, conhecimentos teóricos, gerando um movimento dinâmico e prático, oportunizando a troca de experiências e formação recíproca contribuindo para a construção da identidade apropriada de um estudante de licenciatura e futuro professor da Educação Básica, bem como, a contínua formação dos orientadores tendo em vista a melhoria da educação formal.

O Pibid, portanto, apresenta-se como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes, promovendo de forma articulada, a relação teoria e prática por meio da interação escola e universidade, no intuito de elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e de um modo geral incentivar os jovens a conhecerem a relevância social da carreira docente que, segundo Nóvoa (2009), tem sido desprestigiada aos "olhos dos outros", tornando-se difícil de viver no seu interior. Já que há a ausência da construção de um projeto coletivo que mobilize a classe docente, dificultando a afirmação social do professor, dando então a abertura para atitudes defensivas próprias de funcionários despreparados, ao invés de profissionais autônomos, flexíveis, ativos, investigadores e com características participativas. Fala-se muito na necessidade ou até mesmo em uma revolução na educação, seguida, é claro, da revolução na formação de professores, mas o que efetivamente se percebe é uma revolução nos discursos e não nas práticas, o que irá refletir no processo de ensino e aprendizagem, culminando com o baixo rendimento do aluno e conseqüentemente na qualidade da educação.

Nesse sentido, o que postula Nóvoa (2011) vai ao encontro do que é posto por Labaree (2003) quando o autor afirma que a retórica progressista é dominante na área da formação de professores, e que na prática é difícil mudar, fazendo portanto o seguinte questionamento: Por que razão (nós professores) temos sido tão ineficazes na concretização de nossas intenções? E na tentativa de responder ao questionamento aponta quatro situações pelas quais as revoluções na prática não são perceptíveis, ou, timidamente (não) acontecem:

- a) Professores e programas de formação de professores com estatuto desvalorizado, acarretando menor capacidade de influência e de intervenção, em especial no sistema de ensino superior;
- b) O ensino é uma profissão de enorme exigência, mas que parece fácil aos olhos da sociedade, ocasionando conseqüências de

desqualificação no estatuto dos professores e no desprestígio dos programas de formação;

- c) Os pedagogos são demasiadamente previsíveis e repetem os mesmos discursos e ideias, como se, depois da revolução da Escola Nova do princípio do século XX, nada mais foi agregado e assim nada mais se tem a dizer;
- d) Os professores e pedagogos são vistos, ao mesmo tempo, como defensores do *status quo* (um sistema escolar ineficaz, rígido e burocrático) e como lutadores por causas e utopias irrealizáveis.

A partir dos apontamentos citados acima, Nóvoa (2011) convida professores e futuros professores a sair do “colete de forças” e olhar de outro modo para o problema da formação de professores. De maneira que esse novo olhar leve em consideração aspectos de atuação *in loco* referentes à formação de professores, que, segundo o autor, deve ser pautada em cinco aspectos básicos e indispensáveis, conforme apresentado no Capítulo 2 deste trabalho: 1- assumir uma forte componente prática, 2- passar para “dentro” da profissão, 3- dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, 4- valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, 5- estar marcada por um princípio de responsabilidade social.

A partir da reflexão levantada por Nóvoa (2011) e visando dar suporte e incentivo às licenciaturas, o Pibid apresenta-se com os seguintes princípios para a formação de professores:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (RELATÓRIO FINAL DE GESTÃO, 2009/2011, p.5).

Com base nos princípios apresentados acima e a partir da Portaria nº 096 de 18 de Julho de 2013, identificamos os seus objetivos como sendo os de:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- valorizar o magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura;
- promover a integração entre educação superior e educação básica;
- 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;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, e;
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Com base nas informações aqui apresentadas e discutidas podemos visualizar que o trabalho proposto pelo Pibid vai além da aproximação da universidade e escola de educação básica (área de constantes discussões). O programa tem como característica, propiciar aos professores participantes a vivência de casos concretos em que estes formam e constroem coletivamente o processo ensino aprendizagem e em contrapartida o acadêmico, futuro professor, tem a oportunidade de refletir seus processos e caminhada rumo a nova profissão e até mesmo na confirmação desta. Sobre este último ponto, conforme propõe Nóvoa (2011) é que o bolsista se insere na futura profissão, amparados obviamente por profissionais experientes, no caso os orientadores (coordenadores e supervisores).

3.3 O programa Pibid na UEG

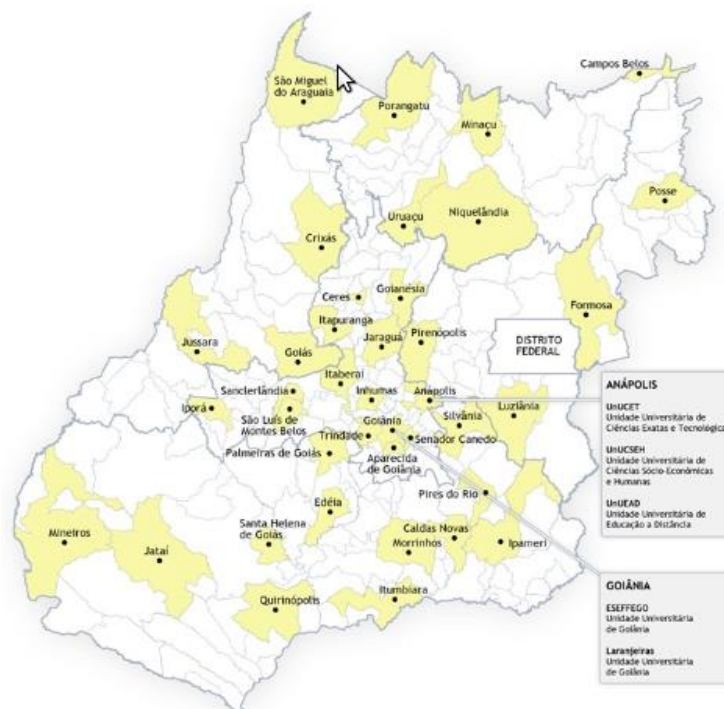
Segundo dados de INEP/MEC de 2009, a UEG é a mais nova dentre as universidades, criada pela Lei n^o13.456, de 16/04/1999. A Universidade Estadual de Goiás destaca-se por trazer em sua estrutura organizacional a marca de ser também

uma instituição multicampi, ou seja, a UEG surge a partir da junção e transformação de faculdades isoladas ao longo do território goiano, com administração central e sede na cidade de Anápolis/GO.

(...) o registro histórico da UEG data de 1961, quando da criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) que dá origem à UNIANA e mais tarde à Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH), e de 1962, quando da criação da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Eseffego), que dá origem a Unidade Universitária de Goiânia/ESEFFEGO. Portanto, a UEG é uma instituição nova e histórica ao mesmo tempo, que está se reestruturando continuamente e que não deve perder a identidade que traz em si historicamente (PDI, 2011, p. 8).

Na figura a seguir pode-se identificar e visualizar a localização de cada unidade universitária da UEG.

Figura 7 - Localização das Unidades Universitárias da UEG



Fonte: Gerência do Núcleo de Inovação Tecnológica, UEG, 2013.

A UEG está presente em 17 microrregiões de planejamento, segundo a Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento- SEGPLAN, do Estado de Goiás, composta de 42 Unidades Universitárias, distribuídas em 39 Municípios. Os cursos

ofertados atendem parcialmente à vocação regional segundo os Polos de Economia da Região.

O Pibid, portanto, vem ao encontro das atividades da UEG, uma vez que em seu Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), destaca-se que uma das principais tarefas no atual contexto histórico é “combinar o patrimônio científico com as culturas comunitárias ou as novas e avançadas tecnologias do conhecimento com a memória coletiva. Isso se harmoniza integralmente com o Estatuto da UEG (Decreto Nº 5.130, de 03/11/1999) que define os princípios básicos da instituição, dentre eles o de ser a Universidade do conhecimento, respeitando a liberdade de pensamento e expressão, sem discriminação de qualquer natureza e promovendo a integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social, valorizando e reconhecendo as experiências práticas” (PDI, 2011, p. 13).

Segundo a proposta do projeto institucional Pibid 2012/UEG, integrado por 40 subprojetos, em nove áreas: Biologia (4), Educação Física (2), Física (1) Geografia (5), História (7), Letras (11), Matemática (7), Pedagogia (3) e Química (1), abrangendo os *campi* de Anápolis, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Goiânia, Quirinópolis, Goiás, Pires do Rio, Jussara, Formosa, Inhumas, São Luis de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Campos Belos, Santa Helena de Goiás. Envolve a concessão de 252 bolsas de Iniciação à docência, 42 bolsas de supervisão e 42 bolsas de coordenação de área.

A proposta Pibid – UEG/ 2012 teve como objetivo favorecer a inserção dos acadêmicos de graduação no cotidiano das escolas públicas, para incentivar a formação de docentes em nível superior, contribuir para valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica. Visa também, incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

De acordo com projeto institucional encaminhado e aprovado referente ao Edital Pibid nº 011/2012 da Capes as ações desenvolvidas contemplariam a formação inicial dos professores pautada em uma proposta que teve por objetivo fomentar a formação teórica e prática para o exercício do magistério no ensino público da Educação Básica, possibilitando ao futuro docente o desenvolvimento de

competências, habilidades e atitudes profissionais necessárias à profissão de professor, permitindo a construção da identidade profissional, na medida em que os laços entre educação superior e educação básica vão sendo estabelecidos.

A proposta ainda teve como objetivo garantir a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas do sistema público de Educação Básica do estado.

Nesse sentido e para cumprir os objetivos propostos, o Pibid/UEG/2012 organizou-se uma comissão institucional, instalada na Pró-reitoria de Graduação, composta por dois professores, o Coordenador Institucional e o Coordenador de Área de Gestão de processos Educacionais, que organizou Seminários de Iniciação à Docência, onde puderam ser socializados dados e informações sobre o projeto, bem como, para dar visibilidade ao mesmo e às boas práticas. Foram realizadas reuniões com os professores coordenadores de área e supervisores, além de visitas (uma por semestre) nas unidades que tinham subprojetos com o intuito de acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas.

A realização do Pibid em Goiás, por meio da UEG, tem notória relevância para o cenário do estado, especialmente por ser a segunda IES, com maior número de alunos matriculados em cursos de licenciatura no estado, segundo o Inep e também pelo déficit de professores com formação acadêmica adequada para trabalhar na sua área específica, em especial na área de Biologia e Matemática. São muitos os aspectos que contribuem para que essa realidade exista, como por exemplo, a baixa remuneração, condições escolares desfavoráveis, desvalorização do professor e da escola pública, entre outros fatores.

3.4 Os subprojetos de Biologia e Matemática

Este tópico tem como objetivo apresentar de modo geral os principais aspectos dos subprojetos das áreas em questão. Apresentaremos também o quadro resumo dos subprojetos de Biologia e Matemática, onde destacaremos: unidade universitária e as metas/resultados pretendidos.

3.4.1 Os Subprojetos de Biologia

Os subprojetos de Biologia foram trabalhados em 04 (quatro) Unidades da UEG, a saber: Anápolis, Iporá, Itapuranga e Morrinhos, sendo que cada subprojeto tem um coordenador de área, um professor supervisor e 06(seis) acadêmicos de Biologia.

Ao fazer a leitura dos Subprojetos e dos seus relatórios pudemos identificar que as atividades foram desenvolvidas em escolas públicas, visando preparar o futuro professor para atuar na educação básica. Os subprojetos valorizaram ações que levassem o aluno a conhecer a escola, para isso foram realizados grupos de estudos para discutir elementos da identidade docente, aspectos políticos referentes à formação docente, bem como organização e planejamento do trabalho docente no contexto escolar. Antes de qualquer intervenção na escola-parceira este subprojeto se propôs analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e realizar observações da rotina da escola-parceira. Para que as atividades fossem realizadas, durante as reuniões do grupo foram discutidos artigos e livros buscando fundamentação teórica para as atividades propostas (RELATÓRIO FINAL DE ITAPURANGA, 2013, p. 03).

Em todos os projetos apresentou-se a preocupação de ampliar a qualidade do processo ensino – aprendizagem por meio de ações que partissem da criação, disponibilização e experimentação de recursos e processos adicionais para a prática pedagógica, possibilitando que a dinâmica da sala de aula fosse conectada ao cotidiano, buscando ampliar a qualidade do processo ensino – aprendizagem, o direcionado cada vez mais à prática e à relação de interatividade entre estudantes, educadores e recursos pedagógicos.

Os bolsistas trabalharam em diferentes projetos temáticos, de responsabilidade individual ou em grupo. Tais projetos envolveram arte, grafiteagem, expressões artísticas, construção de material didático, elaboração de jogos virtuais, aulas práticas, diagnóstico do ambiente escolar, inventário, catalogação, manutenção e organização do acervo de material didático-pedagógico da escola, construção do website do colégio, palestras isoladas ou dentro de ciclos temáticos, debates, aulas práticas, oficinas, monitorias de reforço escolar, realização de eventos culturais e científicos, participação e apresentação de trabalhos em congressos e similares, e em cursos, entre outras (RELATÓRIO FINAL DE ANÁPOLIS, p.03).

De acordo com o Relatório Final de Morrinhos (2013), as atividades práticas utilizando metodologias diferenciadas, práticas e lúdicas, fomentaram a pesquisa, o trabalho em equipe, dos licenciandos, professor supervisor e professores da escola campo, contribuindo para o resgate do interesse dos acadêmicos pela escola e pela docência, bem como, para o resgate da autoestima dos escolares uma vez que muitas atividades realizadas acabaram por descobrir e incentivar suas habilidades pessoais, além de despertá-los para novos horizontes e para perspectivas profissionais.

No quadro a seguir, apresenta-se o resumo das metas e alcances dos subprojetos de Biologia, onde se observa os principais aspectos almejados em cada subprojeto.

Quadro 06- Sistematização do subprojeto de Biologia – Pibid/Capes UEG/2012

Unidade (cidade)	Metas/resultados pretendidos	Resultados alcançados
Anápolis	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a integração Universidade e Educação básica nos níveis fundamental e médio; • Firmar um programa de cooperação troca de experiências e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares; • Contribuir para o revigoramento do processo de formação de professores; • Despertar a consciência do futuro professor do seu papel no processo de ensino e aprendizagem; • Motivar o acadêmico a integrar a carreira docente; • Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência na formação de professores; • Aproximar a Universidade da escola; • Contribuir para elevar a qualidade do ensino escola; • Estimular o corpo docente da escola a refletir sobre suas práticas; • Promover a integração teoria e prática; • Incentivar a participação dos bolsistas em congressos e 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitou aos bolsistas uma integração com a realidade escolar, de forma que pudessem entender a dinâmica escolar, bem como as principais necessidades da escola-campo; • Os bolsistas trabalharam em diferentes projetos temáticos, de responsabilidade individual ou em grupo; Tais projetos envolveram arte, grafiteagem, expressões artísticas, construção de material didático, elaboração de jogos virtuais, aulas práticas, diagnóstico do ambiente escolar, inventário, catalogação, manutenção e organização do acervo de material didático-pedagógico da escola, construção do website do colégio, palestras isoladas ou dentro de ciclos temáticos, debates, aulas práticas, oficinas, monitorias de reforço escolar, realização de eventos culturais e científicos, participação e apresentação de trabalhos em congressos e similares, e em cursos, entre outras. Tais atividades contribuíram para o resgate do interesse dos estudantes pela escola, bem como o para o resgate da autoestima dos escolares uma vez que muitas atividades realizadas acabaram por

outros eventos similares;

- Promover cursos presenciais e não presenciais para os docentes da escola;
- Criar um grupo de estudo entre acadêmicos, supervisor e coordenador;

descobrir e incentivar suas habilidades pessoais, além de despertá-los para novos horizontes e para perspectivas profissionais.

- Valorizar o espaço da escola pública;
- Apoiar e estimular o gosto pela docência;
- Proporcionar ao acadêmico a oportunidade de vivenciar a realidade escolar
- Promover a melhoria do ensino de ciências por meio de atividades dinâmicas e práticas;
- Dirimir a distância Universidade e Escola
- Despertar o interesse dos acadêmicos pela licenciatura
- Promover comunicação entre teoria e prática;

- Contato e conhecimento da realidade escolar, listando as limitações e possibilidades de atividades que possam ser executadas no local e que atendam as necessidades curriculares;
- Constatação de que o PPP é adequado para a instituição;
- Planejamento das atividades mais adequadas a serem realizadas inicialmente pelo subprojeto na escola;
- Obtenção de experiência em docência;
- Obtenção de experiência no planejamento de aulas;
- Melhora no rendimento escolar dos alunos da escola campo;
- Desenvolvimento de material lúdico e

Itapuranga

- Desenvolver ações que permita o acadêmico conhecer o ambiente escolar;
- Fomentar o uso de metodologias e recursos didáticos para o ensino dos temas abordados em sala de aula.
- Analisar os aspectos gerais da escola onde seriam realizadas as Ações, Vivenciando a rotina pedagógica em sala de aula.
- Desenvolver atividades que permitam a análises e compartilhar de experiências.
- Contribuir para a formação docente (inicia e continuada) dos envolvidos;
- Possibilitar aos licenciandos, reflexão crítica sobre os desafios da profissão, por meio de práticas, questionamentos e investigação;
- Despertar o interesse pela carreira docente.
- Observar a estrutura física e a rotina da escola-parceira;
- Observação do processo de ensino-aprendizagem;
- Organizar grupos de estudos para discutir elementos da identidade docente, aspectos políticos referentes à formação docente, bem como organização e planejamento do trabalho docente no contexto escola;
- kit didático para tratar de assunto referente à Educação Alimentar.
- Amadurecimento teórico-crítico dos acadêmicos sobre a compreensão da organização político-pedagógico da escola;
- Os acadêmicos desenvolveram capacidades críticas sobre o funcionamento e planejamento das atividades escolares;
- O despertar e o fortalecimento pela licenciatura, ou seja, docência.

Morrinhos

- Melhorar a autoestima dos professores supervisores e bolsistas;
 - Integrar universidade e escola;
 - Promover quebra de paradigmas, com bases teórico-empíricas sobre ciências, tecnologia e educação em toda equipe envolvida;
 - Melhorar a formação inicial dos professores de Biologia;
 - Testar e aplicar o uso de mídias e tecnologia no ensino de Biologia;
 - Valorização do magistério e estímulo dos acadêmicos a carreira docente;
 - Valorização do professor da rede pública;
 - Valorização da Biologia em contextos extracurriculares.
- Os acadêmicos desenvolveram capacidades críticas sobre o funcionamento e planejamento das atividades escolares;
 - O despertar pela profissão, com olhar crítico sobre a profissão e o local de atuação do professor;
 - Reconhecimento da importância da escola e de uma educação comprometida com a qualidade;
 - Reconhecimento da importância do professor para os processos de ensino e aprendizagem;

Fonte: Relatórios PIBID/UEG, 2013.

3.4.2 Os Subprojetos de Matemática

A UEG trabalhou com 07 (sete) subprojetos de matemática nas Unidades de: Anápolis, Cidade de Goiás, Iporá, Jussara, Morrinhos, Quirinópolis e Santa Helena de Goiás, cada um dos subprojetos tinha um Coordenador de Área, um professor supervisor e 06(seis) acadêmicos de matemática.

Os subprojetos de matemática foram norteados por princípios de uma educação transformadora de modo que buscasse implantar ações reflexivas e interdisciplinares, utilizando recursos tecnológicos e metodológicos apropriados que pudessem de fato favorecer a participação ativa e interativa de todos os envolvidos, bem como fomentar a valorização e divulgação de boas práticas incentivando, assim, o futuro professor e também o professor da Educação Básica.

Por meio das observações e leituras dos subprojetos, observou-se a preocupação de incluir o acadêmico em ações de conhecimento e reconhecimento do seu campo de atuação, ou seja, a escola. Além de propostas que visavam potencializar a autonomia intelectual e a participação dos mesmos em reflexões e atividades planejadas, juntamente com os professores supervisores.

As ações do Pibid segundo o Subprojeto de Matemática de Quirinópolis (2012) auxiliou o curso da sua unidade no sentido de possibilitar aos acadêmicos um novo olhar sobre a sua formação, tendo em vista que muitos logo no primeiro ano desistem do curso, já que este tem dado pouca atenção a formação de professores em detrimento a conteúdos específicos.

No quadro a seguir apresenta uma visão das principais metas dos subprojetos da área:

Quadro 6 - Sistematização do subprojeto de Matemática – Pibid/Capes UEG/2012

<i>Unidade (cidade)</i>	<i>Metas/resultados pretendidos</i>	<i>Resultados alcançados</i>
Anápolis	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a formação de professores, fortalecendo as licenciatura da UEG/UnUCET; • Promover uma formação sólida para os licenciandos de forma que ele possa relacionar a teoria com a prática docente; • Incentivar a troca de experiências e saberes sobre as questões ligadas ao cotidiano escolar; • Elaborar metodologias do ensino de Matemática e materiais didáticos divulgando-as em congressos, seminários e encontros nos cursos de licenciatura da UEG; • Fomentar experiências metodológicas de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação; • Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a Educação Básica; • Promover a formação continuada de professores da Educação Básica; • Fomentar ações que possam ser desenvolvidas no 	<p>O projeto possibilitou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior interação e troca de experiências entre os acadêmicos e professor supervisor; • Mais amadurecimento dos acadêmicos quanto as questões de didática; • Interação entre o grupo de alunos • Os participantes do programa puderam ter mais conhecimento do perfil do jovem para atuarem na docência; • Compreenderam a importância do uso da tecnologia na escola; • Os bolsistas puderam conhecer os espaços físicos da escola, os espaços que eles podem atuar, os materiais que podem utilizar e também conhecer as normas e propostas pedagógicas da escola. • O contato com a sala de aula proporcionou aos acadêmicos perceber os problemas que atrapalham a aprendizagem dos alunos, as dificuldades do

laboratório de Matemática da UnUCET;

- Promover uma reflexão sobre a prática docente numa perspectiva colaborativa de trabalho.

professor de manter a sala em ordem, o desânimo dos alunos quanto à aprendizagem e que os problemas enfrentados nas aulas de matemática são os mesmos que das outras disciplinas.

- Os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de aprender a manipular os materiais didáticos.

**Cidade de
Goiás**

- Entender a dinâmica da escola campo;
- Despertar para a importância da atuação no magistério
- Proporcionar aos alunos a participação nas atividades escolar docente;
- Inserir os acadêmicos no cotidiano da escola de modo que este participe de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar;
- Proporcionar aos professores de matemática das escolas de educação básica a participação nos processos de formação do futuro professor;
- Reflexão de todos os envolvidos sobre o papel da escola naquela comunidade e sobre o tipo de aluno que a escola recebe e pretende formar, sobre como deve ser o ensino da matemática.

O projeto possibilitou:

- Iniciado o processo de incorporação nos discentes bolsistas da necessidade de tornar o processo de aprendizagem de forma contínua e continuada, desenvolvendo o gosto para as questões do magistério, além do interesse dos mesmos em realizar pesquisas na área de Educação Matemática;
- Entendido o funcionamento de um estabelecimento de ensino;
- Elevado a qualidade de ensino e práticas docentes da UnU Goiás na formação de professores de Matemática;
- Iniciado o processo de assimilação das obrigações de um educador;
- Adquirido experiência e iniciativa de se propor aulas diferenciadas que visem o aprendizado significativo;
- Aprofundado a compreensão de diferentes tópicos de Matemática;
- Propiciado a busca elementos de manipulação a fim de estimular a iteração entre professor-conteúdo-aluno;
- Contribuído de forma construtiva das atividades dos professores e da escola;
- Estabelecido maior intimidade na elaboração de propostas que contemplem a utilização de recursos didáticos e o tratamento cotidiano do laboratório de Ensino em Matemática da UnuGoiás;
- Estreitado a relação entre a escola de municipal Holanda e a Unidade Universitária de Goiás;

- Valorizar o espaço da escola pública;
- Despertar para a importância e gosto pela docência;
- Proporcionar experiência e conhecimentos sobre a escola e as atividades nela desenvolvidas- dinâmica escolar;
- Aproximar Universidade e Escola
- Promover diálogo entre teoria e prática;
- Fomentar o uso de metodologias e recursos didáticos para o ensino dos temas abordados em sala de aula.
- Desenvolver atividades que permitam a análises e

- Participado de eventos de natureza técnico-científicos e de extensão;

Elevado o gosto pela docência, e por consequência elevar o índice de permanência dos alunos de Licenciatura em Matemática da Unidade de Goiás;

- Incentivado a participação do professor supervisor enquanto co-formador dos futuros profissionais da Educação Básica.

O projeto possibilitou:

- Parceria e diálogo da escola com a universidade;
- Melhora nas práticas dos professores da escola básica, com o auxílio dos PIBIDIANOS;
- Incentivou a formação dos licenciandos;
- Inseriu o aluno no cotidiano da escola, possibilitando o reconhecimento do lócus de atuação e suas principais atividades;
- Contribuiu para a articulação teoria e prática;
- Que o licenciando melhorasse seu desempenho nas atividades acadêmicas, especialmente a fala, escrita e desenvoltura, nas aulas de didática;

Jussara

compartilhar de experiências.

- Possibilitar a aprendizagem da profissão com as experiências repassadas pelo professor da escola básica;
- Estabelecer parceria ente a escola de educação básica e a universidade;
- Contribuir para a melhoria do IDEB da escola.

- Contribuir com a formação de futuros professores de Matemática;
- Inserir os licenciando em um ambiente de estudo e pesquisas sobre a docência;
- Proporcionar a troca de conhecimentos entre acadêmicos e professores da rede pública de educação básica;
- trabalhar com construções matemáticas concretas (maquetes, jogos, polígonos, poliedros, etc.), construções em ambientes virtuais utilizando softwares de domínio publico tais como (LOGO, CaR, Google SketchUp, etc.);
- Construir um ambiente em que o aluno da rede pública possa recorrer a busca pelo saber;
- Confeccionar um acervo de materiais concretos e jogos junto ao departamento de matemática e o laboratório de educação matemática, que possa servir para pesquisa e

- Melhora no rendimento dos alunos nas aulas de matemática da escola de educação básica;

O projeto possibilitou:

- Conhecimento sobre a escola e suas principais atividades;
- Reconhecimento e aplicação prática de alguns conteúdos matemáticos;
- Relação teoria e prática;
- Motivação para a docência;
- Construções de materiais manipuláveis;
- Participação em eventos científicos;
- Melhora dos acadêmicos nas atividades do curso, na participação das aulas;
- Despertar dos demais acadêmicos não participantes do programa, a partir dos comentários e experiências relatadas pelos pibidianos;
- Despertar do professor da educação básica para a necessidade de aulas diferenciadas;
- Parceria entre escola básica e universidade
- Trabalho coletivo entre professor supervisor e acadêmico

Quirinópolis

estudos tanto de acadêmicos quanto de alunos do colégio;

- Incentivar o acadêmico a se formar e seguir na profissão de educador;
- Construir um ambiente virtual para divulgar conteúdos matemáticos a serem trabalhados;
- Proporcionar reflexões para que o acadêmico desenvolva competências sobre a relação de ensino com as mídias de modo que torne o ensino da Matemática mais atrativa para o aluno de ensino Fundamental e Médio;
- Contribuir para que a escola eleve seus índices perante os indicadores do MEC e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás;

- Contribuir para a formação docente (inicial e continuada) dos envolvidos;
- Possibilitar aos licenciandos, reflexão crítica sobre os desafios da profissão, por meio de práticas, questionamentos e investigação;
- Despertar o interesse pela carreira docente.
- Observar a estrutura física e a rotina da escola de educação básica;

pidiano.

O projeto possibilitou:

- Amadurecimento teórico-crítico dos acadêmicos sobre a compreensão da organização político-pedagógico da escola;
- Aos acadêmicos desenvolver reflexões críticas sobre o funcionamento e planejamento das atividades escolares;
- Despertar sobre a importância da escola, bem como da profissão de professor;
- Fortalecer as ações pedagógicas por meio de

Morrinhos

- Fomentar o diálogo teórico-prático;
- Construir espaço de reflexão crítica acerca das metodologias de ensino atuais;
- Elaborar acervo de recursos metodológicos midiáticos, manuseáveis;
- Cooperar para a melhoria no IDEB;
- Socializar e divulgar os resultados acerca das atividades desenvolvidas;
- Organizar grupos de estudos para discutir elementos da identidade docente, aspectos políticos referentes à formação docente, bem como organização e planejamento do trabalho docente no contexto escola.

- Conhecer a escola e suas principais ações bem como sua importância para a comunidade;
- Integrar por meio de ações compartilhadas a universidade e a escola;
- Incentivar a formação inicial dos professores de matemática;
- Testar e aplicar o uso de mídias e tecnologia no ensino da matemática;
- Valorização do magistério e estímulo dos acadêmicos a

metodologias diferenciadas;

- Melhora no desempenho dos acadêmicos nos processos formativos nas aulas na universidade;
- Produção de conhecimento científico e participação em eventos.

O projeto possibilitou:

- Os acadêmicos desenvolveram capacidades críticas sobre o funcionamento e planejamento das atividades escolares;
- O despertar pela profissão, com olhar crítico sobre a profissão e o local de atuação do professor;
- Reconhecimento da importância da escola e de uma educação comprometida com a qualidade;
- Aproximação e diálogo entre universidade e escola de educação básica;

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • carreira docente; • Valorização do professor da rede pública; • Construção materiais didáticos para melhoria das aulas e possibilitar aulas diferenciadas e mais dinâmicas; • Aprofundar estudos sobre as Tendências em Ensino da Matemática entre coordenador de área, professor supervisor e pibidianos; • Promover autonomia e segurança aos futuros professores de matemática participantes do projeto; • Formar grupos de estudo; • Participar de eventos científicos; • Motivar o pibidiano na carreira docente. | <ul style="list-style-type: none"> • Despertar pela docência e não docência; • Aprofundamento nas propostas de ensino da matemática; • Participação em eventos científicos; • Participação ativa do professor da escola campo na formação do futuro professor de matemática; • Melhora nas aulas de matemática da escola, por meio de materiais e atividades dinâmicas; • Troca de experiências entre professor supervisor e pibidiano. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aguçar o interesse dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática quanto à prática docente; • Conhecer o cotidiano da escola e os seus processos burocráticos e pedagógicos; • Fortalecer a formação do acadêmico unindo a teoria com a prática; • Elaborar materiais didáticos que oportunize ao aluno da escola campo adquirir conhecimento de forma diferente da tradicional; • Oportunizar a troca de experiência entre os professores da | <p>O projeto possibilitou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contado do aluno com a escola de modo que este passou a conhecê-la de dentro, bem como suas ações, atividades, processos, entre outros; • Elaboração de materiais didática pedagógica para a utilização na sala de aula; • Melhor interesse dos alunos da escola pelas aulas de matemática; |

escola parceira, os professores do curso de Licenciatura em Matemática e alunos do curso de graduação;

- Elaborar ações que possa ser desenvolvida no laboratório de Matemática da Unidade Universitária, com o objetivo de aproximar os alunos e os professores da educação básica ao ambiente universitário, como local de construção de conhecimento;
- Esquematizar ações que trará como foco a redução das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos da escola, a fim de, melhorar a nota do IDEB;

- Desenvolvimento de oficinas;
- Articulação teoria e prática;
- Troca de experiências entre supervisor e acadêmicos;
- Participação em eventos científicos;
- Aprendizagem da profissão de modo prático, participativo e coletivo.

Fonte: Relatórios PIBID/UEG, 2013.

A caracterização dos sub-projetos configurou-se fundamental para a compreensão e análise do trabalho desenvolvido por esses grupos no âmbito da UEG, pois com base nos dados coletados pode-se conhecer as principais metas dos grupos estudados e de como estas repercutiram no âmbito da formação dos futuros professores.

4 O PIBID NA UEG: UMA ANÁLISE NOS CURSOS DE BIOLOGIA E MATEMÁTICA

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados nas etapas deste estudo, e a interpretação dos mesmos a partir dos apontamentos feitos pelos sujeitos da pesquisa.

Nos tópicos a seguir propõe-se analisar os dados segundo as categorias apresentadas no Quadro 05, apresentado no Capítulo 1. As respostas e depoimentos coletados pelos instrumentos serão interpretados conforme as categorias, que foram construídas a partir dos objetivos desta pesquisa.

4.1 Repercussões do Pibid

Segundo Nóvoa (2011), a “formação de professores tem ignorado”, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", cuja categoria está diretamente relacionada aos processos de formação e de como o programa tem repercutido nos cursos por meio dos sujeitos envolvidos.

É inegável que a formação do professor vai para além da graduação exigindo do sujeito saberes que vão além dos conhecimentos científicos da área e técnicas desenvolvidas por experiências pessoais ou repassadas na academia.

Nesse sentido é um grande desafio formar um professor, tendo em vista as transformações sociais, econômicas, tecnológicas, e as exigências postas a esse profissional para fazer frente a todas essas transformações.

Diante de tal exigência e aliada ao desprestígio da profissão docente que enfrenta nas últimas décadas uma perda significativa do *status* social, demonstrada pela baixa procura da carreira do magistério os,

... salários pouco atraentes,... e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor (GATTI E BARRETO, 2009, p. 256).

Destaca-se que inúmeros são os desabafos de professores em relação ao processo de formação, que conforme as pesquisas de Gatti e Barreto (2009, p. 221), apontam que:

[...] os formadores não tem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar.

Nesse sentido o Pibid com sua política de valorização do magistério e com a proposta de minimizar a falta de prestígio da profissão tem buscado articular, novas possibilidades para os processos formativos junto aos cursos participantes do programa.

Identifica-se, portanto, quais as repercussões nos processos formativos dos cursos de licenciatura, especificamente nos cursos de Biologia e Matemática, onde 70% dos participantes destacaram que é possível identificar repercussões nos cursos que tem grupos Pibid, já que segundo os envolvidos:

O Pibid contribui significativamente para a formação do professor na medida em que proporciona o contato do acadêmico com a escola desde o início do curso, de forma que ele vivencie as especificidades da docência, relacionando o que é visto na Universidade com o que é vivenciado na escola. Ajuda o acadêmico a definir de fato, seu gosto pela profissão, incentiva a pesquisa, contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e escrita, trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do aluno, nos quesitos de responsabilidade, ética, compromisso e disciplina. (CA_Matemática01)

O Pibid valoriza a profissão docente, possibilitando aproximação dos acadêmicos com a escola- campo (PS_Biologia02)

O programa ajuda tanto os alunos da universidade quanto os alunos da escola campo nas sua formação (AP_Matemática04)

O Pibid ajuda, nós, bolsistas a conhecer o cotidiano da escola no papel de professor (AP_Biologia20)

O Pibid nos motiva a planejar com mais afinco as aulas, pois posso contar com o auxílio do acadêmico na realização das atividades, especialmente aquelas que envolvem jogos, ações no laboratório, pátio da escola, entre outras (PS_Matemática05).

Os relatos anteriores evidenciam repercussões positivas no que se refere ao contato do acadêmico com a escola e desta com a universidade, percebe-se

também que o programa pode contribuir para uma melhora nas questões de ensino e aprendizagem, no tópico a seguir apresenta-se algumas outras repercussões que devem ser consideradas como importantes, mediante os propósitos desse estudo.

4.1.1 Repercussões nos cursos de Biologia e Matemática

Opta-se, nesta categoria, por analisar concomitantemente as falas dos alunos de biologia e matemática, onde se observa que dois momentos distintos foram marcados nos cursos, o primeiro refere-se ao contato inicial do aluno com a futura profissão o que se verifica que gerou alguns conflitos e questionamentos. O segundo trata da motivação passado o momento conflituoso do primeiro contato, agora diante da real possibilidade de se conhecer e participar de processos de ensino e aprendizagem na escola. Destaca-se ainda nesta categoria a mudança de postura do acadêmico no âmbito das atividades em sala de aula, ocasionada pelas atividades propostas pelo Pibid e das reflexões por elas provocadas.

4.1.1.1 Conflitos e Questionamentos

Com base nos relatórios finais e nas respostas encaminhadas pelo instrumento eletrônico de coleta de dados, sobre os cursos de Biologia e Matemática da UEG, observa-se que a experiência proporcionada pelo Pibid desencadeou em alguns momentos conflitos e questionamentos sobre o desejo de ser ou não professor, de estar ou não na profissão certa, se realmente a escolha pela licenciatura foi acertada. As principais situações que trouxeram insegurança apontada por questionamentos e gerando conflitos foram: falta de interesse por parte dos alunos e indisciplina, conforme mostram as falas de alguns alunos participantes do programa.

A indisciplina dos alunos me trouxe bastante questionamento, em determinados momentos tinha vontade de sair da sala e desistir, cheguei a pensar em desistir de ser professor (AP_Biologia 41).

[...] Há também uma grande falta de compromisso por parte da maioria dos alunos, que se importam apenas com nota e não com aprendizagem. Isso me desmotivou, me fez pensar sobre se estaria fazendo o curso certo (AP_Matemática, relatório 2012).

[...] Os alunos não têm interesse em participar das monitorias, das atividades aplicadas[...] (AP_Matemática, relatório 2012).

Os alunos são muito desinteressados, achei que não conseguiria (AP_Biologia_33).

Em muitos momentos questionei minha escolha, a falta de interesse a indisciplina e a não participação dos alunos muitas vezes frustraram minhas expectativas (AP_Matemática_22).

Pode-se considerar diante dos relatos que este contato é para Tardif (2002, p. 82) o início da carreira docente, denominada “choque de realidade”:

Representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão.

Mas a fala da professora supervisora de matemática pondera:

É claro, que a indisciplina dos alunos e a desmotivação dos mesmos, assusta e desanima qualquer futuro professor. E pela experiência vivida nesses primeiros meses na escola, tenho certeza que é um dos obstáculos que se deve realmente analisar. Como professor e supervisor na escola, fico constrangida e preocupada, pois se espera há muito tempo uma solução e não se tem, e nem se percebe um caminho (PS_Matemática, relatório 2012).

O CA_Biologia17 destaca ainda que sentimentos de conflito e questionamento sobre o dia a dia do trabalho do professor se tornaram pontos de discussão e de certa forma também de motivação para promover atividades com intuito de mobilizar no aluno da escola campo o interesse pelas atividades, como pode-se observar em sua fala a seguir:

As dificuldades com indisciplina e falta de assiduidade, foram aspectos que desencadearam situações de questionamentos e desmotivação acadêmicos, gerando discussões e repercussões na sala de aula com os outros que não participavam. Mas a partir das discussões os próprios alunos se sentindo desafiados, propõem atividades e planejamentos voltados para atividades práticas, no laboratório, jogos, conversas individuais com os alunos inclusive sugerindo ao professor algumas metodologias

Observa-se a partir dos relatos que momentos conflituosos existiram, assim como da experiência da pesquisadora, no início da sua carreira como docente, sentimentos como estes devem ser discutidos e refletidos com os alunos, bem como se devem enfrentá-los como destacou bem o CA acima, com atividades bem planejadas, envolventes e direcionadas.

Para Pimenta (2013) analisar, compreender essas manifestações do cotidiano das escolas e indagar o seu significado possibilita enxergar caminhos. Por vezes estamos tão impregnados desse cotidiano que não conseguimos vê-lo.

É fundamental que os professores reflitam sobre as atitudes dos alunos e busquem compreendê-las a partir da sua origem, muitas vezes ligadas a questões que extrapolam o ambiente escolar, mas que nem por isso, deixam de ser importantes para a busca da qualidade que se almeja para a escola pública.

Entender as razões dos alunos, que muitas vezes podem estar relacionadas ao desencanto com a escola, pode ser um caminho fecundo para reverter muitos dos sérios problemas relatados pelos sujeitos dessa pesquisa.

4.1.1.2 Motivação

Ao analisar as falas dos sujeitos percebe-se que uma das principais repercussões foi a possibilidade do programa de motivar não só os que estavam diretamente envolvidos, mas também, os demais acadêmicos do curso, conforme ressalta AP_Matemática¹¹ *“uma das principais repercussões foi que através das nossas ações e reflexões em sala de aula os demais alunos se motivaram e também manifestaram o desejo de participar do programa”*. O AP_Biologia³⁸ reforça que *“as experiências repassadas entre um aluno e outro motivou a vontade de ingressar na carreira docente.”*

Segundo o Relatório Final do Pibid de Biologia da UnUCET, o programa ainda teve repercussões positivas quando também,

... motivou a busca por parte dos licenciandos pelo aprimoramento da sua formação, tanto através de leituras adicionais, realização de cursos (nas diversas modalidades) a realização de diálogos entre si e entre educadores, além de instigá-los à identificação da necessidade e à construção de materiais didáticos, além da busca e proposição de métodos alternativos

e/ou inovadores de ensino. Tais licenciandos se viram mais motivados para a prática da licenciatura, ao se depararem durante esse exercício com um leque de opções possíveis para essa finalidade. Não raro, tivemos a oportunidade de ouvir a fala de um ou outro licenciando mencionando que “o melhor do Pibid é ter a liberdade de propor e criar diferentes formas para o aprender”. Até mesmo as dificuldades encontradas contribuíram para instigá-los a buscar alternativas e propor melhorias. Esses graduandos identificaram com muita facilidade as necessidades de reformulação educacional constante a que os professores e a escola devem passar. Uma vez que estes jovens estão muito mais próximos temporalmente das experiências vivenciadas por si próprios na educação básica do que os professores em exercício, e agora reforçadas com o processo de formação docente e as experiências do Pibid, além de estarem imunes aos vícios do exercício da profissão, é muito promissor que possam partir deles ideias e contribuições para esse processo de reformulação do sistema educacional. Vale ressaltar que o desenvolvimento das atividades do subprojeto gerou repercussão entre outros graduandos que cada vez mais têm se interessado pelo Pibid, aumentando o número de candidatos ao programa, fazendo com que o graduando passe a encarar o processo como algo dinâmico, em detrimento da desmotivação para a licenciatura que era encarada como atividade monótona e pouco inovadora.

O programa possibilita um maior contato com a escola, nos ajuda a conhecer de perto a realidade das escolas e da profissão. Muitos colegas chegam a decidir por não ser professor, mas muitos como eu tem certeza da escolha do curso (AP_Biologia10).

De modo geral, compreende-se que o Pibid repercute não somente na escola campo onde o aluno está inserido, mas que este produz um olhar mais crítico sobre a profissão conforme destaca o AP_Biologia 5 “*o programa é extremamente importante pois contribui para a formação de futuros professores mais críticos e reflexivos, e atuantes nas diferentes esferas da unidade escolar*”.

Com esta experiência podemos destacar que o programa: 1- possibilitou que tanto alunos envolvidos como os demais acadêmicos se sentissem motivados nos momentos de interação e partilha das aulas na universidade; 2- oportunizou a possibilidade de reflexão sobre a profissão docente a partir de experiências vividas.

4.1.1.3 Valorização da profissão de professor pelo aluno

Outro aspecto que se pode destacar, refere-se ao desenvolvimento de valorização da profissão pelos alunos pibidianos, que diante dos desafios da docência passam a reconhecer o valor do professor da escola básica, reconhecendo

neste profissional, sujeitos portadores de saberes e a escola como o espaço onde tudo acontece e que, portanto, deve-se articular com os conhecimentos acadêmicos:

Hoje com o Pibid passei a valorizar mais o professor da escola, ele possui conhecimentos que nós na universidade até agora não aprendemos (AP_Biologia11).

Para Tardif (2002) e Nóvoa (2009) esse é um processo de conhecimento mútuo, ou seja, é o momento de reconhecimento dos saberes da experiência, construídos pelos professores e pelo trabalho. Os acadêmicos com isso passam a valorizar este espaço e a olhar o professor da educação básica como um parceiro na busca por aprender a profissão.

Embora possa parecer contraditório que ao vivenciar o cotidiano da escola o pibidiano valoriza mais a profissão docente, essa vivência permite entender o papel crucial de um professor de educação básica, seus saberes e experiências, muitas vezes desconsiderados pela academia, ao valorizar de forma extremada o conhecimento científico, relegando, a segundo plano, os saberes da experiência e conseqüentemente a prática do professor.

Superar essa dicotomia cria a possibilidade de compreender que a valorização da profissão de professor pelo licenciando passa não só por considerar seus saberes e experiências, como também, por entender os desafios enfrentados por eles, muitas vezes em condições totalmente adversas, para desenvolver o seu trabalho no interior das escolas públicas.

4.2 O papel do Pibid nos cursos de formação de professores de biologia e matemática (possibilidade de conhecer de "dentro" a futura profissão)

Segundo Nóvoa é necessário passar a profissão de professor para dentro da profissão, acentuando que,

...ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominate na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores" não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA, 2009, p. 17).

Espera-se por anos e anos mudanças na educação, inúmeros relatórios são realizados, novas metodologias são inseridas nos contextos didáticos, no caso da matemática e da biologia, são desenvolvidos instrumentais, jogos, recursos midiáticos, listas de exercícios, dinâmicas de grupo, mas para Nóvoa (2009) é necessário, mais que recursos e metodologias, são indispensáveis conhecimentos mais aprofundados sobre a futura profissão, assim como os médicos, que por meio dos hospitais escolares passam para dentro de sua profissão, exercitando de modo prático todo o arcabouço teórico discutido na universidade.

Com os médicos há uma aprendizagem a partir da prática vivenciada, ou seja, o acadêmico de medicina está inserido na realidade e diante de situações contidas nos conhecimentos teóricos de sua área de conhecimento, paralela ao dia a dia de sua futura profissão, onde, os médicos têm um papel dominante na formação dos futuros profissionais. Nóvoa (2009) destaca que é fundamental a formação inicial de professores passar para “dentro da profissão”, onde os conhecimentos possam instigar discussões sobre a dimensão científica e a dimensão prática da profissão. Ainda de acordo com França *et al.*, (2002), “vê-se que nos cursos de formação inicial de professores a necessidade de maior contato com a escola básica, tornando assim a ação educativa uma prática social e atribuindo significado a ela.

Concorda-se com os autores no sentido em que consideramos a profissão complexa de se vivenciar de dentro somente nos dois últimos anos do curso de licenciatura, devendo, portanto ser plural como indica Tardif (2005) composta não somente por saberes disciplinares, mas também de curriculares e experienciais e que o “conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano” (ARROYO, 2010, p. 163).

Quando questionados por meio do instrumento *online* se o Pibid possibilita ao acadêmico uma formação para “dentro” da profissão, obtivemos 67% das respostas positivas. Destacamos que os alunos consideram o programa uma oportunidade de se inserir no cotidiano da sala de aula, conforme ressaltam os alunos abaixo:

Proporciona experiência com sua área de trabalho (AP_Matemática 15).

Ajuda, a nós bolsistas, a saber como é uma escola no papel de professor, ajuda-nos, a saber como é uma escola e o que vamos enfrentar quando virarmos um professor (AP_Matemática 22).

A principal é o estímulo que o Pibid cria no acadêmico levando-os para a escola para conhecer seu futuro local de trabalho (AP_Biologia 13).

Segundo CA_Biologia13 o Pibid permite ao bolsista “conhecer o dia a dia da sala de aula, bem como os processos que antecedem a própria aula, como por exemplo, o planejamento e que este nem sempre será executado completamente.”

A partir dos relatos dos bolsistas pode-se evidenciar, que por meio da participação no Pibid, os acadêmicos tem conhecimento e contato com a futura profissão, no depoimento a seguir o AP_Biologia 6, destaca que o programa permite ao futuro professor um olhar diferenciado do acadêmico que só tem o momento do estágio como contato com a escola,

... é essencial para a formação de novos educadores, pelo fato de que temos um olhar diferenciado daqueles que só se deparam com a escola no momento do estágio, conhecemos as dificuldades que a escola enfrenta e sabemos por meio de projeto onde procurar as soluções devidas, pois sabemos onde encontrar direções para as dificuldades da escola do dia de hoje (AP_Biologia 6).

De acordo com o relatório de atividades do curso de matemática da UnUCET, o contato dos alunos com a escola possibilitou a realização inicial de um diagnóstico da realidade escolar. Esse diagnóstico se constituía na,

... observação de aulas, participação dos acadêmicos nos trabalhos pedagógicos da escola e aplicação de questionários. Com este diagnóstico pudemos conhecer melhor o universo escolar de nossa atuação e também promover a interação entre os acadêmicos e os profissionais e alunos da escola. Tivemos como foco também promover um embasamento teórico e científico dos acadêmicos, visto que a maioria são alunos do primeiro ano do curso ainda com pouca experiência. Estas atividades foram desenvolvidas no laboratório de matemática da UnUCET (RELATÓRIO PARCIAL Pibid-MATEMÁTICA, UnUCET, 2013).

O aluno AP_Matemática18 destaca que:

Antes do Pibid eu não tinha nenhuma noção de como funcionava uma escola, ou melhor, de como funcionava o ambiente onde pretendo atuar, não sabia que era preciso levar em conta toda uma série de coisas que vem

juntamente com os alunos (como seu ambiente familiar, sua posição social, e outros fatores), para poder compreendê-los e ajudá-los no dia a dia e até mesmo pensar em formas diferenciadas de abordar uma mesma matéria para sua melhor compreensão ou aprendizado.

Como se verifica, o projeto possibilitou um melhor conhecimento do contexto de atuação do futuro professor, o que permitiu aos alunos envolvidos, que estes fossem desenvolvendo maior autonomia e segurança, qualidades estas fundamentais para o exercício da profissão, como se comprova ver na fala de uma aluna do curso de Biologia da UnUCET:

Desde que comecei a participar do projeto Pibid, percebi que como docente tenho melhorado a minha autonomia e segurança diante dos alunos. As atividades dos subprojetos realizadas até o momento são de grande contribuição para a minha formação acadêmica. Desse modo, o Pibid me permite refletir sobre as minhas experiências até o presente momento, me capacitando cada dia mais como futura professora.

O Pibid proporciona momentos de aprendizagem que vão para além dos conceitos científicos, os quais não garantem a atuação de qualidade do profissional. O Programa contribui para com a formação do futuro professor quando permite a este a possibilidade de participar de ações, atividades e práticas, antes vivenciadas somente nos últimos anos do curso, ou seja, no estágio, que se configura uma etapa burocrática e superficial da profissão. Os AP_Biologia3 e AP_Matemática 25 destacam respectivamente que o Pibid,

... proporciona ao docente em fase de formação contato com seu lócus de atuação profissional, contato este, ocasionado de forma distinta do Estágio Supervisionado do curso. No Pibid a imersão na escola ocorre de forma muito mais intensa.

Extremamente importante, o Pibid disponibiliza grandes experiências e a oportunidade de adquirir capacidade que, somente com os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura não seriam o suficiente.

Flores (2010) destaca que o contato e a socialização com a escola durante a graduação, ameniza o choque causado no momento da incursão do novo professor na escola campo, reforçando crenças e teorias implícitas.

A partir dos apontamentos destacados, observamos que por meio da experiência vivenciada no programa, o acadêmico (futuro professor) tem uma

aproximação mais concreta da futura profissão, ou seja, uma visão amplificada da realidade da escola e da sala de aula, conhecendo de perto os principais desafios da profissão e contribuindo para a construção da sua identidade profissional, que está diretamente relacionada ao saber do professor, como indica Tardif (2005). Com isso percebemos que um dos objetivos do Pibid, conforme a portaria Capes 122: “inserir os licenciandos no cotidiano escolar e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial (CAPES, BRASIL, 2009) é de certa forma potencializado.

Diante do exposto podemos visualizar que o Pibid, a partir do grupo de sujeitos pesquisados, viabiliza ao acadêmico e futuro professor a possibilidade de conhecer de dentro, ou “passar para dentro” da futura profissão, que é um dos objetivos da Capes frente ao programa.

Políticas educacionais dessa natureza necessitam da aceitação e envolvimento não só dos estudantes bolsistas das licenciaturas e de seus professores, mas principalmente dos professores das escolas parceiras, que ao compreender os objetivos do programa e ao participar de forma ativa do mesmo, podem não só aperfeiçoar a sua prática pedagógica, como também contribuir positivamente para a formação dos futuros professores.

4. 3 Articulação, teoria e prática

Articular teoria e prática é um dos grandes desafios do professor que já atua em sala de aula, isso porque ao longo de sua formação esta etapa foi evidenciada de modo superficial. Segundo Mariano (2012), estudos apontam que para este aspecto ainda há ausência de relações.

Na leitura e observação dos dados coletados, identificou falas em que os alunos destacaram que a experiência com o Pibid, possibilitou,

...associar a teoria e a prática, por meio de atividades como jogos, dinâmicas, aulas de reforço, em relação ao conteúdo mesmo de matemática, nos ajudou a vivenciar a parte teórica do curso onde pudemos perceber que a fala de muitos autores não é bem assim. Na verdade acho que eles nunca foram a uma escola básica! Em todo caso é legal ver que temos suporte em muitas situações na teoria e em outros casos a partir da nossa vivência prática discutir a teoria (AP_Biologia3).

Na fala do aluno destacam-se dois pontos que parecem dicotômicos: 1- “teoria parece estar distante da prática”; 2- a “teoria como suporte da prática”. Esta experiência vivenciada pelo aluno em destaque demonstra a sua preocupação em aplicar em sala de aula, ou na vivência escolar o que ele tem discutido e desenvolvido na universidade. Isso porque ele ainda não é professor, não sabe como agir ou reagir, como ministrar os conteúdos, como manter o silêncio e a ordem na sala de aula, ministrar uma aula “diferente”, motivar seus alunos, entre outras situações. Talvez por isso ele (aluno Pibidiano) destaque que os autores que produzem a teoria nunca foram professores de ensino básico.

Na busca por suprir este distanciamento e ao mesmo tempo refletir sobre a prática e sobre a teoria o Relatório Final de Matemática de Iporá destaca que,

...os estudos preliminares, troca de experiências e discussões que aconteciam no laboratório de matemática, foi uma ação que contribuiu bastante para a formação teórico-pedagógica dos alunos, pois foi um momento em que discutíamos a teoria estudada em consonância com a prática na escola. As intervenções da professora supervisora foram muito importantes, pois esclareciam muitas impressões errôneas que os alunos traziam da escola.

Para Tardif (2007, p. 53):

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Percebe-se, então, que ao longo das constantes visitas na escola e de como os conflitos e questionamentos iam aparecendo, os professores promoviam discussões o que possibilitavam a articulação teoria e prática. O CA_ Biologia4 destacou que “as experiências vivenciadas em campo enriqueceram os debates em sala de aula, inclusive possibilitando o compartilhar com os colegas que ainda não tinham experiência”, já que o exercício da docência permite um processo de reflexão “na e sobre” a prática e para a prática, com intuito de aprimorá-la, tendo como objetivo final a aprendizagem do aluno.

Com a inserção dos alunos no espaço escolar estes levam para as salas de aula das universidades as questões experienciadas no dia a dia da escola, o que possibilita o diálogo entre a dimensão teórica e a dimensão prática:

Com o Pibid pude perceber a importância das questões pedagógicas e passei a me posicionar mais sobre algumas discussões nas aulas e principalmente nas aulas do conteúdo específico de matemática, pois passei a associar o que estávamos estudando na universidade com os conteúdos e realidade da escola e assim ia aprendendo a ser professor (AP_Matemática29)

Nóvoa (2009) destaca que é fundamental uma formação que invista em casos práticos em torno de situações concretas, só assim, o acadêmico e futuro professor poderá de fato aprender a lidar com as diversas faces da profissão e se construindo como profissional da educação, pois é na articulação teoria e prática que o professor tem a oportunidade de transformar saberes em respostas para os dilemas pessoais, sociais e culturais.

4.4 Contribuições com a formação continuada dos professores das escolas parceiras

Conforme o relato do AP_Biologia4, o programa contribuiu para a melhoria da qualidade da educação local, no sentido de promover aos professores supervisores das escolas parceiras, reflexões quanto aos seus afazeres, isto é, repensar suas posturas e na maneira de ver a escola como formadora de cidadãos críticos e conscientes de suas ações no mundo que nos rodeia.

Percebe-se pelo relato do CA_Biologia03 que os professores das escolas parceiras puderam retomar algumas práticas importantes para a formação continuada da profissão, que muitas vezes é deixada devido ao distanciamento com a academia depois de sua formação e ingresso nas escolas de ensino básico.

Os relatos nos mostraram que o programa possibilitou contato com o arcabouço teórico para fundamentação da prática por meio das reuniões e discussões de artigos científicos; participação em eventos como congressos; reflexão de suas práticas juntamente com os bolsistas; aprendizagem em grupo; estudo permanente para colaboração com os pibidianos.

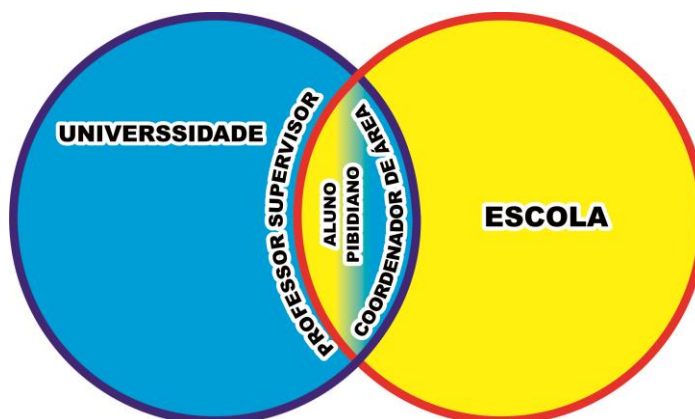
O PS_Matemática5 ainda destacou que o Pibid contribuiu para sua prática quanto a melhoria na qualidade do planejamento; valorização dos aspectos qualitativos e não mais quantitativos; troca de experiências; metodologias inovadoras; motivação no sentido de contribuir na formação de novos docentes; estudo e pesquisas em geral.

Sobre estas novas possibilidades Maldaner (2006, p. 395), destaca que:

Essa interação entre professores da escola, professores da universidade e alunos da graduação é benéfica para todos, pois permite abordar problemas crônicos de ensino e, ainda implementar a ideia da pesquisa como princípio educativo na prática, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (MALDANER 2006, p. 395).

Todavia, o envolvimento do professor supervisor com o projeto possibilitou um movimento de duas vertentes destacadas pelas falas acima. A primeira delas refere-se ao fato da vinculação entre formação inicial e continuada, ou seja, interação entre universidade escola, manifestada pela articulação entre professor universitário (coordenador de área), licenciando (Pibidiano) e professor do ensino básico (professor supervisor) que possibilitou uma reflexão sobre a prática e sobre a busca por novas metodologias. A figura a seguir, é um esquema, onde buscou-se exemplificar esta nova possibilidade.

Figura 8 - Relação universidade, escola e bolsistas Pibid



Fonte: autora, 2014.

Veja que os universos da universidade e escola se unem, bem como os seus atores em uma interação de modo que o Professor Coordenador de Área na Universidade e Professor Supervisor no Ensino Básico são diretamente ligados pelo pibidiano, sujeito presente tanto na universidade quanto na escola possibilitando não só a formação deste, mas a formação continuada do professor supervisor que de acordo com a fala do CA_Matamática07, *“o Pibid possibilitou ao professor da escola parceira a busca por leituras, novas metodologias e técnicas de ensino, bem como a participação em eventos.”*

A segunda vertente refere-se ao fato da possibilidade de inserir a pesquisa como prática profissional, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991). A produção de saberes é cada vez mais valorizada e necessária pela/na sociedade. Paralelo a essa realidade as atividades de formação e educação não são reconhecidas com a mesma importância ocupando um segundo plano, subordinadas material e ideologicamente à primeira. Para os autores esta dicotomia - construção de saberes e ensino - fica evidenciada, em nossa sociedade, a partir do distanciamento entre o corpo docente das escolas e a comunidade científica, entre o ensino e a pesquisa, o que se dá mesmo no interior das universidades.

De acordo com Dantas (2013), *“o fato de o professor supervisor participar de ciclo de debates, estudos, seminários, grupos de estudos, pode ser caracterizada como formação continuada”*.

Nesse sentido conclui-se que o Pibid possibilitou ao professor da escola parceira a possibilidade de entrar em contato novamente com a universidade e por meio das atividades desenvolvidas tanto nas reuniões como nas práticas, criou a possibilidade e forneceu elementos para o repensar de suas práticas, de modo a estar em constante formação.

Nesse sentido conclui-se que o Pibid proporcionou ao professor da escola parceira a oportunidade de entrar em contato novamente com a universidade e por meio das atividades desenvolvidas tanto nas reuniões como nas práticas, criou a possibilidade e forneceu elementos para repensar suas práticas, de modo a estar em constante formação. É certo que o contato com a Universidade e os saberes produzidos em seu interior, bem como com os fundamentos teóricos do exercício da profissão de professor e da própria área de conhecimento em que ele atua, pode a

princípio afugentar o professor da participação no projeto, até pelo fato do seu distanciamento da universidade, desde que se formou.

No entanto, ao perceber as contribuições que um programa dessa natureza pode trazer para a sua formação contínua e para o seu aperfeiçoamento como professor, é de se esperar que esse profissional se envolva e participe de um processo que trará contribuições significativas para o seu desenvolvimento profissional.

4.5 Dificuldades e aperfeiçoamentos

De acordo com a análise feita nas falas dos sujeitos a partir dos relatos contidas nos Relatórios Finais dos subprojetos de Biologia e Matemática, questionário on line e entrevistas, passa-se a apontar as principais dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento do projeto.

Destaca-se, em primeiro lugar, a “falta de atenção, indisciplina e evasão escolar, o que torna o trabalho do professor um verdadeiro desafio”. Especialmente quando trabalhando com alunos no turno noturno como fica evidenciado no Relatório Final a fala da CA_Biologia Itapuranga,

No turno noturno, quase todos os alunos estão cansados e desmotivados, pois muitos trabalham durante o dia.

Ainda sobre a questão do desinteresse, também foi identificado nos instrumentos de coleta de dados, falas que reportam a dificuldades na própria escola, com os professores, como aponta os relatos abaixo:

Inicialmente, a primeira dificuldade foi a resistência das professoras da escola campo, em aceitar o programa, pois as mesmas se sentiam incomodadas com a presença dos bolsistas, porém com o passar do tempo, elas perceberam que os alunos estavam contribuindo e se aderiram as ideias propostas pela equipe pibidiana (Relatório_Matemática).

Identifiquei problemas de envolvimento da equipe gestora da escola com as atividades do Pibid, acho que devido a tantas outras atividades, e muitos alunos de outros cursos fazendo estágio e também por não saberem muito sobre o programa (APBiologia_19). Observei que no início houve desinteresse por parte dos alunos, professores e gestores da escola.

Os relatos apontam, então, as dificuldades de participação, interesse e envolvimento por parte das escolas de educação básica, que segundo CA_Matemática05, não queria se envolver devido pensar que seria mais trabalho para eles, tendo em vista as várias atividades cotidianas da escola, consideradas intensas e repletas de desafios.

Outra dificuldade apontada foi a falta de recursos para compra de materiais didáticos que deveriam se trabalhados nas oficinas ou até mesmo nas aulas de modo a deixá-las mais atraentes e significativas

Os recursos destinados a compra de materiais pedagógicos se mostram insuficientes, devido a grande quantidade de atividades realizadas pelo programa (AP_matemática9).

Melhorar a destinação de verbas para os subprojetos, os quais necessitam das mesmas para o desenvolvimento de inúmeras ações (AP_Biologia10).

Por ser o primeiro ano do projeto na Unidade, acho que a inexperiência foi a principal dificuldade (porém essa agora é superada). Nos finalmente, a falta de recurso financeiro suficiente para executar algumas atividades, foi um grande problema, pois alunos, professores ficavam limitados a ações como, por exemplo, a confecção de materiais didáticos para oficinas, aulas de laboratório, viagens. Alguns alunos moram distante da escola e por isso tinham que ter dinheiro para lanche, almoço. Já que muitos deles utilizam o dinheiro da bolsa para as atividades de deslocamento e alimentação no próprio curso. Nessa parte foi um pouco complicado (CA_Biologia04).

Uma dificuldade vivenciada foi a escassez do recurso financeiro, tudo que fizemos até o momento foi financiado pelos alunos do Pibid, tentamos sempre utilizar os recursos que a escola disponibiliza e matérias com baixo custo para a confecção de jogos (Relatório_Matemática).

Mediante as falas dos sujeitos, esclarece sobre a dificuldade que se tem para a aquisição de materiais na confecção de materiais didáticos para as atividades que exigem uma elaboração mais prática, como a utilização de jogos, materiais didáticos específicos e até mesmo no deslocamento do acadêmico tanto para a escola onde o mesmo atua, como para os eventos do próprio programa.

4.6 Sugestões de aperfeiçoamentos

Como sugestão de aperfeiçoamento no programa destacou-se algumas ações, que segundo os sujeitos poderiam ser discutidas e fomentadas no âmbito da UEG:

- Desenvolver ações que incentivem maior inter-relação entre os subprojetos (de mesma área) e, principalmente de área diferentes de uma mesma unidade universitária;
- Desenvolver uma política de maior divulgação e esclarecimento para a comunidade acadêmica, especialmente para os alunos da universidade, focando o objetivo do programa, com critérios de seleção que priorizem o desempenho do acadêmico e o seu interesse pela licenciatura;
- Ter mais encontros de socialização de experiências, com outros cursos e com as unidades universitárias, e não apenas em eventos;
- Desenvolver ações de envolvimento maior dos pais e responsáveis nas atividades do Pibid na escola;
- Maior envolvimento e incentivo por parte das secretarias de educação do estado de forma a beneficiar o supervisor. Ex. alguns não participam mais das atividades de formação (reuniões, congressos, simpósios, cursos...) por não serem liberados;
- Desenvolver recursos e estratégias para melhorar o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos coordenadores de área e professores supervisores, tendo em vista que foram pontuados ao longo da análise de dados algumas dificuldades no diálogo e parceria destes com os professores em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, pode-se considerar que o Pibid tem um papel relevante no âmbito da formação de professores no país. Para além do papel das bolsas para todos os envolvidos, especialmente para o professor supervisor da escola parceira, um programa dessa natureza pode interferir positivamente na dinâmica da escola e nos processos formativos que acontecem nas instituições de Ensino Superior, dependendo da forma como for conduzido e da articulação que conseguir promover entre a escola, a instituição formadora e os próprios grupos Pibid.

No entanto, dificuldades são apontadas pelos envolvidos, que muitas vezes fazem parte do programa em função da bolsa e não de um projeto de formação e de desenvolvimento profissional. Se por um lado o programa tem as vantagens apontadas pelos sujeitos da pesquisa, por outro, podemos apontar que o fato de a bolsa ser apenas para alguns estudantes e poucos professores, não induz a permanência no curso dos demais, nem propicia a eles as mesmas oportunidades de vivência e formação que os bolsistas tiveram. Ademais, não se vislumbra um quadro de que essa política seja mobilizadora de jovens para cursarem licenciatura.

Ainda assim, é possível, com o número de envolvidos na instituição e na escola, usufruir de benefícios proporcionados pelo programa, especialmente no que diz respeito à formação dos Pibidianos e repercussões na escola parceira.

Além das contribuições para a formação do futuro professor verifica-se que o Pibid também possibilita aos professores supervisores um novo olhar sobre a sua prática a partir de uma retomada no contato com a universidade, participando de reuniões na universidade, de encontros, das orientações aos Pibidianos, possibilitando o processo de formação continuada.

Reconhecer o papel de políticas educacionais dessa natureza contribui para o avanço da formação no interior da universidade, bem como para o aperfeiçoamento das práticas educativas nas escolas. No entanto, reconhecer também os limites e o alcance de tais políticas, contribui para o seu aprimoramento, especialmente se considerarmos a parcela de professores das escolas, alunos das licenciaturas e professores da universidade que o programa atinge.

Embora tenha se apresentado no trabalho sugestões de aperfeiçoamento do Programa, cabe indagar o que é mais adequado ou o que traria mais benefício para as licenciaturas e conseqüentemente para as escolas de educação básica: programas dessa natureza que contemplam parcialmente os atores envolvidos ou um investimento maciço nos processos de formação inicial e continuada de professores e na sua profissão e carreira em defesa de uma formação e de uma escola de qualidade.

Se por um lado constata-se por meio da pesquisa pontos positivos e benefícios do programa, por outro, pode-se afirmar que a sua parcialidade limita o seu alcance e os seus benefícios, dado ao número de professores da universidade, professores das escolas parceiras e licenciandos que cada projeto envolve.

Ademais, merece aprofundamento a investigação sobre o potencial do Pibid para potencializar a demanda pelas licenciaturas, bem como para promover a permanência dos alunos nos cursos de biologia e matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, A. C. M. **Formação de professores: breve histórico e novos desafios.** Ensino de Ciências: saberes escolares e saberes científicos. Tania Golbach, Margarete Pereira Friedrich e Sidnei Quezada Meireles Leite (Orgs). Nilópolis: Editora do CEFETEQ, Série Cadernos Temáticos: Debates pedagógicos, n.1, 2009.

BARROS, Roque S. Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade.** São Paulo: Convívio: Editora da Universidade de São Paulo.

BRASIL, República Federativa do. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010)-PNE e dá outras providências. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 10 de. Jan.2001, 2001 a. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Lei n. 11.502, de 11 de Julho de 2007.** Institui a nova estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007.** Disponível em<: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm.> Acesso em: 29 de Junho de 2014

CAPES, Diretoria de Educação Básica Presencial da. **PIBID: Relatório de gestão 2009-2011.** Brasília/BR: CAPES, 2011.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios.** Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho. Braga. Portugal, pp 221-236, 2003.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR- CAPES. Disponível em: < www.capes.br > Acesso em 12 de fev. 2013.

FIORENTINI, D. ; NACARATO, A. M. **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando sobre a prática.** São Paulo: Musa, 2005.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

Lorenzato, S.; Fiorentini, D. **O profissional em Educação Matemática**, 2001. Disponível em: <http://www.unisanta.br/teiadodosaber/apostila/matematica/O_profissional_em_Educacao_Matematica-Erica2108.pdf>. Acesso em: 15 Dez. 2014.

Gatti, B. A.; Barretto, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

Hargreaves, Andy, Earl, Lorna, Ryan, Jim. **Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.269

Hargreaves, Andy. **Os Professores em Tempos e Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998. p.308 L.; Veiga, Cynthia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, 95-134.

Lopes, S. M. de C. **Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39): formando mestres segundo os princípios da educação renovada**

Luckesi, C. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

Moraes, R.; Galiazzi, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007, 224p.

Moreira, P. C.; David, M. M. M. S. **A Formação Matemática do Professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Nascimento, F. do.; Fernandes, H. L.; Mendonça, V. M. de. **O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais**. Revista História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, n.39, set, 2010, p.225-249.

Nóvoa, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

Raízes e Asas. **O Trabalho coletivo na escola**. Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, 1995, V.03.

RANGHETTI, D.S. **Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia.** Revista @mbienteeducação, v. 01, nº 01, pg. 01-16, Jan/Julho. 2008.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas, Autores Associados. 1995

RICHIT, A. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores.** 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

RICHIT, A; CAVALCANTI, J.D.B.; DINIZ, L.N. A formação de professores de Matemática no CFP/UFRB: contribuições da educação matemática. *In*: CORREIA, W. (Org.). **Formando Professores: caminhos da formação docente.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011, p.115-134.

RODRIGUES, M. de F. **Da Racionalidade Técnica à “nova” epistemologia da Prática: A proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais.** 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** (1930/1973). 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (1978). p. 267.

SÃO PAULO (1890), “**Decreto n. 27, de 12/03/1890**”. *In*: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.

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, jan./abr. 2009.

SCHAFFRATH, M. A. S. **Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para a formação de professores.** p. 142-152, 2009. Disponível em<: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf>. Acesso em 20 de março de 2014.

SCHNETZLER, R. P. **O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação.** *In*:SCHNETZLER, R. P. & ARAGÃO, R. M. R. (Orgs.).Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. CAPES/PROIN/UNIMEP, Piracicaba, 2000, pp.12-42.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.p. 256.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. Ed.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil; história e identidade.** 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TANURI, L. M. (2000). **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 325 p.

TERRAZZAN, E. A. **A inserção da física moderna e contemporânea no ensino de Física na escola de 2º grau.** Caderno Catarinense de Ensino de Física. Florianópolis: v.9, n.3, p.209-214, dez,1992

VILLELA, H. de O. S. (2000). **O mestre-escola e a professora.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive, 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, p. 95-13

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236. Disponível em: <<http://200.17.236.243:8080/artes/documentos/outros-textos/Para%20alem%20da%20divisao%20entre%20professor-pesquisador%20e%20pesquisador%20academico.pdf/view>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização de entrevista.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é Melca Moura Brasil, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Formação de Professores.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar com o(s) pesquisador (es) responsável(is) Melca Moura Brasil no telefone: 62 92709673. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa tem como título **O Pibid no contexto das políticas para a formação de professores em Ciências e Matemática da UEG**, que será o produto da pesquisa de mestrado a partir da realização de investigações com alunos, professores supervisores e coordenadores de área participantes dos subprojetos da área das Ciências e Matemática (Biologia e Matemática), da Universidade Estadual de Goiás. O referido trabalho tem como objetivo analisar o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência da referida universidade buscando: 1- identificar os impactos do Pibid nos cursos de formação de professores em Ciências e Matemática; 2- analisar quais as repercussões do Pibid nas escolas campo; 3- identificar as contribuições do Pibid para a formação continuada dos professores das escolas parceiras; 4- analisar a articulação entre os diferentes grupos Pibid, suas

repercussões nas escolas onde atuam e nos processos formativos dos futuros professores. A investigação metodológica é de caráter qualitativo, utilizando-se para a execução deste projeto: análises das propostas dos subprojetos das áreas de Ciências e Matemática, dos relatórios finais de cada subprojeto, questionário on line para alunos, professores supervisores e coordenadores de área e de entrevistas áudio-gravadas com os professores supervisores e coordenadores de cada subprojeto respectivamente. As entrevistas áudio-gravadas serão realizadas mediante consentimento dos participantes. Esta pesquisa é relevante no sentido que nos trará dados para o aprimoramento do programa e conseqüentemente fortalecimento do mesmo no âmbito do estado de Goiás, além de fornecer dados para subsidiar outras pesquisas na área. Durante a execução do projeto não haverá atividades que provoquem riscos ou causem algum tipo de prejuízo aos professores e nem remuneração financeira. Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, são meus direitos ter: 1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa; 2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; 3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade. Este termo de consentimento será redigido em duas vias, ficando uma com o pesquisador e a outra com o sujeito da pesquisa. Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa. Declaro ainda que não estou recebendo nenhuma remuneração por meio deste.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE B - Questões do questionário *on line* para professores supervisores, coordenadores de área, alunos e coordenador institucional.

*Obrigatório

1- Qual a sua função no Pibid? *

- aluno(a)
- ex-aluno(a)
- professor(a) supervisor(a)
- ex-professor(a) supervisor(a)
- coordenador(a) de área
- ex-coordenador(a) de área
- coordenador(a) do programa

2- Qual o curso em que você atua? *

- Ciências Biológicas
- Física
- Química
- Matemática
- sou coordenador(a) do programa

3- Considerando sua experiência no Pibid, qual o papel desse programa nos cursos de formação de professores? *

4- O Pibid estabelece mais proximidade com a escola. *

Considere 0 para nenhuma proximidade e 5 para total proximidade.

0 1 2 3 4 5
Nenhum *Total*

5- O Pibid contribui para a melhoria da formação dos alunos da rede básica. *

Considere 0 para nenhuma contribuição e 5 para total contribuição.

0 1 2 3 4 5
Nenhum *Total*

6- O Pibid possibilita a articulação teoria/prática. *

Considere 0 para nenhuma articulação e 5 para total articulação.

0 1 2 3 4 5
 Nenhum Total

7- O Pibid contribui coma formação continuada dos professores das escolas parceiras. *

Considere 0 para nenhuma contribuição e 5 para total contribuição.

0 1 2 3 4 5
 Nenhum Total

8- Liste os fatores que caracterizam contribuições do Pibid para a formação continuada dos professores das escolas parceiras. *

9- O Pibid oportuniza ao acadêmico a possibilidade de conhecer de "dentro" a futura profissão. *

Considere 0 para nenhuma oportunidade e 5 para total oportunidade.

0 1 2 3 4 5
 Nenhum Total

10- O Pibid valoriza o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão. *

Considere 0 para nenhuma valorização e 5 para total valorização.

0 1 2 3 4 5
 Nenhum Total

11- O Programa tem impactos na escola parceira? *

12- Em caso da resposta anterior ser sim, cite alguns desses impactos. *

13- Existe articulação entre os grupos Pibid de uma mesma unidade e das diferentes unidades da UEG? *

- Sim
- Não
- às vezes
- Só existe um grupo

14- O Pibid tem repercussões nos processos de formação de professores dos Cursos de Licenciatura que possuem o programa? *

- Sim

- Não
- Pouco
- Muito

15- Caso exista repercussões nos processos formativos, liste-as. *

16- Existem aperfeiçoamentos que deveriam ser feitos no programa? Se sim, quais? *

17- Quais as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do desenvolvimento do projeto? *

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com professores coordenadores e supervisores de área

1. Qual a sua formação?
2. Como você ficou sabendo sobre o Pibid?
3. O que levou você a atuar no subprojeto Pibid/UEG?
4. Na sua opinião, qual a importância do Pibid na formação do futuro professor?
5. Quais as principais repercussões do Pibid na escola campo?
6. Quais as principais diferenças observadas por você no Pibidiano no início e no fim do projeto?
7. Como você avalia o programa no que diz respeito à relação teoria e prática?
8. O Pibid contribui para a formação continuada dos professores de XXXXX, da escola campo? Como?
9. Há uma relação interdisciplinar entre os diferentes grupos?
10. O que precisa ser melhorado no Programa?