



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS ARARAQUARA - SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

MAIRA RICCI

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS SOCIALMENTE COMPARTILHADAS ENTRE
BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID PEDAGOGIA E PROFESSORA
COLABORADORA: ELEMENTOS FORMADORES DA ATUAÇÃO DOCENTE NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Araraquara/SP

2016

MAIRA RICCI

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS SOCIALMENTE COMPARTILHADAS ENTRE
BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID PEDAGOGIA E PROFESSORA
COLABORADORA: ELEMENTOS FORMADORES DA ATUAÇÃO DOCENTE NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri.

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Araraquara/SP

2016

Ricci, Maira

Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID Pedagogia e professora colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Maira Ricci — 2016

132 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Maria Regina Guarnieri

1. PIBID. 2. PIBID Pedagogia. 3. Relação pedagógica socialmente compartilhada . 4. Elementos formadores para à docência. 5. Professor colaborador PIBID. I. Título.

MAIRA RICCI

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS SOCIALMENTE COMPARTILHADAS ENTRE
BOLSISTA DE INIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID PEDAGOGIA E PROFESSORA
COLABORADORA: ELEMENTOS FORMADORES DA ATUAÇÃO DOCENTE NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Formação do professor,
Trabalho docente e Práticas pedagógicas**

Orientador: Maria Regina Guarnieri

**Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - CAPES**

Data da Defesa: 29/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Maria Regina Guarnieri / Doutora
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Márcia Regina Onofre / Doutora
UFSCar/São Carlos.

Membro Titular: Maria José da Silva Fernades / Doutora
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Com amor e gratidão, dedico esta dissertação a Sérgio de Oliveira Roxo e Miguel Ricci de Oliveira Roxo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo por todas as oportunidades em minha vida.

Aos meus pais Edson e Marineusa Ricci, por todo amor dedicado à minha criação e educação, por tudo o que eu me tornei e por sempre aceitarem e apoiarem minhas escolhas.

A minha irmã Aline Ricci Géa pelo simples fato de existir e estendo também meu agradecimento a todos meus familiares.

Ao meu marido Sérgio e filho Miguel por toda paciência, compreensão, apoio e respeito ao longo dessa caminhada.

A Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri, minha orientadora, que proporcionou muitos ensinamentos desde minha participação como bolsista no PIBID em que foi coordenadora e, durante nossos encontros no mestrado, considerando que sempre foram muito valiosas suas considerações em relação à pesquisa e também por compartilhar de sua experiência e conhecimento sobre a educação escolar e a vida.

As Professoras Dr.^a Márcia Regina Onofre e Dr.^a Maria José da Silva Fernandes, que aceitaram o convite para compor a banca examinadora desse estudo.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas.

As escolas das redes estadual e municipal que me acolheram e possibilitaram a realização deste trabalho de forma singular, agradeço a todas as bolsistas e professoras participantes da pesquisa pelas trocas, pela atenção, disponibilidade e carinho, contribuindo com elementos fundamentais para essa dissertação.

A Taís Aparecida Moura que desde nosso primeiro contato na entrevista do processo seletivo se tornou uma grande amiga, uma companheira de mestrado para o resto da vida.

As minhas amadas amigas Cris Corrêa e Zezé Orso pelas tardes de terapia de riso, alegrias, desabafos e aconselhamentos. Muito obrigada por tudo.

A CAPES pelo apoio financeiro.

Epígrafe especial

Não entendo.

Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender.

Entender é sempre limitado.

Mas não entender pode não ter fronteiras.

Sinto que sou muito mais completa quando não entendo.

Não entender, do modo como falo, é um dom.

Não entender, mas não como um simples estado de espírito.

O bom é ser inteligente e não entender.

É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida.

É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice.

Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco.

Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

(Clarice Lispector, 1999, p. 172)

RESUMO

O presente estudo foi elaborado a partir de dados obtidos pela vivência da autora como licenciando bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID no curso de Licenciatura em Pedagogia UNESP, que atuou no ensino fundamental I em uma escola da rede estadual do interior paulista nos anos de 2011 e 2012. Dentre os vários enfoques referentes ao estudo da formação de professores, trabalho docente e práticas pedagógicas, linha de pesquisa a que se vincula esse projeto, a reflexão dessa experiência conduziu ao estudo das relações entre bolsista de iniciação à docência PIBID e professora colaboradora visando identificar os elementos formadores para a atuação docente provenientes da gestão da matéria e gestão da classe, relações estas, que a proposta do programa PIBID oportuniza pela interação entre o aprendizado adquirido na universidade e na escola de educação básica com o propósito de melhorar a formação inicial e continuada dos docentes. O estudo teve por objetivo identificar, analisar e discutir quais são os elementos formadores para atuação docente provenientes da gestão da matéria e da gestão de classe no âmbito da sala de aula, presentes nas relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora no ensino fundamental: anos iniciais durante a participação no subprojeto PIBID Pedagogia. E verificar as influências decorrentes desse processo de socialização para a atuação e formação da bolsista de iniciação à docência e da professora colaboradora nessa troca de experiências, a partir do referencial teórico sobre as práticas pedagógicas e ações docentes discutidas por Gauthier et al., Gimeno Sacristán e Marcelo Garcia. O percurso metodológico baseou-se procedimentos alinhados à abordagem qualitativa de natureza empírica e revisão bibliográfica de estudos sobre o programa PIBID. Desse modo, o trabalho estruturou-se mediante leitura das fontes documentais que tratam do PIBID e do subprojeto investigado e, a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com uma bolsista e uma professora colaboradora. Os dados levantados foram organizados em categorias e subcategorias de análise provenientes dos processos que envolveram coleta, transcrição e a sistematização dos registros escritos das entrevistas, conforme as orientações de Laville e Dionne (1999). Com a análise dos dados foram apresentadas as principais concepções das participantes sobre as práticas pedagógicas, as tarefas didáticas específicas do ensino, a relação pedagógica socialmente compartilhada entre bolsista e professora colaboradora e as contribuições do PIBID para a iniciação à docência em Pedagogia no processo de socialização sob a perspectiva do conceito delineado de gestão da matéria e da gestão da classe. Os resultados obtidos demonstram que a hipótese inicial na qual o pressuposto de que a relação pedagógica socialmente compartilhada entre bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora, dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilita ao futuro professor conhecer e reconhecer os elementos formadores específicos do ensino para realizar as futuras ações docentes em sala de aula, entretanto, diante do contato com as práticas pedagógicas para a bolsista os conhecimentos são reconhecidos e aprendidos de forma parcial, fragmentada e superficial.

Palavras-chave: PIBID Pedagogia. Bolsistas de iniciação à docência PIBID. Professoras colaboradoras PIBID. Relações pedagógicas socialmente compartilhadas. Elementos formadores para a docência.

ABSTRACT

This study was drawn from data obtained by the experience of the author as licensing intern of the Institutional Initiation to Teaching Program - PIBID in the Bachelor's Degree in Education at UNESP, who served in the elementary school in the countryside of São Paulo state in 2011 and 2012. Among the various approaches referring to the study of teacher education, teaching work and teaching practices, research line which this project links to, the reflection of this experience led to the study of relations between initiation to teaching intern PIBID and collaborator teacher to identify the formative elements for teaching performance from the management of the subject and class management, relations that the proposed PIBID program provides an opportunity for interaction between the knowledge acquired at university and elementary school institutions with the purpose of improving the initial and continuing training of teachers. The study aimed to identify, analyze and discuss what the formative elements for teaching performance are from the management of matter and class management within the classroom, present in pedagogical relationships socially shared between fellow initiation to teaching and collaborating professor in elementary school: early years while participating in subproject PIBID education. Also check the influences resulting from this socialization process for the work and training of initiation to teaching intern and collaborating professor in this exchange of experiences, from the theoretical framework on educational practices and teaching actions discussed by Gauthier et al., Gimeno Sacristán and Marcelo Garcia. The methodological approach was based on procedures aligned to the qualitative approach and empirical literature review of studies on the PIBID program. Thus, the work was structured by reading the documentary sources that deal with PIBID and subproject investigated, and data collection through individual semi-structured interviews with an intern and a cooperating teacher. The data collected were organized into categories and subcategories of analysis from processes involving transcription and systematization of written records of interviews, according to the guidelines of Laville and Dionne (1999). With the data analysis were presented the main ideas of the participants about the pedagogical practices, the specific educational tasks of teaching, socially shared pedagogical relationship between scholar and collaborator teacher and PIBID contributions to the initiation to teaching in pedagogy in the socialization process from the perspective of the outlined concept of management matters and management class. The results show that the initial hypothesis in which the assumption that the socially shared pedagogical relationship between initiation to teaching intern and collaborating professor, the early years of elementary school, enables the teacher to future know and recognize the specific elements that form of teaching to realize future teaching practices in the classroom, however, before the contact with the pedagogical practices for interns knowledge are recognized and learned in a partial, fragmented and superficial way.

Palavras-chave: PIBID. Education. Initiation to teach interns PIBID. Collaborator professors PIBID. Educational relations socially shared. Former elements for teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de trabalhos encontrados e selecionados sobre o PIBID – 2010 a 2015	21
Quadro 2 – Evolução de bolsistas	41
Quadro 3 – Contribuições do PIBID para as escolas participantes	44
Quadro 4 – Síntese dos dados do subprojeto PIBID Pedagogia FCL/Ar-UNESP	49
Quadro 5 – Características do subprojeto PIBID Pedagogia	50
Quadro 6 – Dissertações selecionadas sobre o PIBID Pedagogia - CAPES	53
Quadro 7 – Dissertações sobre o PIBID Pedagogia - UNESP	55
Quadro 8 – Relação de artigos sobre o PIBID - ScieLO	55
Quadro 9 – Relação de trabalhos sobre o PIBID publicados no ENDIPE 2012 e analisados por Souza (2014)	57
Quadro 10 – Relação de trabalhos sobre o PIBID ENDIPE – 2014	59
Quadro 11 – Categorias e subcategorias de análise dos dados	70
Quadro 12 – Síntese do perfil e das práticas pedagógicas da bolsista de iniciação à docência	85
Quadro 13 – Síntese do perfil e das práticas pedagógicas da professora colaboradora	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Bolsistas por área de conhecimento	42
Gráfico 2 – Contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATPC – Aula de trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CER – Centro de Educação e Recreação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FCL/Ar - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

GT – Grupo de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Educação Superior

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS FORMADORES E CONHECIMENTOS DO SABER DOCENTE	25
1.1. Práticas pedagógicas	25
1.2. Conhecimentos do saber da ação pedagógica, jurisprudência e os elementos formadores para a atuação docente	29
2. O CONTATO DE BOLSISTAS COM OS ELEMENTOS DA AÇÃO DOCENTE NO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA FCL/AR - UNESP	37
2.1. PIBID: surgimento, princípios e objetivos	37
2.2. PIBID: relação universidade-escola e suas contribuições	42
2.3. PIBID: avaliação e resultados	46
2.4. O subprojeto de Pedagogia UNESP - Docência na escola básica: desenvolvimento da profissionalidade e o compromisso com a escola pública	49
2.5. Revisão bibliográfica sobre o PIBID	52
3. PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: SELEÇÃO DOS SUJEITOS E DAS FONTES	63
3.1. Metodologia	63
3.2. Caminhos percorridos para a seleção dos participantes da pesquisa	64
3.3. Universo da pesquisa	65
3.3.1. Escola selecionada atendida pelo subprojeto PIBID Pedagogia	65
3.4. Perfil dos sujeitos	65
3.5. Elaboração dos roteiros e entrevistas	66
3.6. Procedimentos para análise de dados	68
4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	70
4.1. A prática didática e os elementos formadores para a atuação docente na perspectiva da bolsista de iniciação à docência	71

4.2. A prática didática e os elementos formadores para a atuação docente na perspectiva da professora colaboradora	88
4.3. Análise dos resultados obtidos com a investigação da pesquisa entre as concepções da bolsista de iniciação à docência e da professora colaboradora	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	120
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Bolsistas do PIBID	126
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professores Participantes do PIBID	130

INTRODUÇÃO

Constituição do objeto de estudo e justificativa

A origem da presente pesquisa está no fato da autora desta ter participado como bolsista de iniciação à docência de um subprojeto de Pedagogia UNESP no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID surge no cenário nacional no ano de 2007 como um dos principais programas para melhorar a qualidade de formação da educação básica e para a valorização da profissão docente. Os objetivos do programa apresentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) visam a articulação entre universidade e educação básica, cujo desafio é viabilizar o saber que se produz em ambas as instituições, tanto para os professores participantes, quanto para os bolsistas.

O enfoque do Programa, ainda segundo a CAPES, está na formação capaz de promover ações que possibilitem aos licenciandos construir um aprendizado a partir de experiências práticas e, ao mesmo tempo, atrelado às teorias veiculadas pelo curso superior que se fazem presentes nos momentos de discussão e socialização.

De acordo com a definição do PIBID, descrita pela agência de fomento que o regulariza, o PIBID tem como objetivos promover a melhoria da qualidade da educação básica, incentivar a formação de professores, contribuir para a valorização do magistério, promover a integração entre a educação superior e a educação básica, inserir os licenciandos no cotidiano das escolas proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar na busca de solução de problemas no processo de ensino aprendizagem, incentivar e mobilizar os professores da educação básica como coformadores dos futuros professores tornando-os protagonistas no processo de formação inicial, contribuir para a integração entre teoria e prática e, para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar.

O subprojeto no qual a autora participou foi desenvolvido exclusivamente em uma escola estadual de ensino fundamental do interior paulista e teve como objetivo geral possibilitar duas oportunidades de desenvolvimento profissional em docência, simultaneamente: uma para alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras

da UNESP de Araraquara que certifica para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Anos Iniciais – e outra para professores que ensinam nos respectivos níveis de ensino. Nesse sentido, podemos dar formação docente específica ao aluno e contribuir, por meio dele, com a melhoria da escola pública. A metodologia pautou-se em atividades desenvolvidas e aplicadas na sala de aula da escola parceira com base nas técnicas de ensino sugeridas nos livros da coletânea intitulada “Como usar na sala de aula” da editora Contexto e realizadas ao longo do período de Agosto/2011 a Dezembro/2012. Esses livros têm atividades didáticas que foram adaptadas para a realidade da referida instituição. As adaptações foram realizadas em dois lugares: na FCL/Ar pelas bolsistas de iniciação à docência e na unidade parceira, durante a realização das ATPC’s¹, pelos professores da escola em geral e bolsistas. Essa dinâmica objetivou convivência intelectual e acadêmica direta entre bolsistas de iniciação à docência e o corpo docente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante minha participação no subprojeto me deparei com a dificuldade de inserção como bolsista de iniciação à docência na escola devido à resistência das professoras em aceitar as bolsistas em suas salas de aula, em particular das oficinas planejadas e realizadas como formação continuada e das atividades de aprendizagem para os alunos. Foi uma barreira inicial que somente no decorrer do semestre foi sendo derrubada com a nossa presença contínua na escola, nas salas de aula e com o estabelecimento de uma relação de troca de experiência, confiança e reconhecimento profissional de ambas as partes. À medida em que eu participava das atividades na escola tive a oportunidade de vivenciar as experiências do cotidiano das professoras, a realidade do contexto escolar, suas dificuldades, suas necessidades e pude realizar práticas de ensino, desde o planejamento das atividades até a avaliação, o que trouxe uma ressignificação da docência, aprendizado do exercício de ensinar e suscitou muitas perspectivas de estudo.

No artigo intitulado “A parceria entre professorandas PIBID e professoras parceiras da rede estadual: difíceis relações profissionais” as autoras Ricci, Guarnieri e Silva (2012) trazem questões sobre as relações sociais entre bolsistas PIBID e professores em exercício. Esse artigo aborda as dificuldades encontradas pelas bolsistas em relação ao primeiro impacto na chegada à escola evidenciando dois pontos principais: a resistência e a hostilidade por parte das professoras envolvidas, no início do projeto. A análise de tais aspectos suscitou as seguintes questões para o artigo: Por que as professoras se comportam de maneira tão hostil

¹ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

com as futuras professoras iniciantes? Como e quem poderá reconhecer institucionalmente que as professoras em serviço são também formadoras das futuras professoras iniciantes?

No entanto, o que se destacou dessa experiência para investigar no mestrado incide nos elementos formadores para a docência provenientes das relações entre bolsista de iniciação à docência PIBID e professora colaboradora em exercício no Ensino Fundamental: anos iniciais, tanto do ponto de vista da bolsista, considerando que o PIBID tem por objetivo prepará-los para a prática docente, quanto do ponto de vista da professora colaboradora que é considerada como coformadora de professores em formação.

Os elementos formadores para a docência provenientes dessas relações compreendem um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que, segundo Gimeno Sacristán (1995, p.64) fazem parte do que é específico na ação docente e constituem a especificidade de ser professor.

O objetivo principal dessa pesquisa reside em identificar e analisar os elementos formadores para a atuação docente presentes nas relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora, que ocorrem no interior da escola e da sala de aula, durante a realização do subprojeto de Pedagogia UNESP vinculado ao programa PIBID. Pretende-se com esse estudo contribuir para repensar a formação acadêmica e a inserção dos futuros professores iniciantes no interior da escola, trazendo essas discussões para a sala de aula das universidades e das unidades parceiras onde acontecerão as reflexões a serem tratadas.

Considerando que os cursos de formação inicial de professores têm seus limites ao fazer a articulação entre teoria e prática, sendo esse um dos fatores que distancia os licenciandos da realidade do cotidiano escolar da educação básica com a qual se depararão em um futuro próximo, a necessidade de se repensar a formação docente e suas políticas com o objetivo de melhorá-la é de extrema importância. A relação entre teoria e prática, considerada fundamental nas normatizações políticas sobre a formação docente, não reside nas práticas das instituições formadoras de professores (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, Guarnieri (2000, p.10) aponta que “o estabelecimento das relações entre prática docente e o contexto de trabalho exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que possibilite mediações para a compreensão de sua própria situação, enquanto profissional do ensino”.

Essa perspectiva, que tenta superar o modelo da racionalidade técnica, tem se pautado num redirecionamento das relações teoria-prática, ao centrar a análise na prática docente, procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da instituição escolar e das condições cada vez mais adversas de seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teórico-acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com um ensino de qualidade e a competência de atuar. (GUARNIERI, 2000, p.10-11)

O estudo de Silva (2009) também destaca que “não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor” e descreve o aprendizado existente na sala de aula:

É lá que deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, como passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é como própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Assim, o que antes era incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, tornar-se-á como passar do tempo, com o aumento das experiências reais na sala de aula, algo natural, peculiar e característico desse profissional. (SILVA, 2009, p.25)

Segundo Gimeno Sacristán (1999) existe um tipo de cultura subjetiva de reprodução de tradições sobre a educação que é constituída pelos indivíduos com experiência e refere-se a conteúdos íntimos e invisíveis, um conjunto de informações possuído por todos os membros de uma cultura, que orientam as ações da prática docente e a sala de aula é o local onde ocorre essa prática e a aprendizagem por parte dos docentes sob influências informais na socialização. Esses elementos que compõem esse acervo cultural são compartilhados entre os sujeitos.

Realçar a existência de uma cultura sobre o “pedagógico” partilhada socialmente e assumida pelos próprios professores, é importante para compreender um facto de sociologia profissional: que, em sentido rigoroso, as destrezas relativas à atividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.70)

Ainda sobre essa ideia de práticas docentes de caráter antropológico, Gimeno Sacristán (1999, p.71) demonstra a importância profissional da origem social dos professores

onde existem várias referências aos conteúdos e métodos da educação e afirma que “a profissão docente é socialmente partilhada”. Ao explicitar essa ideia no que se refere à situação de ensino Gimeno Sacristán (2000, p. 202), define que “o ensino sim cria certos usos específicos, uma interação pessoal entre professores e alunos, uma comunicação particular, alguns códigos de comportamento peculiares...” elucidando assim que os elementos formadores para a prática docente são provenientes das relações sociais pedagógicas partilhadas.

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. Entender essa situação e planejá-la para que contribua para determinados propósitos implica um campo de conhecimento mais amplo no qual se atendam a todos os elementos a às suas interações. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.203)

Nesse sentido Gauthier *et al* (2006, p.17) em sua apresentação sobre o ofício de ensinar afirmam que “o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. E para os autores os elementos são definidos como conjuntos de conhecimentos, competências e habilidades que servem de base para a concretização da prática e que formam um repertório de conhecimentos pedagógicos que correspondem aos saberes profissionais próprios do professor.

Com efeito, a pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se impuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério. (GAUTHIER, et al, 2006, p. 19)

Ao identificar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino Gauthier *et al* (2006) destacam os saberes da ação pedagógica válidos, o saber experiencial dos professores, a partir do momento em que se torna público, como relevantes para a prática docente e identidade profissional do professor, pois os julgamentos e os motivos que servem de apoio aos professores podem ser mensurados e estabelecidos com regras de ações que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. Nesse tipo de saber os autores analisam os enunciados relacionados à gestão do conteúdo caracterizados pelo conjunto de operações de que o professor utiliza para levar os alunos a aprenderem os conteúdos específicos a serem

ensinados em sala de aula e a gestão de classe caracterizada pelo conjunto de regras para a criação e manutenção da ordem da sala de aula.

Marcelo Garcia (1991) compreende que além da aprendizagem das ações que integram o fazer docente, como o conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento do perfil dos alunos, conhecimento do contexto educativo é preciso que o professor aprenda o processo de socialização profissional compreendido como mediador que se constrói à medida que o professor aprende, adquire conhecimentos e destrezas práticas e as organiza no ambiente educativo, cumprindo a função que lhe compete.

Para Gatti, Barreto e André (2011) o programa PIBID foi criado com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e sua melhoria de desempenho e contribuir para a valorização do magistério. As autoras descrevem as principais metas deste programa:

Inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “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 as próprias escolas por meio da mobilização de seus professores que assumem a função de coformadores dos licenciandos; e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 129)

Ainda segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.130) este programa tem tido grande adesão por parte das instituições, mas ainda não é possível avaliar o impacto da política do programa PIBID sobre as formações docentes e as instituições participantes.

A interação que projetos desta natureza proporcionam aos participantes entre os espaços da universidade e da escola pública, são relações que oportunizam conhecimentos e aprendizagens com o objetivo de compreendê-los e superá-los. O PIBID tem como objetivo estimular uma relação de parceria, na qual ambas as instituições participam e circulam suas especificidades:

Uma parceria de grande importância que merece destaque é a que envolve universidade e escola de educação básica. A aproximação entre ambas é profícua, visto que, na escola, se concentram as questões pedagógicas atuais e desafiadoras que precisam compor a agenda de discussões da formação e das pesquisas acadêmicas. Ressalta-se, ainda, que essa relação não pode ser hierarquizada, com predomínio de saberes de um campo sobre o outro, porém, marcada pela circularidade de saberes, conhecimentos, fazeres e

experiências de ambos os lados. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 193)

As ideias trazidas por esses autores são relevantes para a presente pesquisa, pois colaboram tanto para a identificação dos elementos formadores para a docência, na situação de ensino na sala de aula, quanto para averiguar como se fazem presentes nas relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre futuros professores e professores em exercício.

Sendo assim, é exatamente sob essa perspectiva que esta pesquisa pretende trabalhar com as questões das relações estabelecidas, pela natureza do PIBIB, entre bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora e seus elementos formadores para a docência, trazendo assim contribuições sobre seus impactos na formação inicial docente, pois afirma Gimeno (1995, p.68), “as profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam”.

Para compreender e aprofundar a discussão sobre os elementos formadores para atuação docente presente nas relações pedagógicas entre bolsistas de iniciação à docência e professoras colaboradoras foi realizado levantamento bibliográfico contemplando o período de 2010 a 2015, uma vez que o programa PIBID iniciou-se em 2009 e a produção de conhecimento se torna expressiva no decorrer do período selecionado. Foram consultados o banco de teses e dissertações da CAPES, o banco de teses e dissertações do Domínio Público, os artigos da SciELO e os artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) do ano de 2014.

Os descritores utilizados foram: PIBID, PIBID Pedagogia, Elementos formadores para docência e Relação pedagógica socialmente compartilhada.

O quadro 1 detalha os bancos de dados utilizados e o total de trabalhos encontrados e os selecionados para o levantamento bibliográfico.

Quadro 1 – Total de trabalhos encontrados e selecionados sobre o PIBID – 2010 a 2015

Locais	Total Encontrados	Total Selecionados
Capes	11	3
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	31	0
C@tedra – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UNESP	2	2
Domínio Público	0	0
SciELO	17	2
ANPEd	0	0
ENDIPE 2014	53	15
Total Geral	114	22

Fonte: Elaboração própria

Das 114 pesquisas localizadas nos bancos de dados consultados foram selecionados 22 estudos que contemplam as diversas licenciaturas (Química, Matemática, Biologia, Física, Português, Inglês e Pedagogia) envolvidas com programa PIBID. Todo o aprofundamento desta revisão encontra-se detalhado na segunda seção desta pesquisa que trata do programa PIBID e dos resultados dos trabalhos já produzidos sobre esse tema.

Questões e objetivos da pesquisa

As **questões de pesquisa**, as quais se pretende responder, são decorrentes das intenções iniciais aprimoradas com base nos estudos sobre o tema e no referencial de apoio e foram assim formuladas:

1. Quais são os elementos formadores para a atuação docente provenientes da gestão da matéria e da gestão da classe, presentes nas relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsistas de iniciação à docência PIBID e professora colaboradora no ensino fundamental: anos iniciais?
2. Quais as influências decorrentes desse processo de socialização para a atuação e formação dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores colaboradores?

Desse modo os **objetivos da pesquisa** residem em identificar e analisar os elementos formadores para a docência, no âmbito da sala de aula, presentes nas relações pedagógicas

socialmente compartilhadas entre bolsistas de iniciação à docência e professoras colaboradoras no ensino fundamental: anos iniciais durante a participação no subprojeto PIBID Pedagogia e, averiguar as influências decorrentes dessas relações na atuação e formação profissional de ambos nessa troca de experiências.

São os **objetivos específicos** da investigação:

- Caracterizar os elementos formadores para a docência presentes nas relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora em exercício do ensino fundamental: anos iniciais das escolas parceiras;
- Distinguir quais são as influências desses elementos para a atuação e formação da bolsista e professora envolvidas nessa troca de experiências;

A **hipótese** foi elaborada tendo como pressuposto que a relação pedagógica socialmente compartilhada entre bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora, dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilita ao futuro professor conhecer e recorrer aos elementos formadores específicos do ensino para realizar as futuras ações docentes em sala de aula.

A **metodologia de pesquisa** adotada implicou o uso de procedimentos de abordagem qualitativa de natureza empírica, sendo utilizadas como ferramentas fundamentais para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas individuais com as participantes do subprojeto Pedagogia UNESP do programa PIBID.

Para as entrevistas foram selecionadas, inicialmente, cinco bolsistas de iniciação à docência e cinco professoras colaboradoras participantes do subprojeto do curso de Pedagogia, da FCL/Ar, com atuação em duas escolas parceiras de ensino fundamental, uma da rede estadual e uma da rede municipal, ambas do município de Araraquara, sendo que, somente duas entrevista, uma com a bolsista de iniciação à docência e uma com a professora colaboradora, foram utilizadas para análise dos dados por essas estarem de acordo com os critérios de um período de um ano ou mais de permanência na mesma sala de aula e ser professora colaboradora participante, as demais eram supervisoras, ou estavam a pouco tempo com a mesma bolsista.

Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas com o apoio de um roteiro elaborado previamente e testado com uma ex-bolsista de iniciação à docência do programa PIBID, considerando a delimitação dos objetivos.

A entrevista com as participantes selecionadas para a análise dos dados teve duração variável entre 32 e 59 minutos, foram gravadas em áudio com o prévio consentimento das participantes e transcritas na íntegra.

Para a análise dos dados foi realizada a organização do material selecionado a partir das transcrições, conforme as instruções de Laville e Dionne (1999). De acordo com o recorte estabelecido os elementos que emergiram possibilitaram organizar quatro categorias e subcategorias considerando os resultados obtidos das falas das participantes (bolsista PIBID Pedagogia e professora colaboradora).

A leitura detalhada do subprojeto de Pedagogia foi necessária para o levantamento das características da proposta, como o objetivo, o detalhamento das ações específicas, forma de registro, acompanhamento das atividades e avaliação dos bolsistas. E considerando a importância de identificar os princípios do programa em questão, foram lidos documentos oficiais que orientam a legislação do PIBID e os produzidos em forma de relatório e estudos avaliativos.

Com a forma de análise escolhida e seus instrumentos esse estudo almejou verificar e tecer reflexões sobre a prática docente e os elementos formadores para a atuação docente presentes nas relações estabelecidas em sala de aula entre bolsistas de iniciação à docência e professoras colaboradoras do PIBID.

.....

Cabe acrescentar na introdução informações básicas sobre a estrutura do trabalho apresentado. A dissertação está dividida em quatro seções:

- Na **primeira seção** “A importância das práticas pedagógicas: elementos formadores e conhecimentos do saber docente” são apresentadas as discussões acerca das concepções teóricas apresentadas pelos autores que fundamentam os conceitos de prática docente e seus elementos formadores na pesquisa realizada.
- Na **segunda seção** “O contato de bolsistas com os elementos da ação docente no subprojeto PIBID Pedagogia FCL/Ar - UNESP” aborda a caracterização do PIBID, seus princípios, objetivos, a inserção dos bolsistas na sala de aula e apresenta definições dos documentos oficiais que norteiam o programa e a proposta do

subprojeto do curso de Pedagogia da FCL/Ar - UNESP. Também aponta as pesquisas já produzidas sobre o tema.

- Na **terceira seção** “Processo metodológico da pesquisa: seleção dos sujeitos e das fontes” está explicitada como a pesquisa caracterizada como um estudo qualitativo de natureza empírica foi desenvolvida, seu percurso metodológico, os critérios para a seleção dos sujeitos e fontes, o procedimento de coleta de dados, descreve quais instrumentos foram utilizados e como se procedeu à análise e categorização dos dados obtidos a partir do aporte teórico, mediante a realização das entrevistas.
- Na **quarta seção** “Análise de dados e resultados” são apresentados o tratamento dos dados das entrevistas com a bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora participantes do programa PIBID vinculadas a proposta do subprojeto de Pedagogia FCL/Ar – UNESP. Os resultados foram analisados considerando o preparo prático e os elementos formadores para a atuação docente presentes na relação entre bolsistas e professoras colaboradoras na sala de aula.
- Nas **considerações finais** as questões de pesquisa, os objetivos e a hipótese inicial que norteiam o estudo são retomadas com o propósito de apresentar os principais resultados à luz do referencial teórico. Com isso novos questionamentos e inquietações surgem e espera-se que possam contribuir para as futuras investigações acerca das propostas dos programas de inserção na prática docente nos cursos de formação inicial de professores.

1. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS FORMADORES E CONHECIMENTOS DO SABER DOCENTE

Esta seção está dividida em duas partes. A primeira baseia-se no referencial adotado e insere a noção de preparo prático institucionalizado. A segunda traz os conhecimentos do saber da ação pedagógica e os elementos formadores para a atuação docente da gestão da matéria e gestão de classe.

1.1. Práticas pedagógicas

(...) é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201)

Os estudos de Gimeno Sacristán trazem grande contribuição à educação de modo geral por sua capacidade de interpretar e conceituar as diversas realidades que percorrem a formação e o trabalho docente. O conceito de prática que embasa teoricamente esta pesquisa é trabalhado em diferentes obras do autor (GIMENO SACRISTÁN, 1995,1999; 2000).

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como razão que fundamenta nossos conhecimentos, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificativa do conhecimento. (GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 28)

Por se tratar de um conceito complexo, o autor discute a estrutura da prática e sua concretização em práticas pedagógicas.

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores dos meios e condições físicas existentes. (...) a prática se configura por outros determinantes que não são apenas os curriculares. A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao seu desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas. O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 202)

Gimeno Sacristán (1995) revela que o contexto pedagógico formado pelas práticas cotidianas de classe constitui a prática, porém não devemos conferir uma visão simplista a uma questão tão complexa.

O conceito de práticas contribui para o entendimento e análise desta investigação, pois suas questões influenciam e impactam a educação e estas não se limitam às ações docentes e à sala de aula, mas também fornecem relevantes contribuições para refletir a respeito do preparo prático proposto pelo PIBID que visa integrar as dinâmicas das práticas pedagógicas institucionalizadas entre universidade e escola e são estas:

Práticas institucionais – Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura. A divisão entre uma via acadêmica e uma via profissional é um bom exemplo de uma prática institucional de segregação escolar e social. Os processos seletivos de acesso a determinados níveis do sistema ou as avaliações dos alunos no final dos ciclos de escolaridade são outros exemplos deste tipo de práticas, que tem consequências no plano das dinâmicas pedagógicas.

Práticas organizativas – Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios das turmas, etc. Estas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e coletivo, influenciando de forma decisiva as atividades pedagógicas.

Práticas didáticas – Trata-se da aceção mais imediata da prática, a qual, no entanto, não pode apreender-se sem uma referência as outras práticas, que lhe servem de enquadramento e de suporte. As práticas didáticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo de sua profissionalidade num sentido técnico e restrito. O conceito mais imediato de prática remete-nos para as *atividades docentes* realizadas num contexto de *comunicação interpessoal*; este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços. Esta perspectiva encerra algumas contradições, na medida em que os professores são, simultaneamente, chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas, no interior e no exterior da sala de aula. Por outro lado, a restrição técnica do papel dos professores verifica-se numa altura em que tem lugar o alargamento das missões de socialização dos professores no âmbito da escolaridade obrigatória. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 73)

De acordo com o foco deste estudo a definição a ser considerada, principalmente, é a das *práticas didáticas*, sem descartar a possibilidade de abordar as demais definições quando necessário, mas este recorte se faz necessário uma vez que as práticas didáticas remetem aos aspectos do objeto de estudo desta investigação.

Com base nas análises de Gimeno Sacristán (1995) o sistema escolar só tem sentido funcional se tiver como base as organizações internas das escolas, no que se faz necessário conhecer as disposições gerais do trabalho da equipe docente. Nesse sentido, a organização

individual e coletiva dos docentes acontece à medida em que são consideradas as atividades realizadas em situações de aula.

Para o autor as atividades realizadas pelos docentes em sala de aula são chamadas de *tarefas* e estas “tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática (...) que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 208)

Ainda, segundo o autor, o ato de ensinar não é espontâneo, ele é regulado por padrões metodológicos inseridos nas tarefas praticadas. “A ação numa sala é tão previsível, em certo sentido, como é a que ocorre numa sala de cirurgia ou em qualquer outro âmbito da ação regulado institucionalmente por padrões estabelecidos de profissionalização” (IDEM, p. 210) e podem ser analisadas a partir de três componentes básicos: produto ou sua finalidade, os recursos ou elementos, operações, logo, a tarefa estimula a realização de um processo, ou processos que produzem certos resultados e acrescenta aos componentes o *significado*, pois para a compreensão das tarefas analisa-se a função do significado que adquire em relação a proposições pedagógicas e culturais seu verdadeiro valor educativo.

De modo geral os conteúdos de materiais didáticos, exercícios de leitura e escrita e as discussões em sala de aula estão relacionados às tarefas e todas as ações que determinam uma tarefa são consideradas atividades como, por exemplo, o planejamento, a execução e a avaliação dos exercícios.

No processo de elaboração das atividades e das tarefas que constituem as práticas didáticas, segundo Gimeno Sacristán (2000), o professor se adapta às situações de ensino e aprendizagem, e as ações realizadas pelos envolvidos no contexto de sala de aula determinam suas atitudes.

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. (GIMENO SACRISTAN, 1995, p. 74)

A profissionalização docente está em contínuo desenvolvimento e formação e, este desenvolvimento se inicia nos cursos de licenciatura que devem oportunizar experiências práticas para que o futuro professor se prepare para a realidade escolar que é repleta de desafios e aprendizagens.

Gimeno Sacristán (1995) destaca que um professor possui diferentes experiências e vivências significativas em sua formação inicial e tem a tendência de consolidar práticas sólidas e contextualizadas. As experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem e a socialização compõem a ação prática e permitem o preparo mais eficiente para a docência.

O autor denomina a experiência como uma extensão da história pessoal e afirma que devemos valorizar esta como um mérito profissional ou como um indicador de qualidade da ação docente, pois é coerente e reproduzido na sociedade, porém não se deve deixar de torná-la uma experiência prática flexível e que possa se adaptar aos diversos e novos desafios.

E seguindo essa análise, a prática é a junção de diversos componentes individuais e coletivos, como experiências e ações, e é resultado da consolidação das regras, normas, tradições e formas de desenvolvimento das atividades na realidade do contexto social envolvido.

As consequências das ações não só são imediatas para seus agentes, na forma de capital de experiência, mas deixam para trás *padrões* sociais, na forma de rotinas, regras estabilizáveis, instituições, sistemas recíprocos de expectativas, formas de saber fazer, a partir dos quais agiremos no futuro: o que fazemos depende do legado de outros e do que cada um realizou até esse momento; agimos de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 72)

Para o autor existe uma característica que é própria da cultura e é a apropriação dos compartilhamentos entre os membros de um grupo, em um determinado momento e, este caráter compartilhado das ações dos sujeitos gera a realidade social e esta realidade se estende ao longo do tempo.

(...) os grupos de indivíduos envolvidos por um tipo de ações que compartilham, como acontece com os membros de uma família, ou com ações no âmbito das instituições escolares (professores, estudantes e pais), participam de uma experiência compartilhada de condutas, de crenças, de formas de compreender, de emoções e de valores que os caracterizam como grupo e no qual não faltam os desacordos e conflitos. (IDEM, p. 72)

A aproximação do professor em formação inicial com o conjunto de atividades e tarefas que ele realizará em sua futura atuação docente, deve ocorrer não somente no momento de sua inserção no mercado de trabalho como professor iniciante, mas também na relação entre universidade e escola por ser esse o espaço próprio para orientações e discussões sobre as questões e os elementos da prática docente.

Sobre a importância aqui reconhecida pelo acúmulo de experiências no processo de socialização dos professores, os pressupostos teóricos de Marcelo Garcia (1991) compreendem este conceito de socialização como um processo mediador no qual o indivíduo adquire conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel no contexto escolar.

Segundo Marcelo Garcia (2011) os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes se fazem pela ineficiência dos cursos de formação e a precariedade das experiências práticas por eles oportunizadas. O autor enfatiza que devem existir condições favoráveis para o desenvolvimento de experiências práticas nas salas de aula e independentemente da qualidade do programa de inserção do aluno à prática na formação inicial, existem coisas que só se aprendem no exercício da profissão propriamente dito, no entanto, se estas forem bem direcionadas e orientadas, e realizadas em locais que oportunizem a socialização com o apoio de mentores, essas iniciativas contribuem para a significação do trabalho do futuro professor.

Marcelo Garcia (2011) determina como mentores os docentes das escolas responsáveis pelo recebimento e acompanhamento dos futuros professores e afirma que os bolsistas acompanhados por um professor mentor, identificados no contexto desse trabalho sobre o PIBID como professores supervisores e professores colaboradores, podem desenvolver com maior êxito as ações práticas da docência do que os que não usufruem dessa experiência.

1.2. Conhecimentos do saber da ação pedagógica, jurisprudência e os elementos formadores para atuação docente

A pedagogia só pode assumir plenamente o seu papel na medida em que se tornar um lugar onde o saber se constrói; não somente um saber privado (o saber experiencial), mas um saber público validado, ligado a ação, o saber da ação pedagógica. A pedagogia deve refletir sobre si mesma, deve tornar-se um lugar de troca entre aqueles que se interessam por ela: os professores, os formadores de professores e os pesquisadores. Nesse sentido, é preciso se integrar para não se entregar. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 393)

Este subitem apresenta apontamentos sobre os conhecimentos do saber da ação pedagógica e as conceituações de Gauthier *et al* (2006) que se fazem imprescindíveis para esta pesquisa e são tomadas como referência na orientação e no exame das situações de sala de aula, por analisarem a formalização dos saberes necessários para a execução das tarefas que são próprias aos docentes e dois momentos decisivos na organização didática do processo de ensino e aprendizagem: a gestão da matéria e a gestão de classe.

Os autores iniciam sua discussão a partir de uma condição essencial a toda profissão que “é a formalização dos saberes necessários a execução das tarefas que lhe são próprias” e da retomada de “certas ideias preconcebidas numa espécie de cegueira conceitual”. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 20) e estas são afirmadas e definidas pelos mesmos no sentido de demonstrar que para ser professor é necessário refletir, desvendar e definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício e suplantar a ignorância em relação a si mesmo.

Para ser e tornar-se professor, conforme explicitam os autores, não basta conhecer o conteúdo – o saber do professor não se resume ao conhecimento da matéria; não basta ter talento – reduzir a atividade ao talento priva a maioria das contribuições dos resultados e das possibilidades de melhoria na atuação; não basta ter bom senso – insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício da docência; não basta seguir a intuição – impede o ensino de se expressar, adia indefinidamente o estabelecimento de uma reflexão contínua sobre os saberes que lhe são necessários; não basta ter experiência – prejudicar a emergência do reconhecimento profissional principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de nível universitário; não basta ter cultura – tomá-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 20-25)

Conforme afirmam os autores “um repertório de conhecimentos do ensino não pode assim se resumir à simples compilação das práticas pedagógicas, mas deve ser constituído de saberes, de conhecimento e de julgamentos dos professores...” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 303).

Os autores estabelecem uma relação entre o exercício do julgamento na prática jurídica e o que se faz na prática docente, uma analogia entre o juiz e o professor, pois “a analogia faz “o real” aparecer, ela permite ver o que não seria visto sem ela; ela oferece a oportunidade de captar o que teria sido demasiado difícil expressar de outro modo.” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 305 e 306)

A atividade docente se aproxima, em vários aspectos, das modalidades do julgamento jurídico e essa analogia faz do ensino uma atividade de deliberação na qual o professor mobiliza seus saberes pedagógicos que tem algo a ver como os saberes jurídicos, sendo assim, afirmam que o professor é muito mais juiz do que cientista, tal como o juiz, o professor deve ser prudente.

No direito francês, segundo os autores, existem três fontes identificadas habitualmente: a lei, a tradição e a jurisprudência, nos atentaremos à terceira fonte que está definida como “o conjunto das decisões tomadas pelos tribunais a respeito de uma mesma questão...” (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 309) e esta serve como um suplemento e como auxiliar da lei.

Na jurisprudência existe a função de interpretação, de substituição, de adaptação da lei e como o juiz o professor é quem faz esse papel de intermediário entre a lei e os casos, “o professor é obrigado a julgar, não se pode se furtar a isso; não é a lei que o obriga, mas a situação pedagógica que ordena sem cessar que ele julgue sobre o que deve ser feito.” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 314 e 315), mas seus julgamentos ficam em sua esfera particular, no segredo da sala de aula, sua jurisprudência é secreta, as razões que o fundamentam são desconhecidas de seus pares, sua experiência permanece escondida guardada para si.

Para os autores a jurisprudência pedagógica que deve ser argumentada é o esclarecimento desse saber experiencial dos professores e levá-lo ao conhecimento público:

É preciso trabalhar para tornar público o julgamento dos professores e os motivos que os fundamentam, seu saber experiencial, para conhecer melhor seu raciocínio prático, para estabelecer uma tendência em seus julgamentos, para avaliar e sopesar os argumentos e as decisões, para formular leis de ensino, para formalizar e institucionalizar a lei. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 315)

Levando em consideração essa analogia mesmo quando as leis de ensino forem elaboradas, caso isso aconteça, o professor diante de uma situação a ser julgada deve considerar o contexto e as contradições como um todo, compreender a situação, interpretar a lei e inventar um princípio para que possa guiar sua decisão.

Os autores examinam vários saberes mobilizados pelo professor necessários ao ensino que formam uma espécie de reservatório de saberes no qual o professor se abastece para responder a exigências das situações de ensino: o saber disciplinar (a matéria); o saber curricular (o programa); o saber das ciências da educação; o saber da tradição pedagógica (o uso); o saber experiencial (a jurisprudência particular) e o saber da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

No que diz respeito à definição do saber da ação pedagógica – tipo de saber presente nos conhecimentos dos professores -, no qual esta pesquisa se debruça, Gauthier *et al* (2006) afirmam baseados em suas pesquisas sobre o ensino que:

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. (...) o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. (...) para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33 e 34)

Os saberes da ação pedagógica são um tipo específico de saber experiencial dos professores que os transmitem e são parte de um repertório de conhecimentos próprios do ensino, provenientes do exercício cotidiano de sua função e em relação a situações concretas da prática docente exigem improvisação, habilidade pessoal e a capacidade de enfrentar os desafios variáveis. Este repertório é formador, gera certezas individuais, confirma sua capacidade de ensinar, de atingir um bom desempenho no desenvolvimento de suas ações na prática, faz do professor um profissional capacitado para tomar decisões em situações de urgência e não um simples agente que resolve problemas técnicos.

No que se refere aos saberes da ação pedagógica relacionados ao ensino em sala de aula, destaca-se a **gestão da matéria** que engloba “o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 197) e de modo geral:

São todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e a avaliação de uma lição ou de uma parte de uma lição. Essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 436)

Esse conjunto de operações é entendido através de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino composto por um conjunto de enunciados separados em três momentos de intervenção pedagógica: **pré-ativo** (no planejamento), **interativo** (na sala de aula) e **pós-ativo** (nas avaliações e reflexões docentes).

No momento **pré-ativo** os enunciados são relativos ao planejamento do ensino da matéria que compreende a determinação dos objetivos do planejamento do ensino, da seleção dos conteúdos, das atividades de aprendizagem, da escolha das estratégias e planejamento da avaliação de uma aula ou um exercício e são estes descritos detalhadamente a seguir, conforme Gauthier *et al* (2006, p. 196-207):

- Planejamento da Gestão da Matéria: organização do trabalho durante o planejamento na disposição de um conjunto de tarefas e organização do ambiente educativo nas diferentes formas de planejamento;
- Planejamento dos objetivos do ensino;
- Planejamento dos conteúdos de aprendizagem;
- Planejamento das atividades de aprendizagem;
- Planejamento das estratégias de ensino;
- Planejamento das avaliações;
- Planejamento do ambiente educativo
- Atividades de aprendizagem;
- Estratégias de ensino;
- Avaliação;
- Ambiente.

No que diz respeito ao momento **interativo** esses, enunciados descritos a seguir, são relativos ao ensino da matéria:

- Atividades de aprendizagem, aplicação das atividades, dos trabalhos, exercícios e deveres;
- Ensino explícito – ensino das lições em vários aspectos: a revisão, a progressão (sequência), a metacognição, o rendimento, a retroação, o acompanhamento dos trabalhos (natureza, ritmo, quantidade), as ligações com novos conteúdos, a explicitação do trabalho a ser realizado, a revisão dos objetivos, a comunicação das prioridades, a clareza da apresentação, a ilustração por meio de exemplos, a familiarização como material, a redundância, o reensino, o resumo e a felicitação relativa a matéria;
- Perguntas ao professor, natureza das perguntas feitas pelo professor, sua sequência, a duração da espera pelas respostas, os incentivos aos alunos para que respondam, a designação dos alunos, as reações do professor em relação as respostas, a detecção da incompreensão pelos alunos, a maneira de responder as perguntas;
- Quantidade de instrução, tempo de aprendizagem (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 207-233).

Trata-se de **pós-ativo** o momento no qual os enunciados referem-se à avaliação da aprendizagem pelo professor ou sua reflexão sobre o modo como ensina a matéria em suas várias modalidades de avaliar:

- Avaliação somativa, determina se os objetivos da disciplina foram alcançados;
- Avaliação formativa, reflexão sobre os resultados e maneiras de auxiliar favoravelmente os alunos em seus resultados;
- Reflexividade, tudo o que diz respeito à reflexão do professor sobre sua ação em relação ao ensino da matéria (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 234-240).

Os estudos de Gauthier *et al* (2006) apontam que na gestão da matéria a interação dos professores com os alunos é direcionada para as atividades de aprendizagem, ou seja, que envolvam os aspectos que se relacionam com o ensino e sua qualidade, e exige que o docente revise conteúdos, reveja seus conhecimentos, explique os objetivos do seu trabalho em sala de aula, organize as tarefas, apresente com clareza, utilize perguntas e assim proporcione momentos de aprendizagem prática aos seus alunos.

Já a **gestão de classe**, outro elemento dos saberes da ação pedagógica, consiste “num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto a aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.240), baseia-se na antecipação das regras e procedimentos e prevê a organização da rotina de ensino.

São todos os enunciados que se referem a instauração e a manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem. A gestão da classe se apoia num conjunto de valores visando a instaurar um ambiente propício a aprendizagem, contribuindo, assim, para educar crianças e jovens, para inculcá-lhes esses valores. Esses valores afetam, por exemplo, a natureza das intervenções junto ao grupo e em relação as regras de disciplina, ao sistema de motivação, aos elogios, as representações, as críticas, etc. A gestão da classe inclui também os encontros com os pais. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 440)

Esse conjunto de regras também está separado em três momentos de intervenção pedagógica, como na gestão da matéria, que se divide em: **pré-ativo**, **interativo** e **pós-ativo**. Como **pré-ativo** estão os enunciados referentes ao planejamento da gestão de classe:

- Medidas disciplinares, planejamento dos tipos de sanção a serem utilizados quando houver desrespeito às regras;
- Regras e procedimentos, planejamento dos procedimentos, maneiras de funcionar: apontar o lápis, ir ao banheiro, ir beber água, formar grupos de trabalho, o que fazer ao

terminar o trabalho, etc. Planejamento das regras de comportamentos que serão tolerados: atrasos, falar durante as aulas, mascar chiclete, brigas, objetos trazidos para a classe. Planejar as regras (concretas, explícitas e funcionais) como prevenção as reações dos alunos para intervir de forma rápida e adequada;

- Representações e expectativas do professor, imagem que o professor faz do aluno, ao papel que está pronto a lhe dar no funcionamento da classe, as suas expectativas em relação ao desempenho e aos comportamentos dos alunos (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.241-244).

O momento denominado **interativo** é relativo à aplicação da gestão de classe, esse serve para a instauração e manutenção da ordem em sala de aula para que haja a facilitação da aprendizagem por parte dos alunos:

- Medidas disciplinares, aplicação de medidas disciplinares e das sanções quando os alunos desrespeitam as regras;
- Regras e procedimento, aplicação das regras e procedimentos, as retroações comportamentais em relação a essas mesmas regras e procedimentos;
- Atitudes do professor, influenciam o desenvolvimento das atividades e o comportamento dos alunos: o entusiasmo, a fiabilidade, a liderança, a sensibilidade, a persuasão, a receptividade;
- Supervisão da realização das tarefas, supervisão do desenrolar das atividades: ritmo e a rapidez das lições, a continuidade e o prolongamento do clímax da lição, a vigilância, a capacidade de fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo, o encadeamento das atividades, a gestão do tempo, os deslocamentos do professor na sala de aula e a ajuda específica as necessidades manifestadas pelos alunos, a seleção daquilo que é importante intervir, o direcionamento da ação para os objetivos, para a aprendizagem, o incentivo para que os alunos terminem o trabalho, etc. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 245-265).

Os enunciados que compõem o momento **pós-ativo** são relativos a avaliação da gestão de classe ou aos seus efeitos:

- Medidas disciplinares, ações do professor que acompanham ou completam a aplicação de medidas disciplinares em sala de aula: as intervenções individuais fora da sala de aula junto a alunos difíceis;

- Avaliação das regras e procedimentos, comportamentos do professor em relação ao efeito das regras e dos procedimentos sobre os comportamentos dos alunos: elogios, recompensas, críticas;
- Reflexividade, reflexão do professor sobre sua maneira de gerenciar a classe, sobre a avaliação que faz de sua ação, de sua atitude, seus procedimentos, suas maneiras de fazer;
- Relacionamentos com os pais, relacionamento do professor com os pais, seja em um caso particular ou aos encontros sistemáticos a natureza dos encontros, a sua frequência, etc. (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 265-273).

Nos aspectos relacionados à gestão de classe a organização do planejamento facilita e contribui para a conduta e o conjunto de decisões a serem tomadas pelo professor.

As formulações de Gauthier *et al* (2006) sobre a gestão da matéria e a gestão de classe constituem um conjunto de elementos que criam uma rotina, ou seja, que descreve os passos e ações previstas para a aula e, o professor necessita possuí-las e conhecê-las para exercer a função de ensinar. Esses elementos que formam a tarefa de ensinar e configuram seus conhecimentos, são complexos, ricos em detalhes e constituem a profissionalidade docente.

Estudar os saberes profissionais relacionados à ação pedagógica, à atividade do professor – sua bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações, e de certezas - e os saberes por ele produzidos e estimulados, trazem contribuições relevantes para a busca de respostas da presente pesquisa que visa caracterizar elementos formadores para a atuação docente.

Com essa clareza, cabe ressaltar, a importância de um preparo prático contínuo e eficaz que contemple tais elementos desde a formação inicial dos professores. Nessa direção, possibilitaria aos alunos das licenciaturas obter conceitos sobre as atividades docentes relacionadas ao ensino em sala de aula através do contato com os elementos de gestão da matéria e gestão de classe, que são inerentes à realização do trabalho docente.

A inserção dos alunos no PIBID pode criar condições para um processo de formação e pressupõe-se que os resultados de suas ações junto aos professores colaboradores tragam os conhecimentos práticos contemplados e aprendidos consequentes para o desenvolvimento profissional.

2. O CONTATO DE BOLSISTAS COM OS ELEMENTOS DA AÇÃO DOCENTE NO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA FCL/Ar - UNESP

Para a compreensão desta pesquisa é indispensável que se faça uma análise do programa a partir da legislação para identificar, em sua proposta para diferentes realidades e desafios educacionais brasileiros, seus princípios, objetivos e interações.

2.1. PIBID: surgimento, princípios e objetivos

No Relatório de Gestão do PIBID, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) “considera que a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democracia da educação de qualidade...” (BRASIL, 2013, p. 13), o cenário contemporâneo impõe urgência quanto ao desenvolvimento de políticas públicas de valorização docente e a CAPES desde 2009 investe de modo crescente na conscientização dessas políticas.

O programa, segundo Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013 realizado pela DEB/CAPES, surge no cenário nacional no ano de 2007 como um dos principais programas para melhorar a qualidade da formação da educação básica e para a valorização da profissão docente priorizando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática no Ensino Médio devido à carência de professores nessas disciplinas.

Inicialmente o programa foi proposto com um caráter emergencial a ser realizado nas Universidades Federais para estimular e valorizar a profissão docente. No entanto, com os primeiros resultados positivos, a partir de 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e PIBID diversidade, sendo que a definição dos níveis a serem atendidos cabe às instituições participantes em relação a necessidade educacional da região.

O PIBID tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Portanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa. (BRASIL, 2013, p. 30)

Esses são princípios norteadores do programa, descritos no Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, que tem como objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 30 e 31)

Podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior: federais, estaduais e municipais, e instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e privadas sem fins lucrativos. São quatro os perfis de alunos e professores que podem concorrer às bolsas oferecidas pelo PIBID, como informado a seguir.

- Os bolsistas de iniciação à docência são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes e são o foco do Pibid.
Os orientadores: Além dos alunos de licenciaturas, a equipe do projeto é composta por 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 acompanhar os bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2013, p. 32)

O bolsista de iniciação à docência deve ser inserido de forma participativa no contexto das escolas, em seus diferentes aspectos pedagógicos, deixando de ter somente caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio e isso é essencial ao futuro professor.

Para assegurar os resultados do programa PIBID existe o coordenador institucional que é responsável pelo projeto no âmbito geral dentro da IES, os bolsistas são orientados por coordenadores de área que são docentes das licenciaturas e, por professores supervisores que atuam como docentes das escolas participantes de ensino básico, onde exercem suas atividades. Além desses professores supervisores as escolas podem ter professores colaboradores participantes e em nenhum momento, nos documentos que norteiam o programa PIBID, a proposta traz orientações sobre qual é a função do professor colaborador participante que recebe os bolsistas em suas salas de aula e não recebem bolsas, os demais participantes têm suas atribuições e funções específicas indicadas no projeto pela CAPES.

O diálogo e a interação entre bolsistas de iniciação à docência, coordenadores institucionais, coordenadores de área e professores supervisores geram um movimento contínuo de formação e crescimento recíproco (BRASIL, 2013, p. 27) e para que as relações entre os participantes aconteçam:

(...) as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação. (BRASIL, 2013, p. 30)

A Portaria 96, de 18 de julho de 2013, foi constituída como um novo documento de regulamentação do PIBID e de acordo com a portaria, no Art. 4º fica revogada a Portaria 260, de 30 de dezembro de 2010. A mudança ocorreu considerando a necessidade de aperfeiçoar, atualizar as normas do programa dando ênfase aos aspectos pedagógicos do programa e à dimensão e característica da iniciação à docência, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores.

De acordo com a portaria, no Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.
- X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

O objetivo dessa modificação, segundo BRASIL (2013 p. 72), é “apresentar sua compreensão sobre as dimensões da iniciação à docência e contribuir para que as instituições executoras do programa possam ordenar suas ações de modo a manter a equidade e a excelência nas ações nas diferentes IES”.

As bolsas e os recursos para o custeio oferecidos servem para que os alunos das licenciaturas executem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica

participantes, contribuindo para que haja relação entre teoria e prática, aproximando universidades e escolas para a melhoria de qualidade da educação brasileira de modo geral,

O quadro 2 mostra desde 2009 até 2013 a quantidade de bolsistas atendidos pelo PIBID.

Quadro 2 - Evolução de bolsistas

Programa	Quantidade de Bolsistas				
	2009	2010	2011	2012	2013
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	3.544	18.166	32.188	57.252	62.070

Fonte: Elaboração Própria com base nos dados do Relatório de gestão PIBID 2009-2013

Vale ressaltar que o total de bolsistas PIBID desse período refere-se a todos os cursos de licenciatura inseridos nos diferentes níveis de ensino que o programa atende.

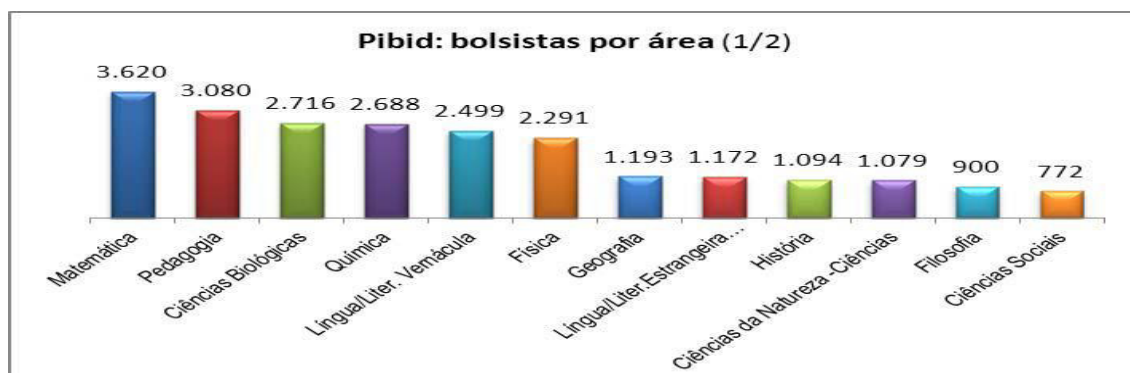
No ano de 2014 foram aprovadas 72.845 bolsas de iniciação à docência, sendo que, dessas bolsas, 70.192 foram concedidas ao PIBID e 2.653 ao PIBID Diversidade, em conformidade com o Edital No 061/2013, os dados foram descritos pela CAPES no site² em item definido como: Bolsas Concedidas pelo PIBID e Pelo PIBID Diversidade para o ano de 2014.

De acordo com o estudo avaliativo de Gatti *et al* (2014) com a rápida expansão do programa há um envolvimento em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com participação de 284 instituições. E “o objetivo desse programa está associado a importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das IES.” (GATTI *et al.*, 2014, p. 10)

Em relação às áreas de conhecimento atendidas pelo programa, até o ano de 2013, o curso de Pedagogia estava em segundo lugar na tabela com 3.080 bolsistas conforme demonstrado no gráfico 1 a seguir:

² www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados

Gráfico 1 –Bolsistas por área de conhecimento



Fonte: Relatório de gestão PIBID 2009-2013 (BRASIL, 2013, p. 41)

A partir dessas informações fica claro que mesmo com a exigência de uma carga horária mínima de estágios obrigatórios nas licenciaturas, em particular, nos cursos de Pedagogia, os alunos estão aderindo cada vez mais ao programa PIBID.

No ano de 2014 foi elaborado pela Fundação Carlos Chagas um estudo avaliativo sobre o programa PIBID que o descreve não somente como um programa de bolsas, mas como uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.

Nesse sentido, Gatti *et al* (2014, p. 5) demonstram que “os alunos de licenciaturas exercem atividades pedagógicas em escolas públicas da educação básica o que contribui para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.”

2.2. PIBID: relação universidade-escola e suas contribuições

A diferenciação entre o PIBID e o estágio supervisionado, de acordo com a CAPES, está no fato de o programa ser:

(...) uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. (BRASIL, 2013, p. 28)

Nota-se pelo disposto, a intenção do programa PIBID em aumentar o contato dos bolsistas com o cotidiano das escolas possibilitando uma experiência prática simultânea com o desenvolvimento teórico, desde o início da licenciatura.

Segundo o estudo avaliativo do programa Gatti *et al* (2014) apontam em suas análises as contribuições descritas pelos participantes presentes na relação entre IES e escola pública.

- Favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e as escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas.
- Propicia avanço das pesquisas voltadas ao ensino.
- Cria ações compartilhadas entre Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e Coordenadores de Área com responsabilidades também compartilhadas.
- Estimula e favorece o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade.
- Mobiliza para a realização de feiras, mostras e eventos culturais em coparticipação, dando visibilidade às realizações dos projetos e atraindo a participação dos alunos e licenciandos para as atividades propostas.
- Cria espaço de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de docentes entre a IES e as escolas.
- Renova a motivação dos professores e alunos da educação básica com a presença dos Licenciandos Bolsistas.
- Fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola. (GATTI *et al.*, 2014, p. 106)

O objetivo do programa PIBID, com base nas informações do relatório de gestão da CAPES de 2009-2013, é formar um profissional reflexivo e crítico que conhece os desafios da educação básica, aumentando a qualificação da formação inicial e continuada.

São destacadas no estudo de Gatti *et al* (2014) as seguintes contribuições para os bolsistas de iniciação a docência:

- Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos.
- Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática.
- Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos.
- Estimula o espírito investigativo.
- Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes.
- Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos. (GATTI *et al.*, 2014, p. 104)

Os coordenadores institucionais participantes da amostra presente no relatório de gestão declaram que o programa, além de aumentar a qualificação da formação de professores, contribui para a melhoria do ensino gerando impactos diretos nas escolas de educação básica conforme descrito no quadro 3.

Quadro 3 – Contribuições do PIBID para as escolas participantes

Contribuições do PIBID para as escolas
Otimização no uso de bibliotecas e espaços de leitura
Reabertura e melhoria da utilização de salas de mídias e informática
Reabertura e melhoria da utilização de espaços de produção artística (visual, musical, teatral, dança)
Reabertura e melhoria da utilização de laboratórios de ciências
Melhorias na utilização de espaços esportivos e de lazer
Reabertura e melhorias da utilização de brinquedotecas e espaços de convivência

Fonte Elaboração própria com base no Relatório de Gestão PIBID 2009-2013.

O tipo de contribuição do programa para as escolas, descrito no Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, recai na melhoria das condições de estrutura física nas escolas ao prever a reabertura, a melhoria e a utilização de espaços já existentes nas escolas como biblioteca, brinquedoteca, áreas desportivas e de lazer, laboratórios, salas de informática. Nessa direção, nota-se que a contribuição para a melhoria de qualidade do ensino ocorre de maneira indireta com a possível otimização de seus espaços pelo trabalho dos bolsistas.

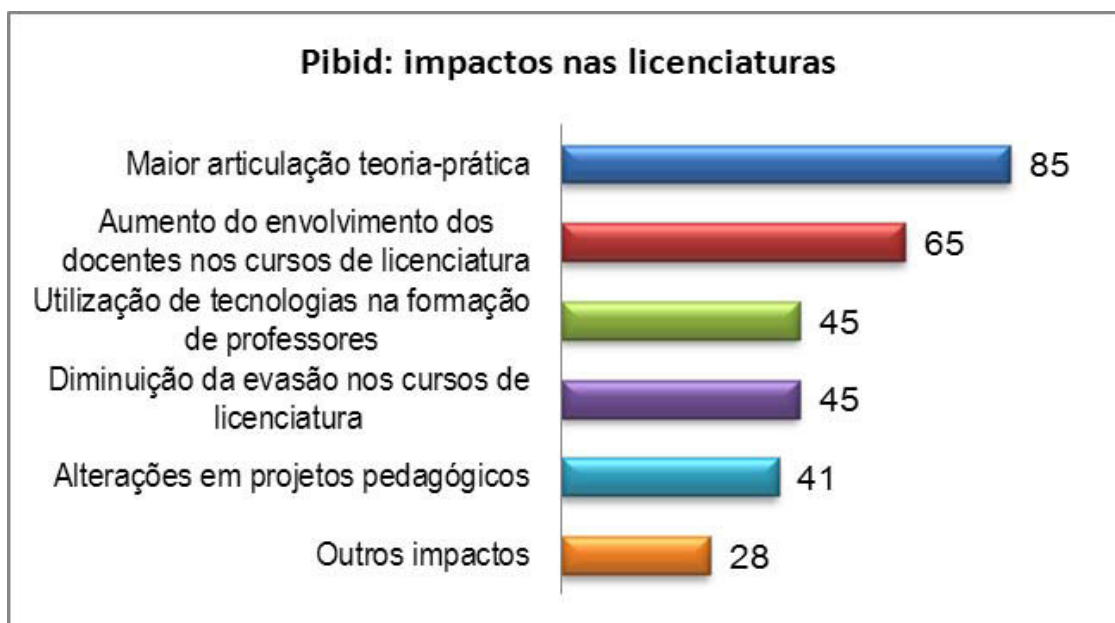
O relatório também faz menção ao aumento nos índices do IDEB das escolas participantes do PIBID como contribuição a essas instituições, mas informa que esse não é um dos objetivos principais do programa.

Já o estudo avaliativo realizado por Gatti *et al* (2014) traz questões que ultrapassam os limites das melhorias de espaços e estruturas físicas:

- Estimula o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras.
- Há melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares.
- Ativação ou uso mais frequente de laboratórios e maior e melhor uso da biblioteca.
- Desenvolvimento enriquecido de atividades de leitura em áreas variadas do conhecimento.
- Maior utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola.
- Sensibilização da equipe da escola, que através dos encontros com a equipe dos projetos tem se mostrado mais aberta à adoção de metodologias ativas de ensino e outras inovações pedagógicas.
- Aumento no interesse dos alunos pelas disciplinas e pelas atividades da escola, reduzindo a evasão (destaque no ensino médio).
- Melhoria no desempenho dos alunos e aumento de sua autoestima.
- Construção de uma nova cultura interna na escola relacionada ao ensino e à aprendizagem de diversas áreas do conhecimento. (GATTI *et al.*, 2014, p. 106)

Além da contribuição do PIBID para as escolas participantes dos programas também são reconhecidas as melhorias nos cursos de licenciatura das IES descritos no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas



Fonte. Relatório de gestão PIBID 2009-2013 (BRASIL, 2013, p. 56)

Neste gráfico destacam-se as contribuições do PIBID para as licenciaturas e a de maior relevância é a articulação entre teoria e prática e a contribuição do programa para que o bolsista adquira conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola.

Nesse sentido, o PIBID colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. Esses cursos também estão passando por modificações a partir do programa, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores. (BRASIL, 2013, p.56)

De acordo com Gatti *et al* (2014) em suas análises das respostas dos participantes foram destacadas como contribuições para as licenciaturas as descritas a seguir:

- Valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente.
- O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.
- Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos, e há incremento quer da participação acadêmica dos Licenciandos, quer de seu espírito crítico.

- Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas.
- São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo.
- A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes. (GATTI *et al.*, 2014, p. 104)

O PIBID, com base nas avaliações da CAPES, pode proporcionar aos bolsistas uma formação de melhor qualidade e, pelos resultados positivos obtidos em áreas diversas da formação inicial docente, colaborando também no processo de identidade profissional na escola e com a possibilidade de assumir os desafios e superá-los.

2.3. PIBID: avaliação e resultados

Em 2012, foram realizadas pela CAPES atividades cujo foco foi acompanhar o desenvolvimento do programa nas IES parceiras. Entre as atividades de acompanhamento e avaliação estão: visitas técnicas às instituições, participação nos eventos promovidos pelos programas e levantamento de dados sobre os bolsistas.

Sobre os resultados alcançados pelo programa, instrumentos foram utilizados para a realização do levantamento desses dados e os formulários que foram preenchidos pelos diferentes membros do programa, coordenadores institucionais, coordenadores de área, supervisores e bolsistas, foram enviados por meio do *Google Drive*, uma plataforma virtual de armazenamento de dados.

As respostas a esses formulários foram analisadas pela CAPES e as questões tinham como objetivo fazer o levantamento e demonstrar o impacto do PIBID nos cursos de licenciatura, nas escolas participantes do programa e melhoria da política pública.

De acordo com o documento de avaliação externa do programa são apontadas duas considerações representativas, baseadas nos relatos dos diferentes membros participantes do programa, sendo elas:

1. Analisando os depoimentos dos coordenadores de área, dos professores supervisores e dos coordenadores institucionais do Pibid observa-se que há muitas convergências. De modo geral eles expressam um julgamento muito positivo sobre o programa, chegando, em muitos casos a afirmar: é a melhor política pública direcionada para a Educação Básica nos últimos anos...ou... é a melhor política para incremento da licenciatura.... Ou ainda: O Pibid é certamente uma das mais significativas políticas públicas de indução e de fortalecimento da formação docente já implantadas no Brasil. São

expressões fortes, carregadas de emoção, de quem vive intensamente o programa e reconhece seu valor.

2. Constata-se que o Pibid vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (BRASIL, 2013, p. 67)

Verifica-se que a avaliação externa do programa elaborada pela CAPES descreve uma política pública com resultados positivos para os membros participantes e os objetivos de valorizar a formação docente, a escola pública e os cursos de licenciatura vêm sendo alcançados.

Nota-se que são apresentados somente os aspectos positivos do programa trata-se de um documento oficial do Estado avaliando a própria política e que não há menção aos problemas e dificuldades enfrentados pelos diferentes participantes que compõem o programa.

No estudo realizado por Gatti *et al* (2014, p. 103) observou-se a valorização em todos os níveis do PIBID, por todos os participantes, os depoimentos são muito positivos em sua maioria e a justificativa para essa positividade são inúmeras e expressas nas contribuições descritas, mas indicam que aprimoramentos devem ser implementados em relação à metodologia de implementação e à necessidade de continuidade para melhor qualificar as licenciaturas nas IES e seus docentes, propiciar melhor formação a futuros professores, trazer contribuições aos professores supervisores e suas escolas e ao ensino pela criatividade didática.

Verificou-se que “o PIBID vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes, o qual não pode ocorrer sem apropriação dos conhecimentos.” (GATTI *et al*, 2014, p. 107)

Essa avaliação traz sugestões e críticas quanto a dar ênfase a alguns aspectos que dizem respeito à ampliação do programa e a outros que provocam dissonâncias nas práticas institucionais. E Gatti *et al* (2014) afirmam que considerar esses aspectos pode levar a consolidação dos avanços já alcançados com o acréscimo de algumas melhorias na gestão para garantir maior eficácia desse programa como política coadjuvante da formação inicial de professores.

Desse modo Gatti *et al* (2014) propõem considerar algumas sugestões.

- Garantir a continuidade do programa como proposta permanente.
- Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes.

- Ampliar o programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas.
- Melhorar a gestão institucional, os procedimentos burocráticos; simplificar e agilizar a liberação de verbas.
- Simplificar o modelo de relatório e ter periodicidade menor (anual).
- Oferecer apoios administrativos ao programa.
- Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio.
- Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas.
- Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos.
- Prever bolsa para mais de um coordenador de área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores.
- Proporcionar maior intercâmbio e integração com outras IES e escolas com projetos na mesma área.
- Ter espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do Pibid.
- Ter orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição.
- Implementar projetos no início do ano letivo, facilitando a organização das atividades na escola.
- Avaliar e construir indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão (administrativa e pedagógica) (GATTI *et al.*, 2014, p. 106 e 107)

As questões apontadas como problemas específicos de contextos devem ser consideradas uma vez que fazem parte dos processos concretos de desenvolvimento do programa:

- Não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no Pibid.
- Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula)
- Necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola.
- Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.
- Problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa.
- Problemas com a própria burocracia interna à IES.
- Falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos.
- O modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático.
- Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho. (GATTI *et al.*, 2014, p. 107)

As informações referentes aos resultados do PIBID são importantes para se cortejar com o que aponta as pesquisas já produzidas sobre o referido programa as quais serão apresentadas no final desta seção.

2.4. O subprojeto de Pedagogia UNESP: Docência na escola básica: desenvolvimento da profissionalização e o compromisso com a escola pública.

Esse subprojeto recebeu aprovação no ano de 2014, iniciou sua execução no mês de fevereiro do mesmo ano e antes dele houveram dois editais. Seu detalhamento especifica os objetivos e as ações para o alcance das metas estabelecidas pelos coordenadores e orienta os planos de trabalho dos grupos de bolsistas distribuídos nos níveis de ensino da educação Infantil e Fundamental nos anos iniciais das escolas de educação básica das redes de ensino públicas estaduais e municipais.

O quadro 4 apresenta a síntese dos dados do subprojeto PIBID do curso de Pedagogia da FCL/Ar estudado nesta pesquisa.

Quadro 4 - Síntese de dados do subprojeto PIBID Pedagogia FCL/Ar - UNESP

Subprojeto	Docência na escola básica: desenvolvimento da profissionalização e o compromisso com a escola pública.
Unidade Universitária	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Número de coordenadores de área	03
Número de bolsistas	45
Número de professores supervisores	09
Número de professores colaboradores	38
Número de escolas envolvidas	7
Número de dias de participação nas escolas e carga horária para cada bolsistas	(02) Dias na semana 8 horas semanais
Escolas atendidas	(03) Educação Infantil (03) Ensino Fundamental I (1) EJA
IDEB das escolas de participantes	Escola E -7.2 Escola M - 4.9
Redes a que pertencem às escolas	(X) Estadual (X) Municipal

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas no relatório PIBID 2014 – FCL/Ar– Pedagogia

Esta síntese traz os dados quantitativos e descritivos do subprojeto em seu âmbito geral de sujeitos participantes e instituições atendidas.

No quadro 5 apresentam-se as características do subprojeto **Docência na escola básica: desenvolvimento da profissionalização e o compromisso com a escola pública** no que se refere às ações específicas: objetivo da proposta, registro e acompanhamento das atividades, estratégia para aperfeiçoamento do bolsista no domínio da Língua Portuguesa, forma de acompanhamento e avaliação dos bolsistas e sistemática de registros e acompanhamento dos bolsistas pelos supervisores e coordenadores.

Quadro 5 – Características do subprojeto PIBID Pedagogia

Subprojeto: Docência na Educação Básica: desenvolvimento da profissionalização e o compromisso com a escola pública	
Detalhamento das ações específicas do subprojeto	<p>Ação 1: Mapeamento da realidade das escolas envolvidas;</p> <p>Ação 2: Desenvolver atividades que visam a integralização dos conteúdos e práticas pré-escolares com os primeiros anos do ensino fundamental, especialmente aqueles pertinentes a transição dessas etapas;</p> <p>Ação 3: Identificação de dificuldades de alfabetização na língua materna e matemática;</p> <p>Ação 4: Desenvolver atividades nas diferentes dimensões da alfabetização;</p> <p>Ação 5: Apoio a atividade docente no desenvolvimento de procedimentos e práticas pedagógicas nas seguintes áreas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências;</p> <p>Ação 6: Apoio a equipe de gestão das unidades escolares tendo como objetivo principal organizar o trabalho escolar de forma mais integradora.</p>
Objetivo da proposta	<p>Espera-se que o futuro professor domine não somente as ações específicas do seu trabalho no que se refere a transmissão do conhecimento, mas também aquelas necessárias para a resolução dos problemas de seus alunos, especialmente aqueles ligados ao seu sucesso escolar, como também saiba desenvolver e empregar conhecimentos a respeito do trabalho coletivo com seus pares e sobre o desencadeamento de iniciativas que envolvam toda a unidade escolar. Acredita-se que as ações propostas concorrem de modo decisivo para auxiliar os futuros pedagogos na elaboração e o planejamento das atividades escolares.</p>
Forma de registro e acompanhamento das atividades	<p>Considerando o número de bolsistas e o número de escolas participantes, deverão ser organizados de forma regular e sistemática, encontros para a troca de experiência e nivelamento entre todos os participantes (bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área).</p> <p>A frequência e a assiduidade das ações serão observadas e registradas pelos coordenadores de área bem como pelos pares das escolas, através de instrumento posteriormente desenvolvido pela equipe, com a colaboração dos próprios bolsistas, dando-lhes a oportunidade de pensarem em critérios e formas de avaliação.</p>
Estratégia para aperfeiçoamento do bolsista no domínio da Língua	<ol style="list-style-type: none"> 1.Elaboração de relatórios mensais das atividades desenvolvidas; 2.Elaboração de um blog relatando o trabalho desenvolvido em cada unidade escolar; 3.Encontros mensais para trocas de experiências; 4.Oficinas e debates de temas específicos sobre os conteúdos curriculares;

Portuguesa	<p>5. Debates sobre os diferentes tipos de textos;</p> <p>6. Participação em oficinas de produção de texto a serem oferecidas por bolsistas PIBID do curso de Letras.</p>
Formas de acompanhamento e avaliação dos bolsistas	<p>1. Organização de portfólio individual;</p> <p>2. Organização de caderno de campo;</p> <p>3. Relatórios periódicos do trabalho realizado nas unidades escolares;</p> <p>4. Encontros semanais de planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas;</p> <p>5. Realização de um seminário geral ao final de cada ano, para análise e avaliação dos resultados do PIBID e o potencial de articulação entre os níveis: Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, que serão promovidos graças as ações desenvolvidas pelos bolsistas com o apoio do supervisor da escola e o coordenador de área.</p>
Sistemática de registros e acompanhamento dos bolsistas	<ul style="list-style-type: none"> • Registro pelo supervisor da escola de frequência e assiduidade dos bolsistas; • Registro pelo coordenador de área dos relatos dos bolsistas nos encontros semanais.

Fonte Elaboração própria com base nos detalhes do subprojeto PIBID Pedagogia FCL/Ar - UNESP

Vale ressaltar que os diferentes itens que constam do subprojeto contemplam ações e objetivos direcionados aos diferentes níveis de ensino, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental: anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para essa pesquisa contou-se com a participação de bolsistas de iniciação à docência e professor colaborador de em uma escola da rede pública estadual vinculada ao subprojeto. Outros detalhamentos referentes a escola, ações e atividades realizadas serão apresentados na terceira seção dessa pesquisa.

2.5. Revisão bibliográfica sobre o PIBID

A revisão de estudos sobre o PIBID foi feita com o propósito de localizar nas pesquisas já produzidas os elementos formadores para docência presentes nas relações socialmente compartilhadas entre bolsistas de iniciação à docência e professores colaboradores no ensino fundamental: anos iniciais.

Os critérios para busca incidiram nos programas de pós-graduação em Educação cuja as pesquisas tratavam das relações pedagógicas entre bolsistas e professores colaboradores, os elementos formadores para a docência (ensino na sala de aula, gestão da matéria e gestão de classe) com destaque para o curso de Pedagogia. Vale ressaltar que o período do levantamento compreendeu os anos de 2010 a 2015.

No banco de Teses e Dissertações da CAPES foram localizados 11 registros de pesquisas, sendo todos em nível de Mestrado. Dentre elas, quatro referiam-se à área de conhecimento de Ensino Matemática; um à Pedagogia; quatro à Química; um à Filosofia e um à Língua Inglesa. Tais trabalhos, com exceção daqueles direcionados à Pedagogia, não foram selecionados por destoarem dos eixos que contemplam o foco desta pesquisa. Das quatro dissertações voltadas à Educação, apenas três foram selecionados por melhor atenderem aos critérios de busca delineados, como ilustra o quadro 6.

Quadro 6 – Dissertações selecionadas sobre o PIBID - CAPES

Título da Dissertação/Ano	Autor	Assunto
Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências (2012)	Giuliana G. O. Paredes	Investigar as compreensões e os significados do PIBID e as implicações do mesmo para a construção de saberes docentes para a formação de professores de Ciências. Dentre as constatações foi possível identificar que o PIBID é compreendido como forma de valorizar a profissão docente, especificamente a formação inicial, através da concessão de bolsa para os alunos de licenciatura. Também foi possível constatar que os subprojetos contribuíram para a construção de saberes docente de formação (disciplinares e curriculares) e do professor pesquisador.
Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL (2012)	Priscila Gaffuri	Investigar a necessidade do fortalecimento do vínculo entre a universidade e a escola para alcançar a almejada melhoria na formação de professores e no ensino da educação básica. Os resultados apontam que os Grupos de Estudos possibilitaram a aproximação de dois sistemas de atividades, o sistema de atividade escolar e o sistema de atividade acadêmico. E essa aproximação favoreceu a criação de um novo sistema híbrido de atividade, o sistema de atividade colaborativa de professores inseridos no contexto do PIBID – Inglês/UEL, que possui características e práticas próprias.
PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática (2012)	Douglas da Silva Tinti	Investigar as contribuições da fase inicial do PIBID para o processo formativo dos sujeitos. A entrevista semiestruturada foi considerada como instrumento de coleta de dados visto que possibilitaria o levantamento dessas percepções. De posse da análise constatou-se, dentre outros aspectos, que as ações iniciais contribuíram para a superação de pré-conceitos negativos em relação ao sistema público de ensino e que essa vivência pode colaborar para a minimização do choque com a realidade vivenciada nos primeiros anos da atuação profissional.

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Esse primeiro mapeamento demonstra o número restrito de trabalhos já produzidos acerca do PIBID, sendo que os direcionados aos cursos de Pedagogia são escassos, sobretudo

pelo pouco tempo desde sua implementação legal no ano de 2010 e ampliação para o nível nacional no ano de 2012.

Dos quatro trabalhos aqui selecionados, Paredes (2012) demonstra que além de promover a melhoria da formação inicial, o PIBID da UFPR também contribuiu para a formação continuada, por meio da retomada de estudos e momentos de reflexão, pelos professores da educação básica, sobre novas abordagens para o Ensino de Ciências, possibilitando a melhoria da prática pedagógica. Gafurri (2012) busca responder às seguintes questões de pesquisa: a) Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades desenvolvidas no contexto PIBID-Inglês/UEL b) Como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores? c) Que (im)possibilidades foram criadas no confronto entre atividade realizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes? Para responder tais questões, foram registrados em áudio, no decorrer do ano de 2010, 17 Grupos de Estudos, nos quais foram discutidas diversas questões relacionadas à importância do PIBID na formação inicial e contínua de professores e àquelas que surgiam da práxis de sala de aula.

Em sua dissertação Tinti (2012) realizou um estudo focalizado na participação de três bolsistas do PIBID do curso de Matemática da PUC-SP e, obteve como resultados principais: 1) que a vivência no programa proporcionou a superação de pré-conceitos negativos dos alunos com relação ao ensino básico público; e 2) que as experiências no PIBID minimizaram os possíveis impactos e choques com a realidade educacional no momento de entrada na carreira dos futuros professores em questão.

Pelos resumos desses trabalhos verificam-se algumas aproximações com os potenciais do programa, no entanto, dentro desse conjunto não há propostas de análise das relações entre bolsistas e professores em exercício que visem uma compreensão aprofundada dos elementos formadores para a prática docente.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados 31 registros dentre os quais, os três trabalhos com temas relevantes que já haviam sido selecionados no sítio da CAPES.

No site da C@tedra - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UNESP foi realizada uma busca no programa de pós-graduação em Educação Escolar e dois estudos sobre o PIBID foram encontrados e selecionados conforme demonstra quadro abaixo.

Quadro 7 – Dissertações sobre o PIBID - UNESP

Título da dissertação	Autor	Ano da defesa/Programa
As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental	Nathália Cristhina Amorim Tamaio de Souza	2014 Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar-Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-UNESP
Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química da Unesp de Araraquara	Bruno Moreti Testi	2015 Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-UNESP

Fonte: Elaboração própria pautada na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP

Em sua dissertação Souza (2014) analisou as ações do programa PIBID nos subprojetos de Pedagogia UNESP e o preparo prático como uma etapa contínua na formação inicial de professores para o exercício futuro da docência. E a dissertação de Testi (2015) sobre o PIBID de Química traz uma avaliação dos impactos do programa na formação inicial de professores e na valorização docente após a verificação da ausência de desenvolvimento de avaliações qualitativas aprofundadas sobre o programa.

No Domínio Público nenhuma tese ou dissertação foi encontrada, a partir dos descritores reportados, considerando o recorte proposto.

Com relação à busca em periódicos na base de dados da SciELO foram localizados 17 artigos, sendo que somente dois artigos foram selecionados, pois referem-se a pesquisas concluídas que tratam de questões sobre o processo de tornar-se professor viabilizado pela experiência PIBID apresentados no quadro 8.

Quadro 8 – Relação de artigos sobre o PIBID -SciELO

Título do Artigo	Autor(es)	Periódico	N e ano da publicação
Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Andréa Rosana Fetzner; Maria Elena Viana Souza	Educação e Pesquisa	n.3 Jul. 2012
Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	Marli André	Cadernos de Pesquisa	n.1 Abr. 2012

Fonte: Elaboração própria pautada na base de dados do SciELO

O artigo de Fetzner e Souza (2012) estruturou-se no estudo da interculturalidade, o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas e a aplicação de questionários às bolsistas de iniciação à docência do programa PIBID da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O estudo direcionou-se a aspectos que envolvem aprendizagem da

docência na formação inicial houve a exploração dos dados para verificar se as atividades propostas pelas licenciaturas atingiram a prática do professor em exercício e se a função dos professores colaboradores perante a sala de aula e os conteúdos foram modificados.

No trabalho de André (2012), outros programas além do PIBID, que estabelecem uma parceria entre universidade e escola, são discutidos como o Bolsa Alfabetização, proposto pelo Governo do Estado de São Paulo, e a bolsa ao estagiário de Pedagogia, proposto pela Secretaria Municipal de Jundiaí. A autora contextualiza o PIBID, descreve os objetivos da proposta e suas considerações trazem dados quantitativos de alcance do programa evidenciando o reconhecimento das necessidades de acompanhamento aos professores iniciantes, de uma política nacional de apoio a esses e de avaliações mais abrangentes das ações formativas, dos efeitos de programas como o PIBID, fazendo uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos. As avaliações pontuais do artigo demonstram resultados muito positivos como a motivação dos estudantes envolvidos e a disposição dos professores participantes do programa em reverem suas práticas com a inserção dos bolsistas nas escolas. Tais aspectos também são mencionados no relatório CAPES e estudo de Gatti et al. já apontados.

A investigação nos Anais da ANPEd, que inclui da 32ª à 36ª Reuniões Anuais, correspondendo aos anos de 2010 a 2014, com buscas nos grupos de trabalho GT 04 Didática, GT 08 Formação de Professores e o GT 13 Educação Fundamental, permitiu constatar a ausência de trabalhos que tratam sobre o tema PIBID.

Outro banco de dados escolhido para a realização do levantamento bibliográfico foi o XVII ENDIPE nas edições de 2012 e 2014. A temática buscada no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. No ano de 2012 foi feita consulta a partir de levantamento bibliográfico realizado por Souza (2014) em sua dissertação de mestrado. A autora localizou 46 estudos, sendo que para a presente pesquisa foram analisados 16 trabalhos por se tratarem do curso de Pedagogia. Em consulta ao ENDIPE ocorrido em 2014, localizou 53 estudos sobre PIBID, sendo selecionadas 15 pesquisas com foco no curso de Pedagogia.

A seguir o quadro 9 traz a especificação dos títulos da relação de trabalhos sobre o PIBID, analisados por Souza (2014), publicados no ENDIPE – 2012 no Eixo temático – Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores

Quadro 9 – Relação de trabalhos sobre o PIBID publicados no ENDIPE - 2012 e analisados por Souza (2014)

Título do Trabalho	Autor(es)
A experiência PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas	Neusa Banhara Ambrosetti; Myrian Boal Teixeira; Maria Teresa de Moura Ribeiro
A formação de professores na sociedade da informação e do conhecimento: a cultura tecnológica permeando ações do PIBID	Roseli Aparecida Mônico; Wagner Antonio Junior
A formação docente compartilhada entre universidade e escola de Educação Básica: experiências vivenciadas no PIBID	Lucélio Ferreira Simão
A formação inicial de acadêmicas do curso de Pedagogia e os impactos do projeto PIBID	Andressa Wiebusch; Isadora Aimê Paul; Nara Vieira Ramos; Rosane Carneiro Sarturi
A formação inicial de professores da UFMT revigorada pelas experiências do PIBID	Ailton Paulo de Oliveira Júnior; Elisandra Zeulli; Valéria Almeida Alves
A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura	Maria do Socorro Lucena Lima
A prática pedagógica: tessituras e reflexões a partir das experiências no PIBID – Pedagogia/UFRN	Elda Silva do Nascimento Melo
A práxis educacional da equipe PIBID: o processo dialético presente na ação- reflexão	Doracina Aparecida de Castro Araújo; Carlos Eduardo França
Alfabetizando crianças com base na teoria Paulo Freire: a experiência PIBID	Maria Vanilda Soares Mota; Leila Cristina Moraes
Diários de aula como recursos de formação docente: avaliação dos resultados do PIBID	Haller Schunemann
Estágio supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID: possibilidades conjuntas de ação	Giana Amaral Yamin; Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues; Bartolina Ramalho Catanante
Formação de professores: experiências formativas no contexto do PIBID/UNICAMP	Eliana Ayoub; Eliane Prodócimo
O PIBID e a formação inicial dos professores da UFTM: diferentes experiências entre seus atores	Elizandra Zeulli; Maria Célia Borges; Valéria Almeida Alves; Ailton Paulo de Oliveira Júnior
O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas	Roseli Albino dos Santos; Rachel Duarte Abdala
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia: construção de um itinerário formativo `a luz da pesquisa- ação	Cristiane Fernanda Xavier; Evelyn Soares de Abreu; Renata de Fatima Goncalves
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia `a distância/UFSCAR sob a ótica dos (as) participantes envolvidos no processo	Marcia Regina Onofre; Aline Sommerhalder; Carlos Eduardo Cândido Pereira; Fabiana Marini Braga; Maria Betanea Platzer; Maria Iolanda Monteiro

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da dissertação de Mestrado (SOUZA, 2014, p. 28 e 29)

Segundo Souza, “os estudos dessa base enfeixam ponderações sobre o considerável progresso na formação de futuros professores em virtude da vivência na escola básica, realçando a superioridade da qualidade do PIBID em relação ao estágio supervisionado.” (SOUZA, 2014, p. 27). E discutem questões relacionadas ao ensino nos anos iniciais do ensino fundamental como alfabetização e o letramento e, enfatiza que o diferencial dos trabalhos é a consideração da voz dos bolsistas como fonte primária para compor suas averiguações.

O quadro 10 especifica a relação dos trabalhos de Pedagogia encontrados no ENDIPE 2014.

Quadro 10 - Relação de trabalhos sobre o PIBID – ENDIPE 2014

Título do Trabalho	Autor (es) / Página	Eixos Temáticos e Subeixos
1. A formação docente: PIBID e estágio supervisionado	Regina Célia Cola Rodrigues; Neide de Aquino Noffs (p. 139)	Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Escola como espaço de formação docente
2. O PIBID como experiência formativa e prática de ensino	Marcela de Souza Santana; Liliane Barreira Sanchez (p. 162)	Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores
3. PIBID FURG e suas contribuições na formação de pedagogos	Liane Orcelli Marques; Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (p. 166)	A Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Escola como espaço de formação docente
4. PIBID, um programa de formação docente	Beatriz Nunes Santos e Silva (p. 168)	A Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Escola como espaço de formação docente
5. PIBID/URCA; Teoria e prática na formação do pedagogo	Maria da Conceicao Parente Jardim; Josilene Marcelino Ferreira (p. 168)	Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Escola como espaço de formação docente
6. A experiência do projeto PIBID em cursos semipresenciais de formação de professores	Fatima Kzam Damaceno de Lacerda (p. 198)	Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Desenvolvimento Profissional e Práticas formativas
7. O PIBID na formação inicial e sua contribuição no desenvolvimento de uma prática de ensino inovadora	Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhaes; Crislainy de Lira Gonçalves; Carla Patrícia Acioli Lins (p. 240)	Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Desenvolvimento Profissional e Práticas formativas
8. O processo de alfabetizar, letrando – uma vivencia no PIBID/CAPES/ULBRA	Silvia Maria Barreto dos Santos; Nanci Tereza Félix Veloso (p. 240)	Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Desenvolvimento Profissional e Práticas formativas
9. O subprojeto do curso de Pedagogia no PIBID/CAPES/UFAC/ como prática formativa e suas repercussões no desenvolvimento profissional docente: aproximações iniciais	Ednaceli Abreu Damasceno; Lucia de Fátima Melo; Grace Gotelip (p. 243)	Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Desenvolvimento Profissional e Práticas formativas
10. Entrelaçando possibilidades PIBID e PNAIC na articulação com a escola	Maria Elizabete Machado, Micheli Silveira de Souza; Ana Lucia de Freitas (p. 335)	Didática e prática de ensino na relação com a sociedade <i>Subeixo:</i> Impactos das Políticas Públicas na Gestão e no Trabalho Docente
11. Iniciação à docência através do PIBID e suas contribuições	Giseli Barreto da Cruz; Talita da Silva Campelo;	Didática e Práticas de ensino na relação com a

para licenciandos, professores supervisores e escolas parceiras	Fernada Lahtermaher Oliveira; Simone de Alencastre Rodrigues; Maria Joselma do Nascimento Franco (p. 418)	formação de professores <i>Subeixo:</i> Escola como espaço de formação docente
12. O PIBD em três universidades públicas do RS: impactos, consistências, inconsistências e experiências no cotidiano de escolas públicas	Lourdes Maria Bragagnolo Frison; Vanessa Caldeira Leite; Martha Marlene Wankler Hoppe; Carolina Gobbato; Roselaine Zordan Costella (p. 420)	Didática e Práticas de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Escola como espaço de formação docente
13. PIBID: contribuições à política de formação docente no Estado de São Paulo	Maria do Carmo de Sousa; Vinícios de Macedo Santos; Maria Jose da Silva Fernandes; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (p. 422)	Didática e Práticas de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Escola como espaço de formação docente
14. Políticas e práticas de formação de professores: experiências do PIBID e da Formação de pedagogos em EAD	Maria Celia Borges; Lucia de Fatima Valente; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro Resende; Vania Maria de Oliveira Vieira (p. 423)	Didática e Práticas de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Escola como espaço de formação docente
15. Parcerias no PIBID: diálogos e revelações	Eliana Ayoub; Guilherme do Val Toledo Prado; Eliane Greice Davanço Nogueira; Ana Paula Gaspar Melim Flavinês Rebolo; Marta Regina Brostolin (p. 470)	Didática e Práticas de ensino na relação com a formação de professores <i>Subeixo:</i> Desenvolvimento profissional e Práticas formativas

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais do XVII ENDIPE, 2014: Fortaleza, CE.

O XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) realizado em 2014 recebeu e aprovou uma grande quantidade de trabalhos acerca do PIBID, um total de 53.

No levantamento realizado, nota-se um número incipiente de estudos que focalizam o PIBID de Pedagogia totalizando 15 trabalhos. A produção científica proveniente dessa área de conhecimento é pouco expressiva, principalmente, no que diz respeito às relações entre bolsistas e professores e os elementos formadores da docência que contribuem para o exercício da futura profissão. Outro ponto relevante é que os estudos se limitam aos aspectos positivos das experiências dos subprojetos participantes do programa, sendo que, não se pode deixar de relatar os conflitos e desafios que compõem o desenvolvimento da proposta PIBID nos vários contextos pertinentes à sua aplicação.

A partir da leitura na íntegra dos 22 selecionados, foi possível pelas análises estabelecer seis temas tratados nos estudos que se referem:

a) a contribuição do PIBID para a formação inicial e continuada; b) a relação entre universidade e escola; c) a relação entre teoria e prática; d) a elevação do desempenho dos alunos das escolas participantes; e) as potencialidades do PIBID no setor das políticas públicas educacionais; g) as possibilidades de pesquisas acadêmicas.

Os sete estudos sobre o PIBID demonstram as **contribuições à formação inicial e continuada**, principalmente, pelo fato de o programa incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e evidenciar em seus objetivos a elevação da qualidade da formação inicial dos futuros professores com sua inserção 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 e, para a formação continuada dos professores em exercício (FETZNER; SOUZA, 2012; PAREDES, 2012; TINTI, 2012; MARQUES; GONÇALVES, 2014; CRUZ *et al.*, 2014; SOUZA, 2014; TESTI, 2015).

No que diz respeito ao tema **relação entre universidade e escola** fica evidente nos quatro estudos a afirmação de que o programa permite uma boa e relevante aproximação entre as instituições melhorando assim o desenvolvimento do alunado tanto da educação básica, quanto da formação inicial de professores, em suas potencialidades (GAFFURI, 2012; RODRIGUES; NOFFS, 2014; FERNANDES; ROSA, 2014; SANTANA; SANCHEZ, 2014).

Na relação **entre teoria e prática** destaca-se nos três trabalhos analisados a relevância de aspectos como o fato do PIBID considerar a escola como espaço de formação docente, os alunos e os professores como elementos essenciais para reflexão sobre os processos de formação e a utilização de experiências pedagógicas de êxito (JARDIM; FERREIRA, 2014; LACERDA, 2014; DAMACENO; MELO; GOTELIP, 2014).

Quanto à **elevação do desempenho escolar** destaca-se o aumento do interesse dos alunos em relação às estratégias adequadas e inovadoras, que advém das propostas dos subprojetos em parceria com as escolas públicas, os alunos aprendem mais com as formas de ensinar e com os conteúdos escolares que suprem suas necessidades. Tais resultados foram localizados em quatro estudos (MAGALHAES; GONÇALVES; LINS, 2014; SANTOS; VELOSO, 2014; MACHADO; SOUZA; FREITAS, 2014; FRISON *et al.*, 2014).

O tema das **repercussões no âmbito das políticas públicas**, com três trabalhos, faz menção à formação docente, conferindo ao PIBID o título de política de promoção e valorização da formação docente; detém potencial para contribuir com a elevação da qualidade da educação básica e da formação inicial de professores (ANDRÉ, 2012; SOUZA *et al.*, 2014; BORGES *et al.*, 2014).

Em relação ao **potencial para a pesquisa** verificou-se que quando há incentivo e valorização, é possível conciliar atuação docente e investigação acadêmica, conforme o estudo encontrado que trata desse assunto (AYOUB *et al.*, 2014).

Enfim, cabe aqui salientar que o levantamento bibliográfico dos estudos já realizados sobre o PIBID traz contribuições importantes para a formação de professores, mas no que diz respeito sobre quais são os elementos formadores para atuação docente presentes na relação entre bolsista de iniciação a docência e professora colaboradora e se essa troca de experiência auxilia na formação inicial de futuros professores, foco dessa pesquisa, ainda são incipientes e pouco detalhados nos trabalhos consultados, principalmente, no que se refere aos aspectos que se pretende analisar, ou seja, a gestão de matéria e gestão de classe na sala de aula.

3. PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: SELEÇÃO DOS SUJEITOS E DAS FONTES

Nesta seção serão apresentados a metodologia e os procedimentos utilizados no caminho percorrido pela presente pesquisa, bem como a seleção dos sujeitos e das fontes que contribuíram para o levantamento dos dados.

3.1 Metodologia

Para o desenvolvimento da presente pesquisa foi escolhida a abordagem qualitativa, pois como descreve Gibbs (2009) este tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” e (não contextos especializados de pesquisa, como laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras.

A escolha pela realização de entrevistas no enquadramento semiestruturadas está orientada pelos estudos de Laville e Dionne (1999, p. 188) que as apresentam como “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” E, pelo fato dessas serem orientadoras do processo de coleta de dados com um planejamento inicial flexível as reformulações e alterações na ordem do roteiro durante a entrevista permitem a ampliação do tema e a possibilidade de um discurso aberto ao entrevistado.

Quanto à análise de dados, a técnica escolhida foi a de análise de conteúdo de Laville e Dionne (1999, p. 214 e 215) que utiliza uma organização inicial da documentação produzida e à medida que vão ocorrendo os progressos da coleta, como a transcrição das entrevistas, é feito um breve apanhado de seu conteúdo com a finalidade de facilitar seu uso no momento da análise e da interpretação em função das questões e hipóteses da pesquisa que guiaram a escolha dos documentos. Conforme o pesquisador colhe informações esse elabora sua percepção do fenômeno, guia-se pelas especificidades do material selecionado e efetua um recorte dos conteúdos em elementos que serão ordenados em categorias.

Para a obtenção dos dados recorreu-se a diferentes fontes sendo essas provenientes de entrevistas semiestruturadas com as participantes do PIBID Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e de documentos oficiais da CAPES que regulam o programa enquanto política pública.

O grupo de entrevistados foi composto inicialmente por cinco bolsistas de iniciação à docência do curso de Pedagogia e cinco professoras colaboradoras, de um total de 45 participantes do PIBID, que atuam nos anos iniciais de das escolas da rede pública de educação básica: rede estadual e rede municipal de ensino, posteriormente, atendendo aos critérios de seleção da pesquisa, somente duas entrevistas, de uma bolsista e uma professora, foram selecionadas para a análise dos dados.

Ao longo do processo foram realizadas leituras de Editais e Relatórios publicados desde o início do programa PIBID obtidos no site oficial da CAPES de 2007 até 2014 e da proposta detalhada do subprojeto analisado. Essa consulta permitiu o aprofundamento nos aspectos que caracterizam o programa estudado no que tange à finalidade da proposta, os objetivos, tipos de participantes e funções que desempenham.

A etapa seguinte à coleta de dados constitui-se pela leitura e tratamento dos dados das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes que possibilitou estabelecer focos de análises em consonância com o referencial.

3.2. Caminho percorrido para a seleção dos participantes da pesquisa

Para a seleção das participantes da pesquisa, em um primeiro momento, recorri às três coordenadoras de área do subprojeto do curso de Pedagogia, via e-mail, no mês de março de 2015, para me apresentar e esclarecer os objetivos da pesquisa. Posteriormente marcamos uma reunião no começo do mês de abril e nesse dia as coordenadoras me entregaram uma cópia impressa e digital do subprojeto que é dividido entre os níveis de ensino: infantil e fundamental da rede estadual e da rede municipal utilizando-se dos mesmos objetivos e ações, indicaram quem seriam as bolsistas participantes por acreditarem que essas seriam as alunas com maior disponibilidade para a participação: uma parte delas (duas professoras e duas bolsistas) de uma escola da rede estadual e a outra parte (três professoras e três bolsistas) de uma escola da rede municipal, ambas de ensino fundamental anos iniciais, pois essa etapa do ensino ficou estabelecida, entre a pesquisadora e sua orientadora, que decidiram trabalhar somente com o ensino fundamental como recorte dessa pesquisa. Deixamos marcado o encontro com as participantes indicadas em uma reunião geral do subprojeto do programa PIBID que ocorreu no mês de maio, quando todas as envolvidas estariam presentes, inclusive as duas supervisoras participantes da pesquisa que indicariam as demais professoras colaboradoras.

3.3. Universo da pesquisa

Para esta pesquisa foi selecionada uma escola da rede pública estadual e uma instituição de educação superior UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara na qual encontra-se matriculada no curso de Pedagogia a bolsista participante do PIBID de Pedagogia - curso que certifica os alunos para atuar nos níveis de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental: anos iniciais – que foi selecionada para a presente pesquisa.

3.3.1. Escola selecionada atendida pelo subprojeto PIBID Pedagogia

A escola selecionada da rede estadual de ensino participa do PIBID desde 2009, destacando-se como importante parceira no desenvolvimento dos projetos. Está localizada em bairro periférico da cidade e atende em torno de 600 alunos, o que possibilita a inserção dos estudantes do curso de Pedagogia para desenvolverem atividades didático-pedagógicas. A escola atende o nível de ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano, recebeu no ano de 2015 seis bolsistas de iniciação à docência e tem duas professoras supervisoras. Além disso, essa instituição possui uma equipe de docentes, gestores e funcionários envolvida no processo de trabalho com as bolsistas, favorecendo assim o desenvolvimento das ações do subprojeto no cotidiano escolar.

3.4. Perfil dos sujeitos

Neste subitem são trazidas as características das participantes desta investigação. Para a seleção das bolsistas do curso de Pedagogia, um dos pré-requisitos foi o de que já deveriam ter participado no ano de 2014 do programa PIBID, de preferência, que tivessem um tempo representativo, um ano ou mais anos de contato com as professoras das escolas parceiras do programa envolvidas com o subprojeto: **Docência na escola básica: desenvolvimento da profissionalização e o compromisso com a escola pública.** Para a seleção das professoras o pré-requisito foi o de contato continuado com as bolsistas durante o ano de 2014 e 2015. Como a indicação das bolsistas partiu exclusivamente das coordenadoras de área do referido subprojeto, inicialmente, entrevistei o número total inicial de bolsistas pré-estabelecido, mesmo sabendo que as bolsistas participantes poderiam não ter o requisito de tempo representativo no programa e com a mesma professora. Também realizei as entrevistas com as professoras sem fazer distinção entre as supervisoras e as colaboradoras. Somente após submeter o trabalho ao Exame Geral de Qualificação e ponderar com a orientadora as sugestões recebidas, foi definido que seriam utilizadas somente as entrevistas de bolsistas com

o tempo pré-estabelecido pela pesquisa, ou seja, estar em contato por um ou mais anos com a mesma professora da escola. No que se refere à escolha da professora participante, considerou-se relevante à sugestão da banca de qualificação de destacar as professoras colaboradoras, pois de acordo com a propostas do PIBID, o professor colaborador, além de não ter definida claramente sua função no PIBID, não é contemplado com bolsa pelo Programa, mas sua função na escola é fundamental por receber os bolsistas em suas salas de aula para o desenvolvimento das atividades. Portanto, dentro dessa delimitação somente um par de participantes foi considerado adequado para proceder à análise dos dados, ou seja, uma bolsista do curso de Pedagogia e uma professora colaboradora.

Pode-se verificar no perfil da bolsista que possui 21 anos, está cursando o terceiro ano de graduação em Pedagogia. Sua participação no subprojeto PIBID perfaz um ano e três meses e está inserida na turma do 1º ano do Ensino Fundamental na escola da rede pública estadual e, seu tempo de permanência com a mesma professora colaboradora é de um ano e três meses por apresentar afinidade profissional e afetiva.

No que diz respeito ao perfil da professora ela possui 48 anos de idade e tem 29 anos de experiência profissional como docente. Sua formação acadêmica contempla o curso de Magistério e, possui graduação nas áreas de História, Geografia e Pedagogia. Pelo motivo de atender aos critérios de seleção como o de ser a professora colaboradora do PIBID que está a mais de um ano com a mesma bolsista, somente ela, entre as cinco entrevistadas, foi selecionada para a análise dos dados.

3.5. Elaboração dos roteiros e entrevistas

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, em primeiro lugar, foi elaborado e enviado ao Comitê de Ética o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) entre os meses de dezembro de 2014 e janeiro de 2015. Em segundo lugar, os roteiros foram elaborados, entre os meses de janeiro e maio, durante o semestre de elaboração da primeira versão da dissertação. Para os roteiros, inicialmente foram esboçadas questões em grande número e com os subsídios teórico-metodológicos adquiridos pelo repertório de leituras, porém, houve a necessidade de ajustá-los. Para que esse processo de adequação e ajustes de questões fosse alcançado foram realizadas reuniões de orientação e duas aplicações com sujeitos não participantes da pesquisa para testar o instrumento em relação ao seu potencial.

Após a aplicação e transcrição dos testes foram feitas as adequações necessárias como a divisão das questões em blocos e ajustes de objetividade e clareza para a consolidação do roteiro final das entrevistas com bolsistas e professores (Apêndices B e C). Procurei seguir as orientações baseadas na estratégia metodológica reflexiva para a realização das entrevistas:

Seja qual for o tipo de entrevista escolhida pelo investigador, encontrar-se-á certo grau de intencionalidade e interação social como aspectos essenciais do processo de organização e construção tanto das perguntas (no caso do entrevistador), como das narrativas (no caso do entrevistado). A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas – entrevistador/es e entrevistado/s. Da mesma forma que quem entrevista tem/busca informações, quem é entrevistado também está processando um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o interlocutor e organizando suas respostas para aquela situação. Quem pesquisa tem uma intencionalidade, que vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiança para que o entrevistado se torne mais receptivo, pretende passar uma imagem de credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para sua pesquisa. (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p.3).

Durante o desenvolvimento das entrevistas foi utilizado um notebook para a gravação e arquivamento dos áudios e a folha com o roteiro de entrevista para eventuais registros relevantes.

O encontro com as bolsistas foi em uma reunião geral do subprojeto do PIBID de Pedagogia realizada na FCL/Ar, com a participação das coordenadoras de área, das supervisoras e das bolsistas participantes. Neste dia fui apresentada a todas as bolsistas do programa e depois às supervisoras e suas respectivas bolsistas divididas nas escolas estadual e municipal. Já neste encontro me apresentei, conheci as bolsistas que foram indicadas pelas coordenadoras de área para a participação na pesquisa, fiz o convite e recolhi seus dados como: nomes, telefones, e-mails para contato posterior para agendar as entrevistas. O primeiro contato direto com as bolsistas foi por e-mail e posteriormente o mantivemos por meio das redes sociais, conforme solicitado pelas participantes por ser de fácil acesso. Marcamos as entrevistas seguindo a disponibilidade de cada uma, começamos com a apresentação das disposições gerais do TCLE, o aviso da gravação do áudio e a apresentação das questões em seus blocos.

As entrevistas com as bolsistas foram realizadas em uma sala da FCL/Ar, reservada sempre no período das 17h30 às 18h30, numa sequência contínua nos dias da semana. A duração das entrevistas teve uma variação entre 32 e 59 minutos e ao encerrá-las iniciava-se

uma conversa informal que sempre terminava com o interesse das participantes em serem comunicadas sobre o andamento e os resultados da pesquisa na qual também se tornaram protagonistas.

O primeiro encontro com as professoras supervisoras ocorreu na reunião geral do subprojeto Pedagogia do programa PIBID, trocamos e-mails e telefones para o futuro agendamento das entrevistas e neste dia as professoras que seriam entrevistadas foram indicadas seguindo a ordem de contato com as bolsistas, pois pensando nos objetivos, foi melhor selecionar as professoras das referidas bolsistas. Fui à escola Estadual a convite da professora supervisora que me apresentou as outras duas professoras. Expliquei o objetivo da pesquisa e agendamos as entrevistas para as segundas-feiras nos ATPC's por três semanas consecutivas, na ordem de disponibilidade de cada uma delas. Para dar início às entrevistas com as professoras da escola Municipal foi preciso encaminhar um documento à Secretaria Municipal de Educação pedindo autorização para a realização da pesquisa, pois só assim teria acesso à escola e às professoras participantes. Quando a autorização ficou pronta, fui à escola me encontrar com a professora supervisora que, imediatamente, me apresentou as demais professoras e agendamos as entrevistas. As entrevistas foram iniciadas com a apresentação das disposições gerais do TCLE, o aviso da gravação do áudio e a apresentação das questões em seus blocos.

As entrevistas com as professoras foram realizadas em suas respectivas escolas. Na escola estadual nos horários de ATPC's – período da tarde - e na escola municipal nos horários de aulas vagas – período da manhã. Respeitando a disponibilidade das participantes da escola estadual a duração foi de duas semanas, ou seja, uma professora por segunda-feira e na escola municipal, a duração foi de três dias, uma professora por dia, de segunda-feira à quarta-feira. A duração das entrevistas teve uma variação entre 35 minutos e uma hora.

3.6. Procedimentos para análise de dados

Para a realização da análise dos dados obtidos a partir das transcrições das entrevistas semiestruturadas (Apêndices D e E), a técnica escolhida foi a de análise de conteúdo, segundo as diretrizes de Laville e Dionne (1999), conforme seus pressupostos metodológicos.

Conforme apontam os autores a análise de conteúdo pode “se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de

investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc.” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 214 e 215)

A elaboração dos procedimentos de análise está estruturada na estratégia que os autores denominam como recorte dos conteúdos em elementos que possuam significação em relação ao material sob análise e às intenções da pesquisa e, poderão ser ordenados dentro de categorias, na qual se organiza o material a ser utilizado por meio de quatro etapas: a) o recorte mais simples, no qual a palavra constitui a menor unidade; b) o recorte do conteúdo em temas; c) categorização final das unidades de análises e d) análise e interpretação.

A segunda estratégia constitui-se pela exploração do material com a definição das categorias, etapa baseada na descrição das análises qualitativas de conteúdo que conservam a forma literal dos dados, submetida a um estudo aprofundado orientado pela hipótese e os referenciais teóricos.

E a terceira estratégia, se refere ao tratamento dos resultados onde ocorre o destaque das informações pela estratégia de emparelhamento de análise de conteúdo nas interpretações entre os dados recolhidos e o modelo teórico sobre o qual essa pesquisa se apoia.

Na seção 4, apresentada a seguir, foram estabelecidas categorias de análise com base no referencial teórico adotado e nas orientações metodológicas explicitadas para analisar as entrevistas, assim denominadas: 1) Práticas didáticas; 2) Tarefas específicas do ensino; 3) Relação pedagógica socialmente compartilhada entre bolsista e professora e 4) Contribuições do PIBID para a iniciação à docência em Pedagogia no processo da socialização.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Esta seção refere-se às categorias de análise obtidas a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com uma bolsista de iniciação à docência identificada como B e uma professora colaboradora do programa PIBID identificada como P, participante do subprojeto de Pedagogia atuando no 1º ano escolar do Ensino Fundamental: anos iniciais.

Para identificar o que aponta essa pesquisa os resultados foram analisados em concordância com o referencial teórico conforme Gimeno Sacristán e Gauthier et al. e os recortes de conteúdo que possibilitaram agrupar os elementos e estabelecer as categorias de análises e as subcategorias são apresentadas na forma de quadro para melhor visualização e acompanhamento das descrições e análises feitas.

Quadro 11 – Categorias e as subcategorias de análise dos dados

Categorias	Subcategorias
1. Práticas pedagógicas	- Expectativas iniciais; - Prática docente; - Contato entre bolsista e professora.
2. Tarefas didáticas específicas do ensino	- Elementos da gestão da matéria e da gestão da classe para a atuação docente.
3. Relação Pedagógica socialmente compartilhada entre bolsista e professora	-Interação e comunicação -Função, papel e compreensão da bolsista e professora no processo de socialização.
4. Contribuições do PIBID para a iniciação à docência em Pedagogia no processo de socialização	

Fonte: Elaboração própria

Na primeira categoria **práticas didáticas** foram elencadas três subcategorias de análise: expectativas iniciais; prática docente e contato entre bolsista e professora.

A segunda categoria **tarefas didáticas específicas do ensino** constituiu-se de duas subcategorias de análise: elementos da gestão da matéria da gestão da classe considerados formadores para a atuação docente e traz um delineamento dos elementos da ação de ensinar envolvendo desde o planejamento e o ensino explícito. A gestão da classe compreende as regras disciplinares e sua aplicação.

Na terceira categoria de análise **relação pedagógica socialmente compartilhada entre bolsista e professora** traz em sua constituição duas subcategorias: interação e a

comunicação; função, papel e compreensão da bolsista e professora no processo de socialização na execução do subprojeto.

A quarta e última categoria **contribuições do PIBID para a iniciação à docência em Pedagogia no processo de socialização** são evidenciadas as projeções das participantes quanto ao que o subprojeto proporcionou como contribuição para formação decente.

4.1. A prática didática e os elementos formadores para a atuação docente na perspectiva da bolsista de iniciação a docência

No que se refere à categoria de análise **práticas didáticas** buscou-se investigar as percepções da bolsista B acerca dessa temática, considerando suas observações da atuação da professora colaboradora na sala de aula, o seu contato com a prática docente e seu ponto de vista sobre os subitens relacionados.

Os depoimentos da bolsista que se inserem na subcategoria **expectativas iniciais** correspondem às quatro primeiras questões do roteiro de entrevista. Tais questões traziam uma espécie de sondagem sobre a compreensão do que seria realizado por ela no programa PIBID antes de iniciar de fato o subprojeto na escola e entrar em contato com a professora. Acredita-se que entender esse olhar da bolsista, considerando inicialmente sua expectativa, constitui um dado relevante para que seja possível estimar o diferencial do programa para sua formação.

A análise dessa subcategoria, a partir das informações da entrevista, partiu do exame das especificidades presentes no depoimento da bolsista sendo possível identificar suas concepções sobre ser professor, o que esperava realizar em sala de aula, as orientações recebidas e o contato inicial com a professora em sala de aula.

Num primeiro momento, em relação à percepção da bolsista sobre o que é preciso para ser professor, sua concepção do exercício da docência da bolsista antes de iniciar o PIBID diz respeito à formação e a dedicação do profissional como algo fundamental. No entanto, o amor, o cuidado e a atenção são declarados como essenciais para a prática docente:

É preciso dedicação e estudo, mas eu acredito que isso é necessário para qualquer outra profissão, mas o professor eu acredito que ele é o único profissional que vai trabalhar com mais de vinte, trinta indivíduos ao mesmo tempo, então eu acho que é preciso um extra, é preciso amor, é preciso cuidado, atenção, por isso que eu considero uma das profissões mais bonitas. Você não vai ver um médico atendendo quarenta pessoas ao mesmo tempo, um engenheiro fazendo quarenta coisas ao mesmo tempo, mas você sempre vai ver um professor trabalhando com trinta, quarenta indivíduos ao mesmo tempo e professor pra mim é isso. (B, 13/05/2015)

Ao analisar seu comentário foi possível constatar que o conceito sobre o que é ser professor ainda é difícil de ser definido e a ideia preconcebida do ofício do ensino está baseada no que Gauthier et al (2006) afirma como um enorme erro em manter o ensino sem a reflexão sobre si mesmo e sua condição essencial de formalizar os saberes necessários a execução das tarefas que lhe são próprias.

Com relação a sua expectativa antes de entrar em contato com a professora colaboradora na sala de aula, ficou evidente seu medo inicial quanto ao modo de como ela seria recebida pela professora e se essa realmente lhe daria o espaço que se espera quanto ao que propõe o programa PIBID.

Eu já passei por vários outros estágios da graduação e fora da graduação também e a gente sempre vai com um pouco de receio, porque nem sempre você é extremamente bem recebido, ou tem toda a liberdade, mas eu sempre vou esperando o melhor, eu fui realmente esperando ver o espaço que eu ia receber e a partir desse espaço desenvolver o que eu estava ali para desenvolver que é o que o programa propõe, mas eu fui super bem recebida, eu recebo um espaço super bom, eu posso trabalhar com aquilo que eu quero, e aquilo que o programa incentiva mesmo que é à docência, o dar aula, eu fui esperando isso, mas sabendo que eu poderia não atender as minhas expectativas, mas eu acredito que atendeu, fui super bem recebida. Pensei que desenvolveria aula, dar aula, ajudar a professora no que ela precisasse e poder ensinar alguma coisa, mas eu aprendo muito mais do que eu acho que ensino. (B, 13/05/2015)

Verifica-se que apesar do seu posicionamento de insegurança, antes do início do subprojeto, o sentimento de pertencer ou não a categoria profissional docente, esse foi atenuado pela acolhida da professora que, segundo a bolsista, lhe deu toda a liberdade para desenvolver suas determinações quanto ao exercício da docência e dar aulas, conforme o esperado pelos os participantes do programa de iniciação à docência PIBID.

Em relação ao tipo de orientação que a bolsista recebeu na universidade sobre o que iria fazer no subprojeto a bolsista enfatiza a iniciação à docência:

A orientação que a gente recebe aqui na faculdade é que o programa é de iniciação à docência, que nós teríamos que preparar algumas aulas junto com a professora, acompanhar o andamento das atividades e na medida do possível ir aplicando essas atividades juntamente com a professora, foram essas as instruções que eu recebi. (B, 13/05/2015)

Nessa fala fica nítido que a universidade em concordância com a proposta do programa orienta e incentiva a bolsista para a participação efetiva na sala de aula experienciando práticas de ensino como o planejamento de aulas e sua aplicação com a supervisão da professora colaboradora que é a responsável pela orientação e coformadora do preparo prático inicial da bolsista.

Quando questionada sobre sua expectativa inicial, se esta foi mantida ou não, em seu contato com professora, a bolsista declara que sim, o que ajuda a entender o processo mediado pelas ações do programa na formação inicial docente.

No caso da B, nota-se em suas respostas durante a entrevista, certa fragilidade em relação à definição inicial sobre o que é ser professor, no que diz respeito à prática didática e suas tarefas, mas já traz indícios relevantes sobre o ato de ensinar e a ação na sala de aula o que caracteriza à docência.

No que se refere à observação da **prática docente**, segunda subcategoria de análise, notou-se clareza quanto aos aspectos elementares do ato de ensinar presentes nas ações da professora colaboradora mencionadas em sua fala:

Estar sempre estudando, buscar métodos diferenciados para você explicar a mesma coisa, porque cada aluno entende o conteúdo de uma determinada maneira com o seu tempo, então eu acho que eu vejo hoje o elemento principal que é essa diversidade que o professor tem que ter dentro da sala de aula, trabalhar diversos métodos, diversos materiais, diversas maneiras. Eu acho que isso pra mim é o maior aprendizado e eu acho que e isso pra mim e o que eu tento fazer como principal, porque e o que eu vejo com a minha professora como principal é essa diversidade. (B, 13/05/2015)

Em relação ao que faz o professor na sala de aula pode-se afirmar, segundo a abordagem teórica dessa pesquisa, que a bolsista destaca em seu relato, as estratégias de ensino utilizadas pela professora ao apontar para o uso de métodos diferenciados de ensino para explicar a matéria e busca pela diversificação de materiais para as aulas.

E ainda sobre a observação da atuação da professora colaboradora a bolsista aponta características relacionadas a prática docente:

(...) a minha professora ela é muito cuidadosa, eu acho que ela atende essa diversidade da melhor maneira possível tendo trinta e dois alunos que é um número muito grande, ela está sempre tentando renovar, ela conversa com os outros professores para tentar de alguma maneira sincronizar esses conhecimentos, esses conteúdos, ela me incluiu na sala, o que eu acho importante e ela trabalha nessa diversidade, ela consegue trabalhar diversos materiais de diversas maneiras que eu muitas vezes não tinha pensado, eu posso ver algumas atividades de outra maneira, mas eu acho que ela com a experiência que ela tem, com essa bagagem, ela consegue abranger todo os materiais que a escola necessita que sejam utilizados como os livros didáticos, o caderno, a caligrafia e mais, ela consegue ir além, o que e o mais incrível. (B, 13/05/2015)

Analisando esse depoimento foi possível identificar o destaque de alguns elementos presentes na prática da professora como conhecimentos próprios da docência: a busca por

inovação, o conhecimento específico e particular do contexto da sala de aula e de seus alunos, os conteúdos das aulas, os materiais diversificados, o diálogo com outros professores, e por fim a experiência da professora como requisito para atender às necessidades da escola e dos alunos.

A bolsista descreve a organização do trabalho da professora em sala de aula e diz como participa dessa forma de organizar:

Ela tem uma rotina, então todo dia ela segue a mesma ordem das coisas, um planejamento, e muito claro ver a sequência dela, ver onde ela está querendo chegar, ver, por exemplo, essa atividade e depois ela dá uma outra e eu vejo que essa foi preparatória para a subsequente que ela já estava pensando, então nisso eu vejo que ela tem planejamento, ela prepara, tem todo esse cuidado e eu vejo que é muito importante. Eu não participo previamente, não com antecedência, mas no dia, na semana, ou as vezes ela fala que quinta-feira ela tem que dar atividade do dia das mães, porque a gente tem que entregar na sexta-feira, então eu me organizo com ela qual o melhor dia, se ela quer que eu troque o dia da semana naquela semana, assim. (B, 13/05/2015)

Nessa fala a bolsista confirma que a professora prepara suas aulas e segue um planejamento do ensino com objetivos claros e que suas sequências didáticas são preparadas previamente e passadas para a bolsista durante os dias em que está presente na sala de aula participando do PIBID.

Para complementar quando perguntada sobre as possibilidades de participação nas aulas dadas pela professora a bolsista afirma que:

Com certeza, quando eu não peço esse espaço para eu dar aula, ela sempre, além de me dar esse espaço, durante os dias que eu vou, ela sempre pede se eu posso ajudar na correção da tarefa, ou ela vê que algum aluno ainda está no exercício anterior, ela pede para eu ajudar o fulano enquanto ela continua na outra fileira, em todos esses momentos, às vezes numa aula que tem muita atividade, como eles são em muitos, é muito trabalhosa, então eu fico com uma metade e ela com a outra metade, mas assim em todos os momentos que é possível ela dá possibilidade. (B, 13/05/2015)

Segundo o relato da B a professora sempre que possível lhe dá a oportunidade de participar efetivamente das aulas e de algumas tarefas didáticas específicas como dar alguma aula quando solicitado pela bolsista e ajudar quando a professora quando julga necessário nas correções das atividades dos alunos por motivos diversos.

Frente à fala da bolsista participante pode-se observar que o que é enfatizado da prática docente da professora, tem relação com a proposta de iniciação à docência do programa PIBID, ou seja, inserir o bolsista no cotidiano das escolas proporcionando

oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e das práticas didáticas docentes e, contribuir para que os bolsistas se insiram na cultura escolar por meio de apropriação de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2009).

Em relação à terceira subcategoria referente ao **contato entre bolsista e professora**, a B julga ter tido a oportunidade de conhecer alguns elementos do trabalho da professora ao afirmar que o contato:

Me possibilitou ver a organização dela, que você não tem a dimensão até o momento em que você está vivendo aquilo, o cuidado, o carinho, as situações de imprevisto que acontecem, foi muito bom pra mim ver como ela lida com tudo isso, como ela responde às perguntas que chegam e você não tem resposta, porque você não aprende isso na faculdade, em questões também emocionais e como que ela responde a isso, a comportamento, como que ela dá uma bronca, acho que esses elementos que antes pra mim eram desconhecidos, por mais que eu já tenha frequentado outros estágios eu acho que isso nunca me foi tão pertinente, nunca chamou tanto minha atenção, porque era uma coisa que eu percebia que faltava em mim, como que eu iria ter esse tato para responder a certas coisas que as vezes acontecem, imprevistos e tal. (B, 13/05/2015)

Nesse depoimento a bolsista descreve elementos importantes explicitados por Gimeno Sacristán (1998) como uma oportunidade de refletir sobre a prática considerando as condições do trabalho docente como um ato fundamental do professor.

No que diz respeito às normas e regras sobre o exercício da docência a bolsista aponta como aprendizado que “a escola exige que você tenha o planejamento, que você trabalhe tais conteúdos dentro de um bimestre, eu acho que essas normas sobre a importância de se preparar para um bimestre inteiro e ter esse planejamento, essas são as normas que eu aprendi”. (B, 13/05/2015)

Finalizando essa subcategoria quando indagada sobre se ela já havia questionado algum procedimento da professora a bolsista respondeu:

Não, porque eu acredito que ela está fazendo de uma maneira muito boa, eu acho que excelente eu diria, eu acho que com trinta e dois alunos o que ela faz muitas professoras com quinze não conseguem fazer. Nunca a questioneei no sentido de ir até ela e falar, mas obvio que eu já pensei que se eu não teria feito de uma maneira diferente e hipoteticamente como teria sido, como eu teria reagido, como eu teria respondido, se teria sido melhor ou pior do que a maneira como ela lidou, mas eu nunca vi necessidade de falar. (B, 13/05/2015)

Nota-se, nesse depoimento, que a percepção da bolsista no contato com a professora colaboradora em sala de aula ressalta a qualidade da experiência docente e o seu respeito por ela ser a responsável pela turma e por ela mesma enquanto bolsista participante do subprojeto

na escola, mas isso não a impede de fazer reflexões sobre situações hipotéticas referentes à sua futura prática como docente diante do contexto de uma sala de aula.

Na segunda categoria **tarefas didáticas específicas do ensino**, a bolsista apontou nos depoimentos o que lhe é solicitado do trabalho de professor e o que ela faz na sala de aula. Quanto à subcategoria que corresponde aos **elementos da gestão da matéria e da gestão de classe formadores para a atuação docente** a bolsista traz alguns elementos formadores da atuação docente, que podem ser destacar como principais, conforme sua percepção em relação ao trabalho do professor que lhe é solicitado em sala de aula:

Auxilio com a correção da tarefa, de explicar as atividades, às vezes em algum momento em que ela se ausenta eu assumo a atividade, faço a contação de história. Acho que são elementos do papel do professor, ajudar a arrumar as pastas para reunião de pais, fazer essa organização da apresentação do trabalho deles, de tudo um pouco. (B, 13/05/2015)

A fala da bolsista traz como elementos da gestão da matéria presentes no papel de ensinar do professor as atividades definidas por Gauthier et al (2006) como atividades de aprendizagem, de ensino explícito aonde os professores fazem com que os alunos se envolvam de forma ativa, contudo, esse trabalho requer habilidades que no caso da bolsista já estão sendo desenvolvidas em sua participação no subprojeto com essa professora colaboradora.

A B ao ser questionada sobre a oportunidade de execução de atividades na sala de aula afirma que: *“Sim, quando peço para a professora uma aula e ela cede, aí eu vou lá preparo e apresento”*. (B, 13/05/2015)

Sendo assim, fica evidente que durante sua participação existe a oportunidade de planejamento docente no preparo de aulas e seleção de conteúdos, o que consiste à disposição de um conjunto de tarefas que determinam os objetivos de aprendizagem.

Em relação ao fazer um planejamento especificamente a bolsista enfatiza que só realizou nas aulas que ela elaborou para os alunos:

Só das aulas que eu apresentei a aula de artes que eu planejei até com o intuito de entregar para as minhas supervisoras no final do semestre com o objetivo, o material utilizado, o procedimento e depois as anotações finais e eu vou anexar as fotos e relatar como foi essa atividade, (...) e uma atividade de bingo que eu montei que eu confeccionei todas as peças e ela está pronta lá na escola esperando essa aula. (B, 13/05/2015)

Analisando a questão podemos afirmar que a bolsista está sendo inserida nas atividades da sala de aula pela professora e mesmo de forma discreta ela realiza tarefas que

são próprias do ensino e do professor cumprindo assim a proposta do PIBID de iniciação à docência nesse caso especificamente. Mas quando se trata de sua participação na seleção e elaboração dos conteúdos da aula da professora a bolsista afirma que não participa e que se quiser pode olhar o diário de classe da professora.

Quando questionada é sobre o ritmo da aula a B diz que “participa ativamente em todas as sequências, em todas as aulas” em que se encontra presente na escola. E quanto à organização do espaço da sala de aula ela diz que participa: “*quando é necessário organizar alguma coisa, as pastas, ou entregar os livros. Em relação à disposição das carteiras é a professora que decide, se alguém precisa mudar de lugar...*” (B, 13/05/2015)

Em relação à interação entre a professora e os alunos na sala de aula a bolsista julga como:

(...) muito boa, com respeito, é obvio que eles às vezes têm problemas comportamentais como qualquer outra criança, mas eles têm respeito pela professora e por mim também e, eu tento demonstrar isso também, carinho e respeito, eu acho uma relação muito boa, excelente, eu não tenho nenhuma crítica. É uma relação construída com certeza com a participação da professora. (B, 13/05/2015)

Entre alguns aspectos que a bolsista pontua como dificuldade para realizar atividades na sala de aula foi possível destacar que:

Eu não digo uma grande dificuldade, mas um receio com os imprevistos que eu acho que são naturais do ser humano, eu não me cobro por isso, eu só tento aprender ao máximo e quando necessário pedir algum conselho pra uma outra estagiária, ou comentar com algum professor, ou mesmo com a minha professora como eu agiria, porque algumas situações são bem complicadas, é difícil lidar, e as vezes eu tenho receio de falar alguma coisa errada, então nesse quesito de dar bronca, de agir de alguma maneira que não seja o adequado, mas eu tento observar, aprender e tentar lidar com isso da melhor maneira que eu posso. (B, 13/05/2015)

A partir desse comentário, pode-se concluir que as dificuldades da B para a realização das atividades em sala de aula estão relacionadas à gestão de classe descritas como imprevistos e o modo de como se comportar em determinadas situações de indisciplina. Segundo Gauthier et al (2006) a gestão da classe consiste na relação que o professor estabelece com os alunos diante da necessidade de utilizar um conjunto de regras e disposições para criar e manter um ambiente ordenado favorável ao ensino e a aprendizagem. Especificamente nesse trecho a bolsista expõe sua insegurança em relação ao planejamento

das medidas disciplinares e os autores indicam que os professores precisam saber planejar e chamar a atenção dos alunos para as consequências da violação das regras.

Ao ser questionada sobre como é a supervisão da professora enquanto executa as atividades, a bolsista respondeu que:

Em toda aula que eu já dei ela sempre fica na sala de aula enquanto eu estou dando minhas atividades, ela faz algumas complementações na minha fala, ou às vezes sutilmente sugere outra maneira, complementando alguma coisa que ficou faltando. Ela fala se foi bom, que achou interessante a minha proposta, ela sempre fala que achou muito legal, que gostou bastante. (B, 13/05/2015)

A bolsista revela que o acompanhamento da professora colaboradora é efetivo e constante durante a realização de suas atividades o que demonstra a importância desse retorno dado pela professora como uma profissional experiente. Segundo Garcia (2011) esses alunos acompanhados pelos docentes tem uma maior possibilidade de êxito no desenvolvimento das ações práticas e na aprendizagem da docência em relação aos que não contam com esse tipo de oportunidade.

No que se refere à terceira categoria de análise **relações pedagógicas entre bolsista e professora colaboradora**, a bolsista relata como é essa relação na sala de aula e como acontece a **interação e comunicação** entre elas expondo suas impressões sobre esse relacionamento.

A bolsista B manifesta que existe sim uma interação entre ela e a professora colaboradora relatando em quais momentos acontece essa interação:

Em todos os momentos, quando ela está explicando alguma coisa e eu faço um comentário, quando ela dá alguma atividade e eu pergunto se ela quer ajuda e a gente troca uma ideia, em diversos momentos, quando a gente está passando nas carteiras e a gente comenta as atividades dos alunos, eu vejo um pouco em todos os momentos. (B, 13/05/2015)

Verifica-se na fala da bolsista a interação que ocorre entre elas, na sala de aula, oportunizando aprendizagens sobre a docência, pois nesses momentos de prática compartilhada elas dialogam sobre o trabalho que está sendo realizado pela professora no momento do desenvolvimento das aulas e das atividades destinadas aos alunos o que garante a participação da bolsista nas experiências metodológicas dessa prática docente.

E na sequência a B demonstra de que maneira ocorre essa interação:

Pelo fato justamente de estarmos em sintonia, eu estou prestando atenção naquilo que ela está falando, se eu estou sentada cortando alguma coisa e ela pergunta o que é isso, para o que é, por estarmos observando uma a outra e por eu me ver já inserida na sala de aula, eu acho que ela me vê assim também. (B, 13/05/2015)

Nesse trecho, a maneira como a bolsista observa a professora e como essa lhe dá o retorno em forma de atenção, a faz sentir pertencente ao contexto da sala de aula, ela se sente inserida nessa rotina o que lhe dá confiança para realizar as atividades solicitadas pela professora colaboradora e atender a proposta do subprojeto de Pedagogia.

Levando em consideração que a interação entre bolsista e professora acontece, quando questionada sobre o tipo de troca de experiência há nessa relação, a bolsista declara:

Muita, principalmente dela pra mim. Eu acho que ela nem percebe, ela nem faz no sentido de me fazer aprender, mas eu estou tão atenta e tão prestando atenção que a todo o momento em que ela esteja fazendo alguma coisa eu vejo um momento de experiência pra mim. Tudo o que a professora dá e faz, em qualquer atividade, ela está passando alguma coisa pra mim, muitas vezes não intencionalmente, a maneira dela explicar, ou às vezes o jeito que ela está pensando e eu tento pensar da mesma maneira, eu acho que a troca de experiência é mais dela pra mim, com certeza. (B, 13/05/2015)

Nesse depoimento fica claro que existe nesse contato da bolsista com a professora, nos momentos de trabalho em sala de aula, uma troca de experiência, definida como sendo maior por parte de recepção dela, bolsista, ao observar a prática docente realizada pela professora colaboradora e, tal contato, proporciona aprendizagem sobre como é ser professor. As atitudes da professora, mesmo que não sejam intencionais, o que indica a não preparação desse profissional para atuar como coformador, por não se reconhecer nessa função, possibilitam um aprendizado docente significativo para a B que tenta até mesmo pensar como a professora para aprender seu modo de ensinar.

Quando questionada sobre como é a comunicação existente no relacionamento com a professora a bolsista afirma que essa:

É boa, é ótima, a gente conversa no intervalo, a gente conversa na saída, às vezes ela quer me dar carona, é ótima, a gente já até conversou de coisas pessoais, eu acho que é uma relação que os professores constroem uns com os outros dentro da escola. (B, 13/05/2015)

Conforme apontado pela da bolsista, existe uma boa comunicação entre elas que ultrapassam os limites do espaço da sala de aula e, em seu julgamento esse é o modelo construído de relacionamento entre os professores. Assim sendo, é possível supor que fazer parte de um grupo profissional implica estabelecer relação de confiança e diálogo constante com os pares.

No tocante ao espaço para sugerir, dar ideias que ela tem nos momentos de interação com a professora a bolsista salienta:

Eu tenho esse espaço, mas eu não sei se eu usufruo dele cem por cento, ela me dá o espaço, mas eu vou aos poucos, obvio que eu comento e falo, mas eu vou com calma, eu tenho esse espaço, faço alguns comentários, mas eu poderia fazer mais. (B, 13/05/2015)

Nota-se que mesmo tendo espaço no relacionamento estabelecido com a professora para expor algum tipo de sugestão ou ideia a bolsista o utiliza de maneira tímida, talvez por se colocar na posição de aprendiz em relação à experiência docente da professora, mas tem a noção de que pode explorar mais esse aspecto como uma forma de aprendizagem, pois durante as interações, conforme já afirmou, ambas tomam a iniciativa de dialogar em vários momentos.

Na entrevista quando questionada se a professora pede algum tipo de ajuda, a B diz que sim, e descreve que lhe é solicitado como, por exemplo, corrigir as tarefas, fazer a organização do material para as reuniões de pais e desenhar na lousa quando necessário, pois a professora não tem essa habilidade desenvolvida pela bolsista. Nota-se pelas atividades que realiza, quando solicitada, que indiretamente se relacionam ao ensino em sala de aula, embora façam parte das tarefas do professor. Nessa direção, percebe-se que as solicitações da professora colaboradora revelam a necessidade de receber orientações adequadas sobre sua função.

Outro fator decorrente da relação estabelecida entre a bolsista e a professora é sua afirmação sobre seu aprendizado em relação a o que é ser professor vendo o trabalho desenvolvido pela professora colaboradora em suas atitudes:

O comprometimento dela, a honestidade que ela tem consigo mesma, que ela passa para os alunos, que eu a vejo passando para os pais, que ela tem com a equipe escolar, com os outros professores de maneira natural, além disso demonstrar o que é ser professor, demonstra o que é ser profissional e ela é uma pessoa muito profissional com esse lado extremamente humano que é necessário e que só o professor tem. (B, 13/05/2015)

Nesse depoimento em que a B declara o que é preciso para ser professor enfatiza a questão da profissionalidade sem deixar de lado as questões humanas que envolvem o trabalho do professor em sala de aula e diz que aprendeu sim com a professora noções e ações próprias do ensino:

(...) principalmente sobre os imprevistos e as questões delicadas que surgem e eu aprendo muito, por exemplo, questões familiares, diferenças e a professora tem todo um cuidado, com respostas confortantes, atitudes para

aquele momento mesmo que não sejam soluções, que seja satisfatória para aquela questão em si. (B, 13/05/2015)

E, novamente o destaque da bolsista sobre o que é ser professor diz respeito às questões que fazem parte da rotina da atividade docente em sala de aula, do conteúdo da prática, mas que não são somente definidas como didáticas e segundo Gimeno Sacristán (1995) essas são determinadas individualmente pelos professores influenciando de forma decisiva suas atividades pedagógicas.

Além disso, a bolsista associa com o que é necessário para ser professor e dar aula a informação que lhe é transmitida pela professora:

Ela fala muito da determinação, que é preciso gostar e eu vejo que ela é feliz naquilo que ela faz e gosta, porém tem esse lado que é preciso gostar, porque é pouco reconhecido, mas eu vejo que ela gosta muito. (B, 13/05/2015)

A bolsista manifesta a necessidade de gostar da profissão docente diante das dificuldades enfrentadas pelos profissionais como, por exemplo, a falta de reconhecimento, o que sugere que para ser professor é preciso ter algo que transcenda a formação e essa ideia preconcebida conforme afirmam Gauthier et al (2006) pode impedir o ensino de se expressar adiando a reflexão contínua sobre os saberes que lhe são necessários e o esclarecimento desses saberes necessários ao ofício de professor precisa sair do aspecto privado para se tornar público.

No que diz respeito à subcategoria **funções, papéis e compreensão da bolsista e da professora no processo de socialização** a bolsista quando questionada sobre qual é a sua função na relação estabelecida com a professora ela aponta ambas as funções descritas de receptor e transmissor e explica:

Às vezes mais receptor do que transmissor, porque ela tem muito mais conhecimento de causa do que eu. E transmissor quando eu falo sobre as orientações da minha professora da faculdade, quando eu falo das trocas de ideias das estagiárias. (B, 13/05/2015)

Pode-se considerar a partir dessa explicação que a bolsista se coloca em diferentes funções quando faz um balanço entre a sua experiência com da professora, ao mencionar que recebe conhecimentos, mas que também os transmite quando leva até a escola o que aprende na universidade.

Dando continuidade a essa ideia da função da bolsista, verifica-se que, a B atende as solicitações da professora sempre se colocando nesses momentos no papel de receptor:

Eu atendo prontamente, primeiro porque eu me vejo no papel de estar ali para aprender, então conhecendo ela do jeito que eu já conheço, eu sei que se ela está fazendo algo que tem algum motivo, eu respeito e eu não sou autoridade máxima dentro da sala de aula e está ótimo do jeito que ela me ensina. (B, 13/05/2015)

Com base na descrição da bolsista sobre a conduta de suas ações ela afirma que está na sala de aula para aprender e que aprende com o fato de conhecer o jeito de a professora ensinar respeitando sua posição de autoridade na sala de aula. Em relação à maneira como a bolsista se sente nesse relacionamento ela descreve:

Me sinto como uma aluna, porque eu aprendo com ela, como uma futura professora, porque ela me coloca nesse papel e como uma estagiária porque eu sei que em vários momentos eu estou ali também só para observar. E talvez quando eu me tornar professora a experiência me faça pensar de outra maneira, mas no momento eu me encaixo nas três opções. (B, 13/05/2015)

Para complementar esse raciocínio, a bolsista descreve o papel da professora nesse relacionamento estabelecido entre elas como de “*Uma profissional que troca informações, experiências e propicia conhecimentos da prática docente com certeza.*” (B, 13/05/2015)

Nesse trecho a bolsista classifica a professora de uma maneira que deixa claro a importância do papel dessa profissional no processo de formação que está sendo desenvolvido com sua participação no programa e inserção no interior da sala de aula realizando ações que se referem às atuações práticas vivenciadas em diferentes esferas da docência o que caracteriza a especificidade das práticas didáticas.

Quanto ao fato de existir algum tipo conflito entre elas a bolsista enfatiza:

Não, por termos um bom relacionamento desde o início, hoje com mais intimidade por termos conversado sobre várias outras coisas não referentes à sala de aula, sobre minha vida pessoal, sobre a vida pessoal dela, sobre essa construção do ser professor, de como ela chegou lá, desse habitus que a gente tanto ouve falar, desse capital cultural e o que mais ligou a gente é que eu tenho uma história parecida com a dela sobre essa escolha da profissão e eu tive uma professora que me lembra muito ela, então esse lado afetivo com certeza colaborou na relação que a gente tem. (B, 13/05/2015)

Aqui a entrevistada confirma que entre ela e a professora desde o início sempre houve um bom relacionamento descrito como mais íntimo hoje, depois de certo tempo de convivência, no qual dialogam sobre diversos assuntos, sem deixar de abranger a questão da

docência e o seu processo de construção encontrando também nesse percurso características pessoais da trajetória de vida que as aproxima pelas afinidades expressadas. Por fim, a bolsista também demonstra que a relação delas já é muito boa quando questionada sobre o que falta para ficar melhor:

Eu não vejo o que poderia ficar melhor, está exatamente do jeito que deveria estar eu atendo ao que o programa propõe, eu atendo o que eu esperava pra mim nesse ano e eu acho que eu atendo ao que ela esperava de uma estagiária, eu acho que posso desenvolver mais, porque eu me cobro muito, eu posso talvez ajudar mais, trabalhar mais, preparar mais coisas, mas eu acho que no momento eu preencho todas as expectativas. (B, 13/05/2015)

A partir desse comentário pode-se concluir que a bolsista faz uma avaliação positiva sobre tudo o que envolve a relação estabelecida entre ela e a professora e a proposta do programa PIBID e, mesmo se autodenominando aqui com uma estagiária, ela indica que pode continuar a realizar as intervenções práticas que já são desenvolvidas na rotina com a professora o que atende, segundo ela, a todas as expectativas.

E em relação a quarta e última categoria de análise sobre as **contribuições do PIBID para a iniciação à docência em Pedagogia no processo de socialização** a bolsista apresenta em seu depoimento que:

Sim, ele cumpre, existem jeitos de realizar a mesma coisa, esse jeito que eu consegui encaixar esse ano, tanto por parte das minhas supervisoras, quanto do meu carinho, da minha dedicação pessoal, eu acho que isso tudo casou de uma maneira muito boa, existem várias formas de alcançar uma expectativa, mas ele cumpre sim com a proposta de iniciação à docência. Isso depende de vários fatores, se eu não tivesse uma professora tão receptiva, que nos déssemos tão bem, que compreendesse que eu sou aluna ainda e todos esses fatores eu acho que a experiência não seria cem por cento, se a escola não estivesse toda comprometida, porque as pessoas sabem quem você é, sabem o que é o projeto, lá na escola as estagiárias atingem esse objetivo e eu me sinto satisfeita, eu recebo uma bolsa e eu acho que eu tenho que fazer por merecer a bolsa e o valor que eu recebo, eu estou aprendendo agora, pode ter demorado um ano para eu tomar essa iniciativa maior dentro da sala de aula, mas ainda faltavam alguns fatores para engrenar e esse ano eu acho que vou conseguir realizar cem por cento o que o programa propõe. Eu sou muito grata por tudo o que eu aprendi e a rotina de desenvolvimento que eu acho extremamente necessária e que muitas vezes o estágio obrigatório da faculdade não cumpre cem por cento, porque é um estágio de observação e os professores não tem a obrigação de te dar espaço nenhum, enquanto no PIBID é um acordo, é observação, porém o aluno pode intervir no que ele achar necessário para a sala de aula, eu sou muito feliz tanto com a escola, quanto com a professora. (B, 13/05/2015)

Quando a B faz uma análise das contribuições do programa PIBID, sob a perspectiva da parceria estabelecida entre bolsista e professora, ela manifesta que o programa cumpre sua

meta de promover experiências metodológicas e práticas docentes. Também destaca outros fatores como sua dedicação pessoal, o trabalho de todos os envolvidos no subprojeto, principalmente, o da professora colaboradora que teve uma postura de receber, instalar e manter o bom relacionamento fundado numa base de compreensão nessa experiência e, o comprometimento da escola como determinantes para o alcance das expectativas e dos objetivos de iniciação à docência.

E ainda atribui ao fator de ter que fazer por merecer, em relação ao recebimento da bolsa, sua participação no programa e afirma que a continuidade a fez aprender a tomar mais iniciativa dentro da sala de aula para propiciar mais momentos de regência de classe, segundo Gauthier et al (2006) esse é o exercício da reflexividade presente na atividade docente na qual o professor pensa sobre suas próprias ações para identificar as causas dos aspectos positivos e negativos em sua atuação e repensar estratégias para melhorá-las.

De acordo com o depoimento da bolsista depreende-se que há uma necessidade de aprender sobre didática e a partir desse aprendizado adquirir destreza para ensinar, o que remete aos conceitos de gestão da matéria e da gestão da classe definidos por Gauthier et al (2006) como tipos de organização do trabalho e do ambiente educativo indispensáveis para a atuação docente de ensinar.

Em síntese, as análises dos dados dessas categorias revelam que a entrevistada apresenta um aprendizado sobre algumas especificidades do trabalho docente antes de iniciar o exercício da profissão quando entra em contato com o ambiente escolar e os elementos que envolvem tal trabalho, principalmente, em sala de aula. Nesse processo de relação pedagógica socialmente compartilhada estabelecida entre a bolsista e a professora colaboradora é possível aprender alguns elementos sobre como ensinar. Fica evidente que na formação inicial do professor precisam estar presentes os conhecimentos sobre os elementos da gestão da matéria e da classe para que se cumpra a tarefa complexa de ensinar.

Para finalizar esse item, o quadro 12 traz as principais características das práticas pedagógicas realizadas pela bolsista.

Quadro 12 - Síntese do perfil e das práticas pedagógicas da bolsista de iniciação a docência

Categorias de Análise	Subcategorias de Análise	Síntese dos resultados
I – Práticas didáticas	Expectativas Iniciais	<p>Para ser professor é preciso dedicação, estudo, amor, cuidado e atenção.</p> <p>Medo e insegurança iniciais em relação à receptividade da professora.</p> <p>Superação desses aspectos no contato com a professora.</p> <p>Orientação e incentivo da universidade para a participação efetiva na sala de aula.</p>
	Prática docente	<p>Observação de estratégias de ensino e métodos diferenciados utilizados pela professora.</p> <p>Conhecimentos próprios da docência como a busca por inovação, o conhecimento específico e particular do ambiente da sala de aula.</p> <p>Conhecimento do conteúdo.</p> <p>Utilização de materiais diversificados.</p> <p>Realização de planejamento do ensino com objetivos claros.</p>
	Contato entre bolsista e professora	<p>Oportunidade de participação efetiva na sala de aula.</p> <p>Possibilidade de reflexão sobre a prática docente nas ações da professora.</p> <p>Conhecimentos de normas e regras internas do ensino.</p> <p>Reflexões sobre a prática docente da professora e situações hipotéticas de possibilidades de atuação.</p>
II – Tarefas didáticas específicas do ensino	Elementos da gestão da matéria	<p>Participação na correção de tarefas.</p> <p>Participação na explicação de conteúdos.</p> <p>Organização de materiais.</p>

		<p>Planejamento de aulas.</p> <p>Regência de aula.</p> <p>Supervisão e avaliação das atividades da bolsista realizadas pela professora.</p>
	Elementos da gestão da classe	<p>Regência de classe.</p> <p>Interação com os alunos.</p> <p>Imprevisibilidades das situações da sala de aula.</p> <p>Situações de indisciplina.</p> <p>Insegurança em relação ao planejamento de medidas disciplinares.</p>
III – Relação pedagógica socialmente compartilhada	Interação e comunicação	<p>Interação que oportuniza aprendizagem sobre a docência.</p> <p>Sensação de pertencimento à classe e confiança diante dos desafios de ensinar.</p> <p>Diálogos sobre o trabalho docente.</p> <p>Troca de experiência na relação estabelecida sobre o que é ser professor.</p> <p>Boa comunicação dentro e fora dos limites da sala de aula.</p> <p>Espaço para sugerir e dar ideias utilizados mesmo que timidamente.</p> <p>Pedidos de ajuda nas tarefas de ensino.</p>
	Função, papel e compreensão da bolsista e professora no processo	<p>Bolsista na função de receptor e transmissor de conhecimento.</p> <p>Papel de aprender a ensinar com a professora.</p> <p>Descrição do papel da professora de trocar informações, experiências e propiciar conhecimentos sobre a docência.</p>

	de socialização	Ausência de conflitos na relação. Avaliação positiva da bolsista do seu relacionamento com a professora.
IV – Contribuições do PIBID para a iniciação a docência em Pedagogia no processo de socialização		Promoção de experiências metodológicas e de práticas docentes. Destaque para os elementos facilitadores para o alcance dos objetivos da proposta do programa: dedicação pessoal, envolvimento de toda a equipe participante do subprojeto do PIBID, participação efetiva da professora colaboradora com postura receptiva e compreensiva e o comprometimento da escola.

Fonte: Elaboração própria

4.2. A prática didática e os elementos formadores para a atuação docente na perspectiva da professora colaboradora

Com relação à primeira categoria de análise sobre as **práticas didáticas** foi possível compreender quais são as concepções acerca dessa temática, os métodos e os saberes que orientam a ação pedagógica da professora colaboradora P desenvolvidas no âmbito do PIBID e realizadas no interior da sala de aula. Cabe aqui enfatizar que se compreende por ações o conjunto de atividades pedagógicas e de atitudes desenvolvidas para um determinado fim que se referem a atuações práticas vivenciadas e expressadas nas relações pedagógicas socialmente compartilhadas, conforme proposto por Gimeno Sacristán (1995).

No que diz respeito à primeira subcategoria, **expectativas iniciais**, os depoimentos da professora colaboradora em relação ao PIBID tratam de respostas às questões sobre sua compreensão prévia do que seria o programa PIBID e o que esperava ser realizado pela bolsista no decorrer de sua participação na sala de aula. E a análise dessa subcategoria partiu do exame das particularidades e concepções presentes na entrevista da professora conforme demonstrado a seguir.

Num primeiro momento quando questionada sobre se já conhecia o PIBID antes de participar do subprojeto a professora declara que “*antes não, não tinha conhecimento, pra mim foi novo, eu não sabia*” e, quanto às informações e orientações recebidas antes de iniciar sua participação no programa a professora afirma que:

Sim, recebemos das professoras supervisoras assim que a escola recebeu o projeto aqui do PIBID elas já passaram as informações e elas pediram quem gostaria de ter as estagiárias do PIBID, elas deixaram bem aberto aqui para escolha, algumas professoras solicitaram as bolsistas, outras não quiseram e eu solicitei que eu gostaria sim. Todas as informações foram só explicadas na reunião. (P, 01/06/2015)

Nesse sentido, fica evidente que diante de seu desconhecimento sobre a proposta do programa, as informações referentes a ele foram apresentadas pelas professoras supervisoras em reunião realizada na escola, para que houvesse adesão ou não por parte das professoras colaboradoras ao programa PIBID de forma espontânea e voluntária. A P declara que assim que passou a receber tais informações sobre o subprojeto solicitou a presença de uma bolsista, em concordância com as determinações da proposta do subprojeto, mas ainda com dúvidas sobre essa participante ser ou não uma estagiária como explicitado em sua fala.

Dando continuidade a esse aspecto, no caso específico da leitura da proposta do subprojeto PIBID antes de receber a bolsista em sala de aula a professora diz “*não, eu não*

cheguei a ler, mas a supervisoras passaram pra gente, de repente foi oferecido pra gente ler, mas por falta de tempo a gente acabou não pegando”. A partir desse trecho do depoimento quando questionada se conhecia detalhadamente a proposta do subprojeto PIBID Pedagogia a P afirma que:

Acho que sim, dentro do que a gente está trabalhando com elas eu acho que eu conheço. E as supervisoras sempre estão nos passando, depois das reuniões que elas vão, o que as meninas têm que fazer, o que é a proposta, o que a gente pode ajudar, o que elas podem também nos ajudar. (P, 01/06/2015)

De acordo com o depoimento da professora colaboradora, as informações sobre as especificidades do programa PIBID e da proposta do subprojeto são passadas oralmente pelas professoras supervisoras, a partir das orientações que essas recebem nas reuniões periódicas realizadas na universidade, em posteriores reuniões informais com as colaboradoras, realizadas na escola, mas sem esclarecer questões fundamentais das funções e papéis dessas participantes na realização do programa.

Isso permite constatar que, o fato de não existir nenhuma parte dedicada ao professor colaborador nos documentos oficiais do programa PIBID, sobre as determinações de seu papel, na participação nos subprojetos, o deixa na dependência das informações recebidas dos professores supervisores quanto ao que realizar com os bolsistas e, de que maneira conduzir essa realização. Ou seja, a ausência de um preestabelecimento de questões que norteiam esse trabalho faz com que cada professor colaborador participante realize de forma aleatória sua atuação docente em sala de aula junto ao bolsista de iniciação à docência, o que pode gerar diferenças entre as percepções dos bolsistas de iniciação à docência envolvidos no programa.

A P declara que “de repente” foi oferecido algo referente à proposta, para que elas fizessem a leitura do documento, mas parece não se lembrar exatamente se houve ou não esse acontecimento e, justifica como um fator determinante para a não realização dessa tarefa, a falta de tempo, que é facilmente compreendida pelo acúmulo de tarefas desempenhadas pelo professor em sua rotina de trabalho.

Embora a professora afirme que, mesmo não tendo lido, conhece a proposta a partir das experiências proporcionadas por sua participação, no depoimento a seguir, ela aponta o que é relevante no programa:

De mais relevante eu acho que é essa parceria, eu acho muito importante essa parceria da UNESP junto conosco, porque é uma ajuda pra gente. A gente tem elas aqui e pode contar com elas, não é aquele estágio que você recebe a estagiária, ela vem dois dias e depois ela não aparece mais. Sabe, eu tive muitas ao longo dos vinte e nove anos, então você não tinha um trabalho continuado, não dava pra desenvolver um trabalho com uma

estagiária dessa, agora do PIBID não, porque a gente pode contar com elas, a gente sabe que elas vêm, a gente conversa sobre o que vamos fazer e ela faz, então você pode contar e isso é importante, porque tem um trabalho continuado aí e você pode contar, isso eu acho fundamental. E eu mudaria uma coisa, que elas viessem mais vezes, porque são só duas vezes por semana, terça e quinta, mas se pudessem vir mais, eu gostaria, porque eu acho que é muito bom, além de melhorar pra mim é um benefício pros alunos. (P, 01/06/2015)

O destaque da professora em relação à relevância do programa reside na parceria entre escola e universidade como uma ajuda aos professores. Afirma que, existem diferenças entre os estagiários e os bolsistas, pois o programa permite o desenvolvimento de um trabalho continuado com a presença efetiva das bolsistas em sala de aula, o que para ela é fundamental para a realização das atividades e, ainda, diz que se pudesse aumentaria a quantidade de vezes que as bolsistas estão presentes na sala de aula, porque seria essa uma forma de melhorar os benefícios proporcionados a todos os participantes.

Num outro momento da entrevista a professora fala novamente sobre a questão da diferença entre o estágio e o PIBID e enfatiza que:

(...) eu vejo assim, são muito diferentes, primeiro porque tem essa continuidade, você pode contar, então, por exemplo, às vezes eu deixo uma atividade que eu sei que é mais trabalhosa para terça e quinta, porque eu sei que ela vai estar junto, então ela vai me ajudar, isso eu acho que é fundamental, porque ajuda muito. (P, 01/06/2015)

Nesse contexto, é importante ressaltar que essa pesquisa não tem o objetivo de analisar as diferenças entre o estágio e o programa PIBID, mas é inevitável levar em consideração a informação presente no relato da professora de que existe diferença e que ela é relevante no que diz respeito à formação inicial da bolsista, pois a participação no programa propicia oportunidades e a professora colaboradora cria as condições que são necessárias para que a bolsista experimente a docência nos aspectos que envolvem a atuação na sala de aula. E os estudos de Guarnieri (2012) apontam que a causa da ineficiência dos estágios está diretamente ligada à falta de apoio aos alunos de licenciaturas no interior das escolas de Educação Básica.

Ainda em relação as suas expectativas iniciais sobre o programa PIBID, levando em consideração a subcategoria **prática docente** P relata o que pensa sobre o fato de receber uma bolsista em sua sala de aula:

Bom, eu sou muito aberta a estagiárias, eu gosto muito, porque como eu já fui uma eu gosto muito de recebê-las, então a minha expectativa foi a melhor possível eu sei que elas vêm sempre para nos ajudar, eu acho que essa parceria é muito importante, eu gosto muito, elas nos ajudam, a gente passa o que sabe pra elas, elas também, porque você queira ou não,

ninguém sabe tudo e, apesar de eu estar há vinte e nove anos eu não sei tudo, então eu acho que elas também vêm com novidades, a gente conversa muito e é uma troca mesmo de conhecimento e aprendizado, então eu acho muito importante. (P, 01/06/2015)

A professora aponta que receber as bolsistas é uma forma de retribuir o que foi feito com ela, em seus momentos de participação como estagiária em sua formação inicial e, se diz aberta a essa experiência, pois gosta dessa realização que está repleta de atitudes que mudam o modo de ver, de entender e, de se aproximar da docência. Sua expectativa é a de receber ajuda e essa parceria propicia esse auxílio e, ainda oportuniza a troca de aprendizagem entre elas, pois a professora se coloca na posição de transmitir e receber conhecimentos resultantes de um conjunto de experiências na relação estabelecida entre ambas na sala de aula pela participação no subprojeto do programa PIBID.

Analisando a subcategoria **contato entre a professora e a bolsista** quando questionada sobre o que pensou inicialmente em realizar com a bolsista na sala de aula a professora relata:

Eu pensei o que eu gostaria que fizessem comigo, se eu fosse a bolsista, passar para ela, deixar ela muito à vontade, isso, eu acho assim, que é fundamental para ser bem recebida é deixá-la muito à vontade, porque você ficar dentro de uma sala com uma professora e não ser bem recebida, não ficar à vontade para desenvolver qualquer trabalho é horrível, então a primeira coisa, eu penso assim, deixar muito à vontade e tentar passar pra ela o que eu posso para tentar ajudá-la. (P, 01/06/2015)

A questão fundamental sobre o estabelecimento de uma boa relação no ambiente da sala de aula, fica clara nesse trecho, em que a professora colaboradora aponta o que pensa sobre esse momento de estar com a bolsista realizando uma atividade pedagógica, compartilhando conhecimento e, ajudando no desenvolvimento da formação inicial da bolsista. Ela se coloca no lugar do outro para refletir sobre suas atitudes e as formas mais agradáveis de executá-las como, por exemplo, deixar a bolsista à vontade para se sentir bem recebida na sala de aula.

Na segunda categoria **tarefas didáticas específicas do ensino** foram verificados os critérios que abrangem a subcategoria **elementos da gestão da matéria e da gestão da classe formadores para a atuação docente**. No que se refere à solicitação de participação e envolvimento da bolsista nas atividades em sala de aula a professora colaboradora declara:

Sim, muito. Solicito sim, a minha bolsista não fica sentada o tempo todo, de jeito nenhum, ela fica circulando dentro da sala, ela faz as anotações que ela tem que fazer, à vontade, tudo o que eu passo de atividade deixo aberto para ela ver, ficar com uma cópia, mas ela fica circulando o tempo todo e me ajudando o tempo todo. (P, 01/06/2015)

Ao analisar esse trecho é possível verificar que P não permite que a bolsista fique na posição de observadora somente e, afirma dar espaço para que fique à vontade, mas solicita o tempo todo que se envolva e participe dos momentos de interação com os alunos e com as atividades propostas por ela, na sala de aula. E é no alcance dessa experiência que se estrutura o preparo prático.

Para P a definição do que é ser professor traz alguns elementos que fazem parte dos saberes que envolvem o exercício da docência:

(...) Ser professor é tudo, é passar o conhecimento, é orientar, é aprender junto com eles, porque cada criança, cada “serzinho” tem uma historinha de vida que você acaba aprendendo com eles, então você lidar com isso é muito gratificante, você aprende muito, você se torna muito mais humano, você está trabalhando com gente, cada criança traz o seu conhecimento de casa e dali você vai explorar um mundo pra eles e não tem como não se realizar se você gosta acaba ficando realizada com o trabalho. (P, 01/06/2015)

A ênfase da professora sobre o que é preciso para ser professor como, por exemplo, transmitir o conhecimento, orientar os alunos e aprender com eles é relevante para a gestão da matéria, mas não contempla detalhadamente todos os saberes profissionais específicos que permitem o exercício da docência. A importância principal conferida pela P está relacionada aos elementos de gestão da classe que, segundo Gauthier et al. (2006), o professor deve fornecer diferentes ocasiões de aprendizagem nas quais é preciso saber lidar com as situações que envolvem a regência da classe, dos comportamentos, do reconhecimento das características individuais para uma maior aproximação com os alunos e o fato de ter que gostar do que se faz, classifica o gostar da profissão docente como requisito para dar aula e se sentir realizado profissionalmente.

A participante comenta sobre os conhecimentos próprios do professor que considera transmitir à bolsista:

Eu acho que o prazer que eu demonstro pra ela, essa vontade de trabalhar, a paciência que ela fala sempre que eu tenho, o gosto pelo trabalho, eu gosto mesmo e acho que tem que ser assim e eu falo pra ela que nós precisamos de professores assim, eu passo pra ela o que eu acredito que tenha que ter um professor. Eu passo isso a todo tempo, porque como é muito dinâmica a aula, ainda mais um primeiro ano, eu não fico sentada um minuto, a gente fica o tempo inteiro fazendo uma atividade, quando termina já vai inicia outra e cada atividade você tem que estar com uma coisa ali pronta, criativa, porque senão você desestimula a criança e eles são muito pequenos, então, a todo momento, ela vê que eu venho com tudo preparado mesmo, embora a gente venha com a aula preparada, mas às vezes, você tem que fazer as adequações, uma mudança aqui, outra ali, mas isso a todo momento e ela vai observando. (P, 01/06/2015)

A professora inicia seu comentário evidenciando que transmite à bolsista o prazer de dar aula e julga como sendo de extrema importância a vontade de trabalhar, de ter paciência e, novamente, reforça fato de gostar do exercício da docência. Fala sobre as questões que envolvem a gestão da matéria o que implica, desenvoltura na prática docente que se relaciona com as questões do ensino como a dinâmica da sala de aula, as sequências didáticas, a criatividade necessária para a elaboração das atividades que estimulem a participação das crianças, a importância do planejamento das aulas levando em consideração a necessidade frequente de adequações do que foi preparado com antecedência, em decorrência da imprevisibilidade das situações vivenciadas em sala de aula.

De acordo com as especificações da professora nota-se uma preocupação ao tratar da questão do planejamento docente em relação às necessidades dos alunos, elaboração da rotina, preparo do material, o que reflete a necessidade de desenvolver as atividades pedagógicas, sem deixar de atender as particularidades da sala de aula. Afirma que a bolsista vai aprendendo tudo o que envolve a sua prática através do exercício da observação.

Em relação ao dar dicas à bolsista sobre o trabalho do professor a professora diz que:

Eu dou, eu passo dicas sim, estou sempre conversando com ela, eu dou essas dicas de que a gente planeja, mas às vezes você tem que mudar alguma coisa e, outras dicas como conhecer bem o seu alunado, porque você tem que ver o porquê que aquela criança não está aprendendo. Tem toda uma questão social, familiar, então você vai ter que observar aquela criança, será que ela está passando por algum problema familiar em casa? Então é tudo isso e, eu dou muita dica pra ela, porque quando eu fui estagiária, eu acho que eu não tive muito essas dicas, então quando você começa, já começa muito assim achando que vai ser tudo muito perfeito e você começa a ver que não é bem assim, porque você está lidando com seres humanos, então eu converso muito com ela sobre isso, inclusive até nas reuniões de pais, desde o ano passado, ela já chegou até a participar comigo e descobrimos o porquê que uma criança não estava rendendo tanto, não estava desenvolvendo, porque estava com um probleminha familiar, então é tudo isso, vou dando dicas e mostrando que eu acho que esses são os caminhos. (P, 01/06/2015)

Ao analisar a forma pela qual a professora conduz a bolsista, por meio de diálogos sobre a docência, sobre a importância do planejamento e das adequações necessárias na rotina da sala de aula, do conhecimento sobre a vida dos alunos levando em consideração as questões sociais e familiares que, não são desvinculadas do ensino, fica claro que, sua postura, ao passar essas informações, pode contribuir para quem vai se iniciar na profissão docente. A professora considera que isso fez falta em sua formação inicial, pois quando se inicia na carreira docente tende-se a projetar situações hipotéticas perfeitas e na realidade, ao lidar com

seres humanos, deve-se estar preparado para lidar com as situações imprevistas que podem ocorrer. Destaca ainda a importância da participação da bolsista nas reuniões com os pais dos alunos e que essa relação entre professores e pais pode auxiliar na superação das dificuldades inerentes à sala de aula.

Quando questionada sobre pedir sugestões e ideias para a bolsista ela enfatiza:

Peço sim, sugestões e ideias e ela também. Teve uma atividade que eu tinha falado pra ela que poderíamos desenvolver algo tipo um bingo, porque eu acho que isso enriquece e, como eu estou com o primeiro ano, eles são muito pequenos, é alfabetização mesmo, eu achei que isso nos ajudaria muito e ela já prontamente deu a ideia, eu dei as orientações e ela mesma elaborou e confeccionou toda a atividade. (P, 01/06/2015)

Destaca-se nesse depoimento, o modo como a professora colaboradora conduz seu relacionamento com a bolsista ao se averiguar suas atitudes e ações realizadas nessa interação, que permitem o desenvolvimento do ensino de conteúdos, de elaboração das atividades, quais os objetivos e o cumprimento de uma sequência de tarefas dialogando sobre as dificuldades ou dúvidas que possam suscitar na bolsista.

Nessa direção, a P explicita que se sente sim, no papel de transmitir conhecimentos a bolsista sobre o trabalho do professor:

Eu acho que o meu papel ali é muito importante pra ela, pelo menos eu vejo assim, porque eu sou ali como um exemplo pra ela, embora ela esteja ali me ajudando, veio pra somar, eu sou um exemplo ali, então eu me sinto na obrigação de passar tudo e fazer o melhor que eu posso, de passar conhecimentos da minha experiência. (P, 01/06/2015)

Nota-se que, a professora evidentemente, se coloca no papel de ser um exemplo para a bolsista, tem consciência de que tudo o que a bolsista observa, ela poderá reproduzir como professora iniciante e, por isso, a professora reflete sobre sua prática para que essa, seja realizada da melhor maneira possível e se preocupa em transmitir os conhecimentos provenientes de sua experiência. Apesar de saber que a bolsista está na sala de aula para ajudar, reconhece que sua presença não se restringe somente ao papel de auxiliar, mas também de aprendiz da prática docente.

No que se refere especificamente ao que é necessário para se tornar professor, se somente a prática ensina, a P expõe sua opinião:

Não, a prática sozinha não ensina, você tem que ter o conhecimento teórico, porque o conhecimento teórico te dá a base, a prática depois é o dia-a-dia que você vai adquirindo, eu sou da opinião que você tem que ter as duas coisas, conhecimento teórico que é a base ali e a prática também, a teoria se relaciona com a prática, porque se você não tem um bom conhecimento teórico fica difícil desenvolver um bom trabalho. (P, 01/06/2015)

Analisando sua fala, fica claro para a professora colaboradora, que a prática docente, por si só, não ensina o professor como dar aula e, ressalta a importância de se obter conhecimentos teóricos que, embasem, fundamentalmente, a atuação docente na rotina diária da sala de aula para ir adquirindo experiência. Afirmo que teoria e prática não se dissociam no desenvolvimento de um bom trabalho.

Quando questionada sobre o que se aprende na prática a professora fez o seguinte comentário:

Com a prática a gente aprende a experiência de vida mesmo, com a prática, você vai lapidando, porque você não adquire prática de um dia pro outro, embora eu já esteja com vinte e nove anos, eu acho que não tenho toda a prática, porque eu ainda aprendo. O que eu dava há vinte anos eu não posso mais dar, não é a mesma aula que eu dou hoje, eu me adaptei às mudanças, então a prática é isso, é você lapidar, porque você vai mudando, pra melhorar, pra melhoria mesmo do ensino, o alunado mudou muito, hoje com a tecnologia as crianças estão muito mais espertas, ativas. Hoje a criança está muito além e você quer fazer cidadãos, torná-los cidadãos críticos, então como que eu vou dar a mesma aula que eu dava há vinte anos? Não dá, não cabe mais! (P, 01/06/2015)

Para a P o que a prática proporciona ao professor é experiência que ele vai adquirindo com o tempo para conseguir acompanhar as mudanças que ocorrem no contexto escolar e na sociedade. Para ela é impossível o professor, mesmo depois de muitos anos de trabalho em sala de aula, manter suas aulas exatamente iguais, pois o professor precisa se adaptar às necessidades para melhorar o seu ensino e, é através da experiência da prática, que lhe será permitido alcançar o objetivo de tornar os alunos cada vez mais cidadãos críticos.

Com relação à participação da bolsista no programa PIBID e se essa auxilia no processo de tornar-se professor a P declara:

Pra ela é muito bom, eu não tive essa oportunidade, gostaria de ter tido, eu acho muito bom, eu tive somente a oportunidade de fazer aquele estágio normal que observa tantas horas no primeiro ano, tantas horas no segundo ano, tantas horas no terceiro, na minha época de estagiária era assim, eu acho que o melhor estágio é esse do PIBID, porque ela pode ver a continuidade de um trabalho, para adquirir mesmo experiência e abrir a visão dela sobre o que é mais importante para ela desenvolver depois como docente. (P, 01/06/2015)

Nota-se, mais uma vez, que a professora faz uma comparação entre o estágio obrigatório, que também fez parte de sua formação inicial e a oportunidade que a participação no programa PIBID oferece à bolsista, de acompanhar a continuidade do trabalho que é realizado pelos professores em sala de aula e esse acompanhamento proporciona um tipo de

experiência que viabiliza a noção do que é importante para desenvolver no futuro como docente.

No que diz respeito à questão do preparo prático adquirido com a atuação docente a professora garante que para ela:

Foi aprender a conhecer cada aluno que eu tenho, que cada um é único, é individual, eles são únicos, isso que eu acho que quando a gente vem da universidade não tem essa visão, você acha que são todos iguais, que você vai chegar e mandar a sua matéria e que todos vão aprender certinho, aí você vê que não é assim, porque cada criança é única, tem aquela que vai aprender rapidinho e tem aquela que tem o seu limite, porque todo mundo tem o seu limite e a gente tem que respeitar isso, foi isso que eu aprendi muito. (P, 01/06/2015)

Em sua experiência de atuação, a professora ressalta o que de mais importante aprendeu, ao se referir à heterogeneidade das salas de aula, às particularidades individuais de aprendizagem dos alunos, que a formação inicial dos professores não consegue abranger e, só a prática da docência lhe permitiu verificar, analisar e aprender a lidar com essas situações que, inicialmente, geravam dificuldades para dar aulas.

A professora destaca o que a bolsista está aprendendo com ela em sala de aula sobre o trabalho do professor:

Eu acho que ela está aprendendo que cada criança é única, que cada um tem o seu potencial, que cada um tem o seu limite, que a gente tem que ir caminhando devagar, está aprendendo que o trabalho do professor é esse, um trabalho de formiguinha, você vai devagar, vai conquistando, passando o conhecimento, eles vão aprendendo até que chega no final do ano e você vê o quanto foi gratificante. (P, 01/06/2015)

Ao comentar o que aprende a bolsista no relacionamento que estabelece com ela, na sala de aula, a P expõe, exatamente, o que já foi apontado anteriormente como uma possibilidade a ser alcançada, somente no início da carreira docente, ou seja, a bolsista está aprendendo que a sala de aula é heterogênea, o que implica reconhecer o potencial de cada aluno e suas limitações, a entender as particularidades individuais de aprendizagem dos alunos. Segundo a professora colaboradora, esse é o fator que determina o modo de realização do trabalho em sala de aula, que possibilita levar o conhecimento de forma adequada aos alunos que no fim de um ano letivo levam em sua bagagem escolar.

E quando questionada se a bolsista expressa de alguma maneira seu aprendizado desenvolvido em sua sala de aula a P afirma que:

Sim, demonstra, ela é bem aberta e a gente está sempre conversando e ela fala que gosta muito, não falta! Ela vem certinho e ela demonstra bastante sim, com satisfação! Ela não está aqui só por conta da bolsa, ela vem com satisfação. (P, 01/06/2015)

Novamente nesse trecho da entrevista o aspecto do diálogo aberto na relação estabelecida entre as duas participantes é considerado relevante para o seu aprendizado, juntamente com a questão da satisfação e o comprometimento da bolsista em sua participação no subprojeto.

No que diz respeito à proposta do programa em proporcionar aos bolsistas a antecipação da iniciação à docência no momento da formação inicial a professora expõe em seu depoimento:

(...) antecipa no sentido de que ajuda muito, contribui muito para o aprendizado dela sobre a docência, ela vai adquirindo prática, elas estão tendo a oportunidade de dar uma aula com a gente, está dentro do projeto, elas têm que desenvolver uma aula, coisa que eu não tive e, isso é bom, ajuda, vai desmistificando pra ela a sala de aula, vai tirando um pouco a ansiedade, fica uma coisa mais tranquila. (P, 01/06/2015)

Ao analisar tal depoimento sobre a questão da antecipação da docência na formação da bolsista, a professora ressalta que ajuda na aquisição da experiência da prática, ao desenvolver e realizar uma ou mais aulas, pois dessa maneira, a realidade da sala de aula vai sendo revelada, o que diminui a ansiedade e o medo que acompanham o professor no início de sua carreira docente, tornando esse futuro início, algo mais tranquilo para o aluno das licenciaturas que foram bolsistas de iniciação à docência do programa PIBID.

E também foi possível verificar que a bolsista exerce a capacidade oferecida através das oportunidades de gestão da matéria e da classe (Gauthier et al., 2006), de planejar e executar as atividades em sala de aula concebidas pelas metodologias e o compartilhamento das atribuições pedagógicas do trabalho do professor.

Quanto ao aprendizado específico da bolsista em seu contato com a sala de aula e a atuação docente, a P declara:

Eu penso assim, o que a gente tenta pelo menos passar é a postura do professor, que cada criança é única e individual, então você tem que respeitar o limite de cada uma, que você não pode só ter a prática, você tem que saber a teoria, que a educação não é estática, ela está sempre mudando e você tem, “TEM” que se habituar às mudanças e mudar mesmo, eu acho que isso elas saem sabendo. (P, 01/06/2015)

Aqui a professora elenca alguns elementos que busca transmitir para a bolsista com base no contato que tem para realizar ações práticas, ou seja, “atividades docentes” (GIMENO SACRISTÁN, 1995), em sala de aula como: a postura do professor, considerar as especificidades individuais dos alunos, a importância de não dissociar a teoria e a prática, compreender que a educação, de modo geral, não é estática e como tudo na sociedade deve

acompanhar a evolução e se adaptar às mudanças necessárias, para contemplar a realidade dos alunos e da comunidade na qual está inserida.

Além disso, conforme Marcelo (2011) não é qualquer experiência que oferece aos bolsistas condições para iniciarem a profissão, essas devem ser caracterizadas por condições que favoreçam a aprendizagem do ofício docente e isso se dá através do estabelecimento de relações mutuamente propícias para a aprendizagem.

Na terceira categoria **relações pedagógicas entre bolsista e professora colaboradora**, foram identificados na entrevista os assuntos acerca da subcategoria **interação e comunicação** que ocorreram nos momentos de participação em sala de aula em que a professora descreve como foi estabelecida a relação e que tipo de relação ela define que manteve com a bolsista:

Olha a nossa relação deu muito certo, desde o ano passado, tanto que no final do ano ela pediu para continuar comigo, porque deu muito certo, foi assim, uma questão de afinidade mesmo. Ela é uma menina muito boa, muito responsável, e eu gosto de gente assim, porque eu também me considero uma pessoa muito responsável no meu trabalho, então, ela também é, e deu muito certo. Nós pensamos muito iguais, se ela quer desenvolver algum projeto ela vai mesmo, não fica só no vou fazer, ela vai e ela faz mesmo e eu gosto muito, desenvolvemos uma afinidade que bateu certinho. (P, 01/06/2015)

Realmente nota-se que houve uma aproximação muito grande entre a professora e a bolsista na relação estabelecida entre ambas, que é justificada pela presença da afinidade existente desde o início do relacionamento. A professora afirma que gosta da bolsista por julgá-la responsável com o trabalho assim como ela também se considera, por pensarem de forma parecida nas elaborações das atividades e nos momentos de tomada de decisões na sala de aula.

Quanto ao fato de existir algum tipo de conflito na relação estabelecida entre elas a P comenta:

Não, não houve nenhum tipo de conflito, muito pelo contrário, a gente se dá muito bem. Nós temos uma afinidade muito boa, tanto profissionalmente quanto também no relacionamento pessoal, temos que ter as duas coisas e eu e a minha bolsista do PIBID temos. (P, 01/06/2015)

E, finalizando essa parte da análise, no que tange à relação fica claro que, essa ultrapassa os limites pedagógicos e alcança o âmbito pessoal considerado relevante pela professora. A relação de afinidade entre ambas possibilita que não haja nenhum tipo de conflito nesse processo de troca de experiência e aprendizagem. Nessa direção, ressalta-se que, a participação do professor colaborador do PIBID não pode ser delegada a qualquer

docente, pois conforme o estudo de Ricci, Guarnieri e Silva (2012) existem dificuldades que são encontradas pelas bolsistas em relação ao primeiro impacto na chegada à escola evidenciando dois pontos principais: a resistência e a hostilidade por parte das professoras envolvidas, no início do projeto, sendo assim, há resistências por parte dos professores em aceitar a presença de bolsistas em suas classes, mas acabam recebendo os licenciandos, devido às decisões estabelecidas entre universidade e escola parceira para a realização das ações dos subprojetos em seu interior.

No que se refere à subcategoria **função, papel e compreensão da bolsista e professora no processo de socialização** a professora na entrevista define o seu papel na relação com a bolsista como:

O meu papel eu acho que é o de orientá-la mesmo, eu procuro fazer isso, tudo o que eu desenvolvo eu explico pra ela o porquê que eu estou desenvolvendo isso, qual é o objetivo, o porquê da atividade, então esse é o meu papel, eu gosto disso de orientar o porquê que eu estou fazendo assim e não vou fazer de outro jeito e se ela quiser, ela sabe disso, para dar sugestões, mas o principal é orientá-la mesmo. (P, 01/06/2015)

A P interpreta a sua função essencialmente pela orientação dada a bolsista nos momentos de desenvolvimento das atividades com as explicações que evidenciam quais são os seus objetivos e a finalidade da realização do seu trabalho em sala de aula.

Quando questionada sobre qual a sua função na relação com a bolsista em sala de aula a professora afirma que:

Aí é de monitorá-la e eu monitoro sim, a gente, lógico que tem a ética profissional, então, ela já é, entre aspas, uma professora, mas eu monitoro sim, se eu peço pra ela acompanhar um determinado aluno que está com mais dificuldade e, conforme ela vai fazendo, eu vou monitorando e orientando, mas eu tive muita sorte, porque ela é uma pessoa muito boa e ela aceita muito e isso é muito importante, sabe? Ela aceita na boa, ela pergunta, isso é muito bom e eu gosto assim, eu não gosto daquele tipo de estagiário que você fala, faz, mas não se interessa, o porquê, então é isso que eu gosto dela. (P, 01/06/2015)

Nesse trecho do depoimento a professora já classifica e respeita a bolsista, seguindo sua ética profissional, como uma “professora”, no sentido desta, ainda estar no processo de formação inicial e, por esse motivo, monitora a todo momento suas ações junto aos alunos, pois ela é uma aprendiz descrita como muito boa, interessada, que se diferencia das estagiárias que só observam e não questionam ou intervêm junto a ela na sala de aula.

No que diz respeito ao seu ponto de vista sobre qual a função da bolsista na sala de aula a P afirma que:

Pra mim é pra me ajudar, eu penso assim, eu penso que elas vieram pra somar, então é pra elas aprenderem, mas também nos ajudar e a gente até acaba aprendendo com elas, ninguém é dono do sabe tudo, então, embora eu esteja com uma experiência de vinte e nove anos, a gente está sempre aprendendo, eu costumo dizer que antes você só fazia arroz no fogão, hoje você já faz na panela elétrica e como é que você quer que a educação esteja sempre do mesmo jeito, de jeito nenhum, então ela me traz as coisas também e eu acho que é um aprendizado pra nós duas. (P, 01/06/2015)

Já em relação à função da bolsista, a professora anuncia que é de ajudá-la e durante esse processo aprender com a experiência, mas sem deixar de ensiná-la também, pois durante o seu tempo de exercício da docência muita coisa mudou na educação. A participação da bolsista como aluna da licenciatura em Pedagogia possibilita à professora o contato com questões inovadoras sobre o ensino e a aprendizagem trazidas pela bolsista e, por isso, julga a participação no programa como uma troca de conhecimentos entre as ambas as partes envolvidas.

Na quarta e última categoria sobre as **contribuições do PIBID para a iniciação à docência em Pedagogia no processo de socialização** a professora esclarece o que pensa sobre o Programa e se ele cumpre com a sua proposta de iniciação à docência:

Sim, eu acho que sim, pelo menos a minha estagiária do PIBID está tendo a oportunidade de iniciar a docência planejando as atividades, desenvolvendo aulas, lógico que eu faço junto, mas a experiência é muito boa e por isso eu entendo que sim. (P, 01/06/2015)

A P elucida a iniciação à docência da bolsista na participação do programa PIBID pela oportunidade que ela tem ao fazer os planejamentos, desenvolver as atividades nas aulas com sua participação efetiva o que em seu julgamento é uma experiência muito boa proporcionada pela socialização do conhecimento em sala de aula.

Ao encerrar sua entrevista a professora colaboradora fez uma consideração importante em relação ao programa PIBID: “*Eu acho que o projeto tem que continuar, tem que ter continuidade, porque às vezes começa, depois de um tempo, de repente acaba, tem que continuar, pois essa parceria entre o Estado e a universidade é muito boa para que a educação consiga evoluir mesmo*”. (3, 01/06/2015)

O destaque aqui é em relação à continuidade do programa nas escolas de Educação Básica, porque segundo a P essa parceria entre a escola pública e a universidade é o que ajuda a educação a evoluir.

Em resumo, ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora colaboradora averiguou-se que suas atitudes conscientes nas ações em relação a bolsista

foram de extrema importância para o desenvolvimento de alguns elementos essenciais ao aprendizado da docência.

Desse modo, a bolsista pode vivenciar um preparo prático estruturado ao efetuar algumas tarefas do ensino com o incentivo, orientação e monitoramento da professora colaboradora na realização das atividades docentes em sala de aula, se aproximando do principal objetivo que um professor deve alcançar, ou seja, a construção do ensino e do modo de ensinar. Contata-se que, para a bolsista aprender como ensinar, não existe uma metodologia específica, mas a concepção elementar da professora colaboradora sobre a sua própria prática didática que, na relação compartilhada entre ambas, parece auxiliar a bolsista na compreensão e na aprendizagem de alguns dos elementos formadores implicados na gestão da matéria e na gestão da classe, para a atuação docente e, das condições para ensinar em sala de aula.

Para finalizar, segue um quadro síntese da análise das práticas pedagógicas na perspectiva da professora colaboradora entrevistada nessa pesquisa:

Quadro 13 - Síntese do perfil e das práticas pedagógicas da professora colaboradora

Categorias de Análise	Subcategorias de Análise	Síntese dos resultados
I – Práticas didáticas	Expectativas Iniciais	<p>Não tinha conhecimento sobre o programa PIBID antes de participar.</p> <p>Recebeu informações e orientações das professoras supervisoras na reunião da escola.</p> <p>Solicitou de forma espontânea e voluntária a participação com uma bolsista em sua sala de aula.</p> <p>Ausência da leitura da proposta por falta de tempo.</p> <p>Detalhamento da proposta passado oralmente pelas professoras supervisoras.</p> <p>Destaque à relevância do programa: parceria entre escola e universidade, diferença entre o estágio obrigatório e a proposta do PIBID, oportunidade de ver e participar da continuidade do trabalho, presença efetiva da bolsista na sala de aula, oportunidade de experimentar a docência para a bolsista nos aspectos que envolvem a atuação na sala de aula.</p>
	Prática docente	<p>Receber a bolsista como forma de retribuir o que recebeu em sua formação inicial.</p> <p>Declara-se como aberta a experiência por gostar dessa realização.</p> <p>Expectativa de receber ajuda e trocar experiências.</p> <p>Transmitir e receber conhecimentos na relação com a bolsista.</p>
	Contato com entre bolsista e professora	<p>Estabelecimento de boa relação com a bolsista.</p> <p>Compartilhar com a bolsista os conhecimentos.</p> <p>Ajudar no desenvolvimento da formação inicial da bolsista.</p> <p>Se colocar no lugar do outro e refletir sobre suas atitudes.</p>
		<p>Transmitir conhecimentos sobre o ensino.</p>

<p>II – Tarefas didáticas específicas do ensino</p>	<p>Elementos da gestão da matéria</p>	<p>Orientar a bolsista nas ações docentes.</p> <p>Importância da desenvoltura nas questões que envolvem a gestão da matéria como: o ensino explícito, a dinâmica da sala de aula, as sequências didáticas, a criatividade para a elaboração das atividades e materiais, a importância do planejamento das aulas.</p> <p>Planejamento flexível em relação às necessidades dos alunos.</p> <p>Elaboração da rotina.</p> <p>Preparo do material e as adequações necessárias para atender a todas as necessidades.</p> <p>Dicas sobre a docência nos diálogos com a bolsista.</p> <p>Pede sugestões e ideias a bolsista.</p> <p>Ensino de conteúdos.</p> <p>A professora se coloca no papel de ser um exemplo para a bolsista.</p> <p>Reflete sobre sua prática em relação ao que está transmitindo a bolsista sobre sua experiência.</p> <p>Declara que nas atividades desenvolvidas na sala de aula a prática se articula com a teoria.</p> <p>A prática proporciona experiência para realizar mudanças e melhorias nos métodos de ensino.</p> <p>Experiência essa que viabiliza a noção do que é importante para a docência.</p> <p>A bolsista aprende na relação com ela em sala de aula sobre as questões supracitadas.</p> <p>Mantém o diálogo aberto como aspecto relevante para a demonstração da aprendizagem da por parte da bolsista.</p> <p>Antecipação da docência como ajuda que a experiência da prática proporciona para desenvolver e realizar as aulas revelando assim a realidade da sala de aula que diminui a ansiedade e o medo que acompanham o início da carreira docente.</p> <p>Busca transmitir para a bolsista a postura de professor, a importância de não dissociar a teoria</p>
--	---------------------------------------	--

		e prática, compreender a educação não é estática e que deve ser acompanhada a evolução e se adaptar as mudanças.
	Elementos da gestão da classe	<p>Envolver e colocar a bolsista na realização das tarefas de interação com os alunos para alcançar nessa experiência o preparo prático.</p> <p>Saber lidar com as questões que envolvem a gestão da classe como: as questões comportamentais e o reconhecimento das características individuais dos alunos.</p> <p>Gostar da profissão, o prazer de dar aula.</p> <p>Levar em consideração as questões sociais e familiares dos alunos.</p> <p>Aprendeu na prática a importância das especificidades heterogêneas da sala de aula e das particularidades individuais de aprendizagem dos alunos.</p>
III – Relação pedagógica socialmente compartilhada	Interação e comunicação	<p>Grande aproximação na relação estabelecida entre professora e bolsista justificada pela presença relevante da afinidade profissional e pessoal.</p> <p>Ausência de conflitos.</p> <p>Diálogos sobre o trabalho docente.</p> <p>Troca de experiência na relação estabelecida sobre o que é ser professor.</p> <p>Boa comunicação dentro e fora dos limites da sala de aula.</p>
	Função, papel e compreensão da bolsista e professora no processo de socialização	<p>Professora no papel de orientar da bolsista.</p> <p>Função da professora de monitorar as ações realizadas junto aos alunos na sala de aula.</p> <p>Função da bolsista de ajudar a professora e aprender nesse processo.</p> <p>Participação da bolsista também traz conhecimentos à professora.</p>

<p>IV – Contribuições do PIBID para a iniciação a docência em Pedagogia no processo de socialização</p>		<p>Oportunidades de realizar planejamentos.</p> <p>Desenvolvimento e aplicação de atividades nas aulas.</p> <p>Continuidade do programa nas escolas como quesito de melhoria da qualidade do ensino e da formação inicial do professor.</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria

4.3. Análise dos resultados obtidos com a investigação da pesquisa entre as concepções da bolsista de iniciação a docência e da professora colaboradora

A partir da síntese dos resultados, obtidos em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pela bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora, traçou-se uma análise dos principais pontos para apurar os elementos sobre a docência, provenientes da gestão da matéria e da gestão da classe, que se fazem presentes na relação pedagógica estabelecida entre ambas as participantes do programa PIBID, de aprendizado para o preparo prático destacando-se as diferenças e semelhanças nesse processo.

Com base no exame realizado das categorias que tratam das percepções das participantes, verificou-se que há nos elementos que se assemelham ou se distinguem parcialmente e pensando nesses aspectos evidenciados coube fazer uma seleção dos destacados em relação ao preparo prático, a partir dos relatos da bolsista e professora, nos momentos de interação em sala de aula.

Sendo assim, o primeiro ponto de destaque no depoimento da bolsista é o de que ela considera a formação para a prática proporcionada pelo PIBID como sendo mais abrangente do que a participação no estágio. Nota-se que, desqualifica o aprendizado que ocorre através da observação, sendo esta, sempre associada ao estágio e, ressalta a oportunidade ocasionada por sua participação em sala de aula, de articulação entre teoria e prática, especificamente na possibilidade de aplicação de atividades que correspondem às praticadas pela professora. Já a professora colaboradora posiciona-se diferentemente, ao afirmar que, mesmo através da observação, é possível aprender sobre os aspectos que envolvem a prática docente. Aponta que, o que diferencia o estágio do programa PIBID é o tempo de permanência da bolsista em sala de aula, a continuidade do trabalho durante o ano letivo e a maior possibilidade de envolvimento em relação a essas questões para estabelecimento do preparo prático.

Outra questão sugerida pela fala da bolsista diz respeito à compreensão da realidade do complexo ambiente da sala de aula, levando em consideração as particularidades individuais de aprendizagem dos alunos. E a P em concordância com a bolsista também afirma que para ser professor é preciso conhecer e considerar os aspectos que envolvem a complexidade da sala de aula e, dos processos de aprendizagens individuais dos alunos, para que o desenvolvimento do trabalho de ensinar que compete ao professor, seja alcançado e, que transmite tais conhecimentos à bolsista em suas ações docentes.

Verificam-se semelhanças entre as percepções das participantes ao identificarem lacunas na formação docente em relação ao conhecimento do repertório de elementos necessários para atuação docente como, por exemplo, saber realizar o planejamento, selecionar e aplicar o conteúdo, desenvolver o ensino explícito, através da realização das atividades e, de sua adaptação, diante da imprevisibilidade da dinâmica do ensino. Assim sendo, mesmo que a bolsista de iniciação à docência permaneça em contato direto com a professora colaboradora na sala de aula, por um período de tempo prolongado, tais elementos, são vistos e experienciados de forma parcial e superficial, pois conforme demonstram seus relatos, essas questões continuam sem o aprofundamento necessário para orientar as ações da bolsista em sala de aula.

Quanto à formalização dos saberes necessários como condição essencial para a execução das tarefas que são próprias ao ensino e os elementos formadores para a atuação docente, Gauthier et al. (2006) apontam que é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam um reservatório ao qual o professor recorre para atender as exigências específicas da situação concreta de ensino e os saberes docentes se constituem pelos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

Notam-se diferenças no que se refere aos elementos da gestão da matéria e da gestão da classe, nos depoimentos das participantes. A bolsista relata de forma bem sucinta os aspectos complexos da gestão da matéria e da classe, sendo possível supor, que tem dificuldade em percebê-los e identificá-los, em seu processo de formação para o preparo prático. A bolsista não detalha como elabora e realiza o planejamento das regências das aulas que o subprojeto contempla como um dos objetivos do programa. Já a professora colaboradora é mais criteriosa e minuciosa em seu detalhamento sobre a ocorrência desses fatores como essenciais para o desenvolvimento da prática docente na relação pedagógica compartilhada na sala de aula.

No que se refere especificamente, ao ensino explícito, por parte da bolsista, esse ainda tem pouco investimento em suas ações na sala de aula, embora se mostre atenta e sempre disponível na execução das atividades quando solicitada. Verificou-se em suas falas, ausência de explicação e instrução das tarefas destinadas aos alunos, sendo que, não realiza efetivamente uma sequência didática com revisão, recapitulação e questionamentos dos conteúdos, esses são ministrados exclusivamente pela professora colaboradora e, por isso, sua participação na dinâmica de ensino parece que, pouco se diferencia ao aprendizado adquirido

nas situações dos estágios obrigatórios realizados durante a formação inicial, definida por ela como estágios de observação. A P, em vários momentos do seu relato refere-se à B como uma estagiária que tem sua função definida como de ajuda e auxílio, ou seja, uma auxiliar de classe, com limitações na execução das tarefas e com atribuições específicas para o desenvolvimento das atividades como, por exemplo, o preparo do material a ser utilizado principalmente, pela professora e, acompanhar os alunos com mais dificuldade na execução das atividades propostas.

Durante os momentos em que se fizeram necessários os elementos da gestão da classe, as participantes apontaram a necessidade de superar as dificuldades que se relacionam com as questões operacionais, que são específicas das tarefas do professor como: corrigir tarefas, lidar com a quantidade de alunos em sala de aula, tratar dos aspectos que envolvem o comportamento dos alunos em relação ao cumprimento das normas, regras e medidas disciplinares, necessárias ao bom funcionamento interno da sala de aula e, aos componentes que extrapolam esses elementos mas, não deixam de pertencer à prática docente como o reconhecimento da realidade social e familiar dos alunos.

Outro ponto em que as concepções sobre as práticas docentes da bolsista e da professora se assemelham é que ambas não mencionam claramente, a questão das escolhas dos procedimentos (métodos) utilizados para ensinar, não especificam as condutas que orientam a prática e sistematizam as atividades. Vale ressaltar que para Gimeno Sacristán (2000), os professores se caracterizam por desenvolverem suas práticas seguindo uma ordem, um esquema de rotina de aula para atender os conteúdos e as situações complexas do ensino na sala de aula.

Nesse sentido, na relação pedagógica compartilhada entre as participantes a questão do conjunto das decisões, ou seja, a jurisprudência definida por Gauthier et al. (2006) como o estabelecimento do saber experiencial levado ao conhecimento público são insuficientes para a bolsista quanto ao modo de interpretação e compreensão das situações e dos princípios que as guiam para as tomadas de decisão da professora, pois essas ainda estão restritas ao âmbito privado de seu conhecimento sobre o ato de ensinar.

Em relação à postura das participantes na relação pedagógica socialmente compartilhada a bolsista demonstrou, inicialmente, certa insegurança quanto ao acolhimento da professora na sala de aula, mas a abertura, a disposição e o envolvimento da professora fez com que constituíssem um bom relacionamento, baseado no princípio de cumplicidade, a

partir das afinidades pessoais e profissionais que foram reconhecendo durante o desenvolvimento do trabalho continuado oportunizado pelo programa PIBID.

Para o enfrentamento da complexidade da docência a professora colaboradora atribui grande importância à articulação entre a teoria e prática que deve ocorrer nos momentos de atuação docente, ambas, declaram que a participação no programa PIBID facilita essa compreensão, mas não a desvenda em sua totalidade, pois a maneira de articular o conhecimento teórico e o conhecimento prático nas aulas se restringe às ações docentes da professora que a bolsista acompanha observando e refletindo a respeito.

Avaliando as experiências propiciadas pela participação no subprojeto vinculado à proposta do programa PIBID, para a bolsista de iniciação à docência o aprendizado das práticas docentes ocorre através da relação pedagógica socialmente compartilhada com a professora colaboradora, mas os elementos formadores para atuação docente provenientes da grande complexidade que envolve e determina a gestão da matéria e da classe ainda são vistos de forma parcial, fragmentada e superficial e, aplicadas em escassos momentos determinados para essa finalidade pelo subprojeto durante o trabalho continuado em sala de aula.

Para a professora colaboradora, seu trabalho nessa relação é executado de forma intuitiva, baseando-se em sua experiência profissional e pessoal, o que se pode atrelar ao fato dessa participante, cuja função deveria ser de coformadora no programa, não ter nenhuma definição ou orientação nos documentos oficiais, que norteiem suas ações com a bolsista, dentro e fora da sala de aula. E, mesmo as informações recebidas, que são de responsabilidade das professoras supervisoras, são transmitidas informalmente sem a preocupação do aprofundamento nas questões que delimitam a proposta do programa PIBID e deveriam ser tratadas como relevantes para o desenvolvimento do subprojeto na escola.

Nesse contexto, um dado relevante que se apresenta é a falha que existe na relação entre a universidade e a escola, em dialogar com mais precisão e frequência com todos os participantes do subprojeto vinculado a proposta do programa PIBID, pois é evidente a existência de uma grande lacuna no que se refere ao papel da professora colaboradora para o desenvolvimento do trabalho, ao recebimento das informações sobre a proposta de forma simplista e aleatória e ao acompanhamento por parte das coordenadoras de área desse profissional que não está inserido nos regulamentos do programa.

As dificuldades encontradas pelas participantes poderiam ser superadas com mais facilidade se as ações do trabalho da professora colaboradora não fossem somente delimitadas por sua experiência profissional de receber, por um longo período, estagiárias em sua sala de

aula. Ela poderia receber noções e orientações provenientes da universidade, que se dispõe a vincular o conhecimento teórico ao conhecimento prático sobre sua postura de coformadora, pois somente nomear como responsável o professor supervisor para passar as informações necessárias e indispensáveis da proposta ainda é insuficiente para que haja um compartilhamento eficaz dos conhecimentos entre as instituições envolvidas no processo de preparo prático para a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por propósito averiguar os elementos formadores da atuação docente, constituídos a partir dos enunciados da gestão da matéria e da gestão da classe e, que estão presentes na relação pedagógica compartilhada, entre bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora, no âmbito da sala de aula, mediante um percurso de investigação que incluiu diferentes etapas.

A busca de apoio pelo referencial teórico-metodológico permitiu delimitar os objetivos e as questões de base para esse trabalho. A pesquisa constitui-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza empírica, tendo como base as orientações de Laville e Dionne (1998) sobre a análise de conteúdo, sendo que tal escolha se justifica, pelo fato da pesquisa condizer com a estratégia de codificação dos dados em categorias e subcategorias de análise provenientes do levantamento das entrevistas.

Nesse sentido, os objetivos desse estudo residiram em identificar e analisar os elementos formadores da docência, no âmbito da sala de aula, presentes nas relações pedagógicas socialmente compartilhadas, entre bolsista e professora colaboradora no Ensino Fundamental: anos iniciais durante a participação no subprojeto PIBID Pedagogia e, averiguar as influências decorrentes dessas relações na atuação e formação profissional de ambas nessa troca de experiências.

Tais objetivos foram contemplados em sua totalidade e, pretende-se retomar a trajetória percorrida, destacando os principais resultados obtidos com a análise dos dados pautada nos apoios teóricos da pesquisa e refletir sobre a hipótese elaborada.

O trabalho foi delimitado a partir das seguintes questões de pesquisa que nortearam todo o seu desenvolvimento: Quais são os elementos formadores da atuação docente provenientes da gestão da matéria e da gestão de classe, presentes nas relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência PIBID e professora colaboradora do Ensino Fundamental: anos iniciais? Quais as influências decorrentes desse processo de socialização para a atuação e formação da bolsista de iniciação à docência e da professora colaboradora?

O percurso trilhado no trabalho foi iniciado por uma revisão de bibliografia sobre o programa PIBID que possibilitou inserir a pesquisa num contexto de discussões mais ampliado sobre as contribuições do programa. Em síntese, verificou-se que, embora tenham sido encontrados trabalhos nas diferentes bases de dados, cujos resultados evidenciavam, principalmente, a positividade do PIBID para a formação dos futuros professores e a

importância de rever as questões sobre a formação inicial de professores, a quantidade de estudos direcionados à identificação e análise dos elementos formadores da atuação docente, presentes na relação pedagógica compartilhada entre bolsista e professora colaboradora, foi inexpressiva. A constatação dessa lacuna na produção das pesquisas justifica a pertinência do presente estudo, por tratar de aspecto pouco explorado, porém trouxe dificuldade em recorrer a referências que poderiam auxiliar no entendimento das concepções propostas.

Sendo assim, a primeira seção sobre a abordagem teórica intitulada *A importância das práticas pedagógicas: elementos formadores e conhecimentos do saber docente*, foi de extrema importância pelo apoio oferecido ao tratar das definições e das características das práticas pedagógicas, dos principais elementos e especificidades do ensino e, das noções do preparo prático para a formação inicial dos professores desenvolvidos por Gimeno Sacristán, Gauthier et al. e Marcelo Garcia.

No que se refere às tarefas específicas do ensino desenvolvidas pelos professores considerou-se, tanto os elementos da gestão da matéria, que constituem as ações docentes e contemplam o planejamento, o ensino explícito e a avaliação das aulas quanto à gestão de classe, que é o conjunto de normas e regras, medidas disciplinares e atitudes do professor para manter o ambiente da sala de aula favorável aos processos de ensino e de aprendizagem definidos por Gauthier et al. (2006), como funções pedagógicas que percorrem três momentos: pré-ativo, interativo e pós-ativo.

Vale ressaltar que, a combinação desses conceitos possibilitou a delimitação das noções de práticas pedagógicas que, em síntese, são consideradas como um contínuo desenvolvimento na formação inicial e aproximam os bolsistas do conjunto de tarefas e atividades que compõem o trabalho docente.

Na sequência, são retomados brevemente, os resultados principais, conforme as categorias estabelecidas nessa pesquisa e destacadas as conclusões possíveis embasadas no referencial explicitado.

Na primeira categoria, sobre as **Práticas didáticas**, verificou-se ao explorar as concepções sobre a prática docente e as noções do preparo prático que as participantes têm percepções restritas sobre os aspectos relevantes para a aprendizagem do que é ser professor. Nota-se que, as manifestações são generalizadas e não aprofundam as questões essenciais que embasam o trabalho docente em sua complexidade. Na percepção da bolsista de iniciação à docência, para ser professor é preciso dedicação e conhecimento teórico, além de amor, cuidado, atenção, para conseguir atender as necessidades dos alunos em sala de aula. Seu

comentário revela a presença de componentes afetivos em detrimento dos aspectos relacionados propriamente ao ensino, o que indica sua dificuldade em definir o conceito do que é preciso para ser professor. A professora colaboradora dá ênfase aos aspectos da gestão da matéria de forma superficial, pois não se refere aos conteúdos trabalhados e aos elementos da gestão de classe com principal importância, mas também sem um detalhamento que contemple a complexidade desse aspecto.

A conclusão a que se chega a partir desses resultados é que a bolsista e a professora colaboradora, embora estejam em períodos diferenciados do desenvolvimento da docência, ambas têm dificuldade de reconhecer o repertório de conhecimentos necessários para realização da prática pedagógica e suas tarefas específicas do ensino. No caso da bolsista, é possível afirmar que, a licenciatura em Pedagogia, que certifica o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deixa lacunas de formação em relação às dinâmicas das práticas pedagógicas institucionalizadas, organizativas e didáticas descritas e definidas por Gimeno Sacristán (1995) como práticas cotidianas que constituem a prática docente.

O papel do professor é ensinar, sendo assim, no mínimo, ele deve adquirir o domínio dos elementos que constituem essa função para executar as tarefas docentes na sala de aula. Os alunos das licenciaturas em Pedagogia precisam aprender de forma antecipada como planejar o conteúdo, elaborar e adaptar os materiais para as aulas, organizar o espaço da sala de aula para criar e manter um ambiente favorável para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Pensando nos depoimentos da professora sobre tais elementos nota-se que expressa alguns deles para a bolsista nos momentos de interação, mas isso ocorre de forma espontânea, não intencional sem a sistematização prévia do conhecimento, porque nessa relação compartilhada prevalece a comunicação oral do que realiza na sala de aula.

Esses pontos são relevantes para serem melhor investigados por outros estudos sobre a formação inicial docente em relação ao conteúdo do que é ministrado pelos professores nas disciplinas de Didática, Metodologias e Práticas de ensino presentes na grade do curso.

Na análise da segunda categoria **Tarefas didáticas específicas do ensino** constatou-se que há uma certa superficialidade sobre a forma de realizar o planejamento e o ensino explícito. Quanto ao tempo que é necessário para se adquirir o repertório de conhecimentos sobre o trabalho docente fica claro que a experiência prática da atuação docente favorece esse aprendizado como fica evidenciado pelas declarações da professora colaboradora que tem

uma experiência de 29 anos como professora. E, mesmo com a participação da bolsista no programa PIBID há mais de um ano com uma interação de contato direto com a mesma professora a oportunidade ainda é parcial e fragmentada em relação ao que envolve os elementos da gestão da matéria na seleção e planejamento de conteúdo e das sequências didáticas das atividades, com seus objetivos específicos.

Para a professora colaboradora a presença da bolsista na sala de aula possibilita que observe e aprenda sobre algumas ações da prática docente, mas o relato da bolsista, não descreve as especificidades desse aprendizado de forma clara como, por exemplo, os momentos de explicação, instrução e supervisão das atividades, a forma de organizar a ordem e a sequência dos conteúdos, os questionamentos feitos aos alunos e uma avaliação a partir de sua experiência da realização dessa prática. A realização desse processo de ensinar, ainda é de exclusividade da professora colaboradora durante as regências de suas aulas.

Esses resultados permitem argumentar que a experiência das práticas docentes que favorecem o aprendizado dos elementos da gestão da matéria ainda são transmitidos para a bolsista na maioria das vezes através da observação da prática da professora salvo os momentos em que ela relata que prepara o material e realiza alguma atividade como uma obrigatoriedade do subprojeto vinculado ao programa PIBID, mas sem detalhar o processo de desenvolvimento percorrido para tais elaborações e regências de aula.

No que diz respeito à gestão da classe, o aprendizado da bolsista sobre as atitudes da professora colaboradora diferencia a sua reflexão sobre a condução das situações de conflito mediante a aplicação e ao cumprimento das regras e das medidas disciplinares que existem para organizar e manter o equilíbrio interno da sala de aula como fator que favorece os processos de ensino e de aprendizagem. E, ambas as participantes falam da importância de se aprender sobre essas questões e que esse aprendizado só ocorre quando se está inserido na sala de aula, pois a realidade do contexto do ambiente escolar é muito diferente da expectativa de perfeição e homogeneidade, trazidas na formação inicial dos professores e, gerada pelo desconhecimento das especificidades e particularidades do ambiente e dos alunos nos momentos de aula.

Dessa maneira, é possível destacar outro ponto de questionamento em relação à participação da bolsista de iniciação à docência no programa PIBID, já que os conhecimentos da prática docente, em sua maioria, são transmitidos pela observação da atuação da professora colaboradora no processo de ensinar os alunos e escassamente ela executa a função pedagógica de ensinar, se mantendo numa posição de auxiliar da professora realizando

atividades determinadas para ajudá-la na execução do trabalho docente. Nessa direção, questiona-se em que o PIBID se difere dos estágios obrigatórios tão criticados pela ausência de prática e excesso de observação?

Em relação à terceira categoria **Relação pedagógica socialmente compartilhada entre bolsista e professora** os resultados revelam que, o tempo de permanência com a mesma professora durante o ano letivo propicia uma relação pedagógica que se diferencia, por não ocorrerem situações de conflito entre a bolsista e a professora, sendo sustentada pela aproximação, afinidade pessoal e profissional, reconhecida por ambas, desde o início do relacionamento e durante o desenvolvimento do subprojeto na sala de aula e, além dos limites dela. As participantes revelam satisfação gerada pela interação que se estabeleceu nessa relação de troca de experiência sobre alguns conhecimentos teóricos e práticos.

Na quarta e última categoria **Contribuições do PIBID para a iniciação à docência em Pedagogia no processo de socialização** as entrevistadas afirmam há contribuições na participação do programa. Para a bolsista, o programa cumpre com sua meta de promover experiências metodológicas e práticas com destaque, para sua dedicação pessoal, o bom desenvolvimento do trabalho de todos os envolvidos no subprojeto e a postura da professora de receber, criar e manter o bom relacionamento fundado numa base de compreensão nessa experiência. E, para a professora colaboradora a bolsista tem a oportunidade de se iniciar na docência pelo fato de realizar planejamentos, desenvolver as atividades nas aulas, julgando a oportunidade como uma experiência proveitosa proporcionada pela socialização do conhecimento na sala de aula.

Desta maneira, não se pode desqualificar as contribuições citadas pelas entrevistadas, mas existe a necessidade de se afirmar que, apesar de a participação no programa contribuir para o aprendizado de alguns elementos relevantes sobre o conhecimento das práticas pedagógicas, pela bolsista, esses elementos, ainda são insuficientes por se apresentarem de forma fragmentada, parcial e superficial, durante o desenvolvimento do subprojeto vinculado ao programa PIBID e ao curso de Pedagogia.

Nessa direção, pode-se constatar que a hipótese inicial dessa pesquisa, tendo como pressuposto que a relação pedagógica socialmente compartilhada entre bolsista de iniciação à docência e professora colaboradora, dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilita ao futuro professor conhecer e recorrer aos elementos formadores específicos do ensino para realizar as futuras ações docentes em sala de aula, foi parcialmente confirmado. Sendo o PIBID uma política pública, cuja iniciativa propõe a iniciação à docência e inserção do

bolsista nas vivências práticas para a docência na formação inicial de professores de modo diferenciado, verificou-se que pelos resultados e conclusões dessa pesquisa que essa relação pedagógica possibilita sim, conhecer e recorrer a alguns dos elementos formadores específicos do ensino para se realizar as futuras ações docentes em sala de aula, ainda que isso ocorra de modo insuficiente ao se considerar a complexidade dos elementos formadores aqui analisados, essenciais para a concretização do ato de ensinar.

Em síntese, a participação no programa traz conhecimentos sobre parcelas dos elementos essenciais para a futura atuação da bolsista como docente, considerando que, a relação pedagógica compartilhada socialmente com a professora, corrobora para que esse aprendizado ocorra de modo restrito.

Pode-se inferir essa lacuna no desenvolvimento do subprojeto a alguns fatores como, por exemplo, a não determinação das funções e ações da professora colaboradora por parte do programa PIBID e a falta de diálogo mais eficaz entre a universidade e a escola parceira para a execução e o acompanhamento das atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

Para concluir, a presente pesquisa reitera a importância dos estudos que desenvolvam a questão das práticas pedagógicas e os elementos da gestão da matéria e da gestão da classe que são essenciais à atuação docente em razão da importância do aprendizado sobre as práticas didáticas na formação inicial para colaborar com a qualidade do ensino nas escolas de educação básica, que dependem basicamente da atuação do professor que cada vez mais necessita de formação qualificada, no que se refere complexidade dos elementos formadores aqui analisados.

Sendo assim, esse trabalho não se julga como esgotado e provoca mais questionamentos que poderão resultar na elaboração de novas investigações: Diante das possibilidades vivenciadas no PIBID o programa forma o bolsista de iniciação à docência diferentemente do “velho estágio” criticado pelo excesso de observação? As situações vividas pelos bolsistas de iniciação à docência permitem iniciar-se na docência ou nas atribuições de um professor auxiliar de classe? É possível que os professores colaboradores e mesmo os professores supervisores das escolas parceiras desempenhem a função de coformador, conforme apontam as pesquisas ao tratarem da parceria entre universidade e escola pensando no aprimoramento da formação inicial dos professores?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Novo Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência** – Portaria CAPES nº 96. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legislação/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 10 de Setembro de 2013.

BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília. DF, 2010a. Disponível em: <http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legislação/Portaria206_PIBID2011_NormasGerais.pdf>. Acesso em: 10 de Setembro de 2013.

BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID e dá outras providências**. Decreto nº 7.219. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legislação/Decreto7219_de24jun2010_PIBID.pdf>. Acesso em: 10 de Setembro de 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 15 de Outubro de 2014.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da união**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 de Março de 2013.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 03. p. 683-694, jul/set 2012.

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL**. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado acadêmico em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira Lima. 2 ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lori Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo na ação: a arquitetura da prática (cap.8). In: _____ **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-93.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-24. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Tornando-se professor: O início da carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas/Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MARCELO, C. **Aprender a enseñar: um estudio sobre el processo de socialización de profesores principiantes**. Madrid: CIDE, 1991.

MARCELO, C. **Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

MICHAELIS: Moderno Dicionário da língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RICCI, Maira; GUARNIERI, M. R.; SILVA, M. A parceria entre professorandas PIBID e professoras parceiras da rede estadual: difíceis relações profissionais. In: XXIV – Congresso de iniciação Científica da UNESP, Araraquara, *Resumos ...* São Paulo, 2012, Vol. III. Disponível em: <<http://www.unesp.br/cic>>. Acesso em: 29 set. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, N. C. A. T. **As ações do PIBID pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 168f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

SILVA, M. **Complexidade da formação de Professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica – Editora UNESP, 2009.

SUBPROJETO PIBID. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Subprojeto de Pedagogia/UNESP/Araraquara, 8f, 2013.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2.ed. – Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TESTI, Bruno M. **Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP de Araraquara**. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

TINTI, Douglas da S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), São Paulo, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Pesquisadora: Maira Ricci

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

Responsável pela condução da entrevista: Maira Ricci

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*Relações pedagógicas socialmente partilhadas entre bolsistas PIBID e professores em exercício: elementos formadores da atuação docente no ensino fundamental I*”.

O objetivo deste projeto reside em identificar e analisar os elementos formadores para a docência no âmbito da sala de aula, presentes nas relações pedagógicas socialmente partilhadas entre futuros professores e professores em exercício no ensino fundamental I durante a participação no PIBID Pedagogia e verificar as influências decorrentes dessas relações na atuação e formação profissional de ambos nessa troca de experiências.

Pretende-se com esse projeto investigar quais são os elementos formadores para a docência, provenientes das relações pedagógicas socialmente partilhadas que ocorrem no interior da escola e da sala de aula entre bolsistas e professores em exercício no ensino fundamental I, nos subprojetos vinculados ao programa PIBID de Pedagogia durante a formação inicial dos professores. Pretende-se com a caracterização e análise dos elementos formadores para a docência com base nessas relações pedagógicas socialmente partilhadas entre o professor em formação inicial e o professor em exercício, contribuir para repensar a formação acadêmica e a inserção dos futuros professores iniciantes no interior da escola, trazendo essas discussões para a sala de aula das universidades e das unidades parceiras onde acontecerão as reflexões a serem tratadas.

Considerando que os cursos de formação inicial de professores têm seus limites ao fazer a articulação entre teoria e prática, o que distancia os licenciandos da realidade do cotidiano escolar da educação básica com a qual se depararão em um futuro próximo, a necessidade de se repensar a formação docente e suas políticas com o objetivo de melhorá-la é de extrema importância. A relação entre teoria e prática, considerada fundamental nas normatizações políticas sobre a formação docente, não reside nas práticas das instituições formadoras de professores (BRASIL, 1999).

A metodologia e as fontes deste projeto foram originadas a partir das intenções de trabalho para essa pesquisa e dos apoios teóricos adotados. Para compreender os elementos formadores para a docência presentes nas relações pedagógicas socialmente partilhadas entre bolsistas e professores em exercício pretende-se adotar os seguintes procedimentos:

As fontes serão produzidas através da realização de entrevistas semiestruturadas com os bolsistas e professores participantes do PIBID de Pedagogia e versarão sobre os elementos formadores para a docência, com o propósito de identificar qual é o ponto de vista de ambos participantes em relação a tais elementos provenientes dessa relação pedagógica partilhada entre esses agentes.

Os sujeitos entrevistados serão bolsistas PIBID participantes de subprojetos do curso de Pedagogia desenvolvidos na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e os professores em exercício participantes do programa nas unidades parceiras do ensino fundamental I que recebem estes bolsistas em suas salas de aula. A intenção é que o grupo de sujeitos seja composto por cinco alunos do curso de Pedagogia e cinco professores da rede de ensino fundamental I participantes dos subprojetos PIBID. Pretende-se que dez sujeitos participem da pesquisa. O critério de escolha do sujeito será pelo aceite em participar do estudo, portanto, com caráter aleatório e serão agendadas de acordo com sua disponibilidade.

As entrevistas/fontes serão analisadas tematicamente por meio da técnica Análise de Conteúdo com o objetivo de apresentar uma apreciação crítica de análise como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. Os dados extraídos das entrevistas serão analisados segundo referencial teórico e outros estudos sobre práticas na ação docente e seus elementos formadores para a docência provenientes das relações pedagógicas socialmente partilhadas entre professores em formação inicial e professores em exercício.

Você foi selecionado pelo fato de ser aluno do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara e/ou professor em exercício da rede pública Estadual e Municipal do ensino fundamental I participante do projeto PIBID. Cabe ressaltar, que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não implicará em prejuízo na relação com a pesquisadora.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em agendar junto à pesquisadora um dia, local e horário, satisfatórios para ambos, para a realização da entrevista tendo em vista, que

caberá a pesquisadora principal cuidar para que seja um local silencioso e que possua assentos e mesa para possíveis anotações e acomodação dos materiais (caderno, caneta, gravador). A entrevista direciona-se, a identificar, quais são os elementos formadores para docência que estão presentes nas relações partilhadas socialmente entre bolsistas e professores em exercício participante do PIBID, no âmbito da sala de aula, e se estes influenciam a formação e atuação de ambos os sujeitos nessa troca de experiências. Esta acontecerá por meio de um roteiro de questões semiestruturadas, que poderão ser reorganizadas conforme as colocações e posicionamentos. Caso haja seu consentimento as falas serão registradas em aparelho gravador de voz e algumas anotações serão redigidas em caderno, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar conveniente no momento da entrevista. Todos os dados registrados serão colocados à sua disposição e somente serão utilizados caso houver seu consentimento prévio.

Sabendo que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco e que o dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, como pesquisadora ressalto que os riscos desta pesquisa são potencialmente baixos. No entanto, tomarei todas as providências para evitá-los e assumirei a responsabilidade total por eventuais danos. Assim, considero que o risco que pode estar contido na presente pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários posteriores, que poderão ser realizados por outrem acerca dos trechos citados na redação da dissertação relativos às suas colocações e posicionamentos. Considera-se também risco ao se proceder à entrevista no caso de alguma questão formulada provocar-lhe constrangimento, condição esta que acarretará em interrupção da entrevista se o desejar.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe qualquer ônus financeiro, prejuízo ou maiores constrangimentos, cabendo à pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorrerem. Ressalta-se ainda a garantia, por parte da pesquisadora, de indenização diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa. Sua participação nesta pesquisa permitirá identificar, analisar e discutir quais são os elementos formadores para a docência no âmbito da sala de aula, presentes nas relações pedagógicas socialmente partilhadas entre futuros professores e professores em exercício no ensino fundamental I durante a participação no PIBID Pedagogia e também verificar as influências decorrentes dessas relações na atuação e formação profissional de ambos os sujeitos nessa troca de experiências, fazendo jus à sua participação no processo de construção de tais propostas.

A pesquisadora garante o sigilo que assegure sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos no estudo, fazendo uso somente daquilo que for de seu consentimento prévio e divulgando os dados de forma a não possibilitar sua identificação. Para isso, será feito uso de siglas para os sujeitos (B: bolsista e P: Professor em exercício) e as instituições escolares a que pertencem os professores serão identificadas como escolas do interior paulista. Tais medidas visam assegurar o sigilo. Além disso, garante-se aos envolvidos a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Assegura-se ainda a garantia de esclarecimentos para quaisquer dúvidas que você venha ter, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Independentemente dos resultados da pesquisa estes se tornarão públicos, por meio da elaboração e defesa da dissertação e pela divulgação científica através de publicações, participações em congressos e divulgação acadêmica.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Maira Ricci
Rua Dos Libaneses, 2952, Vila Nossa Senhora do Carmo, Araraquara – SP.
Telefones para contato: (16) 3324-4509 e (16) 98109-3118
E-mail: maira.ricci@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,

RG: _____ residente à _____,

declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara -UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do sujeito da pesquisa

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
BOLSISTAS DO PIBID**

DADOS DO BOLSISTA

NOME: _____

ENDEREÇO: _____ **no** _____

Complemento: _____ **Bairro:** _____ **CEP:** _____

Telefones: Residencial (____) _____ **Celular**(____) _____

E-mail: _____

Idade: ____ anos.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

a) Magistério

() **SIM** **Início:** (____/____) **Término:** (____/____)

() **NÃO**

b) Primeira Graduação

() **SIM**

Nome do curso: _____ **Instituição:** _____

Ano de Ingresso: (____) **Ano de conclusão:** (____)

() **NÃO**

Nome do curso: _____ **Instituição:** _____

Ano de Ingresso: (____) **Ano de conclusão:** (____)

c) Pós-Graduação

() **Especialização** () **Mestrado** () **Doutorado**

Início: (____/____) **Término:** (____/____)

Nome do curso: _____ **Instituição:** _____

d) Bolsista PIBID

() **SIM**

() **NÃO**

Ano de ingresso: (____)

Tempo como bolsista: (_____)

Tempo com a mesma professora: (_____)

e) Escola

() **Estadual**

() **Municipal**

Roteiro de entrevista
Expectativas iniciais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de iniciar no PIBID como bolsista, em sua opinião, o que era preciso para ser professor? 2. Qual era sua expectativa antes de entrar em contato com a professora da escola em sala de aula? O que pensava que seria realizado por você especificamente na sala de aula? (atividades, elaboração de material, seleção e adaptação de conteúdo). 3. Antes de ir para a sala de aula você recebeu algum tipo de orientação sobre o que iria fazer? Se sim, qual? 4. O que de fato você percebeu ao entrar em contato com as professoras em sala de aula? Sua expectativa inicial foi mantida e/ou sofreu alterações e quais?
Observação da prática da professora
<ol style="list-style-type: none"> 5. Em relação ao que faz o professor na sala de aula quais elementos você destaca como os principais para dar aula? 6. Você identificou na atuação da professora características próprias sobre o que é ser professor? Se sim, quais? 7. Como a professora organiza o trabalho na sala de aula? Você participa dessa organização? 8. A professora lhe dá possibilidades de participação na sala de aula? Sim ou não? Se sim, quais? Como você participa?
Contato com a professora
<ol style="list-style-type: none"> 9. Para você o fato de estar em contato direto com a professora na sala de aula possibilitou conhecer quais elementos do trabalho do professor? 10. Desses elementos qual (s) você desconhecia ou conhecia pouco? 11. No seu contato com a professora em sala de aula que tipos de normas e regras sobre o exercício da docência você aprendeu? 12. Você já questionou algum procedimento da professora? Sim ou não? Se sim, qual? Se não, por quê?
Tarefas didáticas do professor (Geral)
<ol style="list-style-type: none"> 13. O que lhe é solicitado do trabalho de professor na sala de aula? 14. O que você faz na sala de aula? 15. O que realmente é solicitado pela professora? 16. Você foi apresentado aos alunos da sala de aula pelo professor? Sim ou não? Se sim como foi? Se não quem o fez ou não foi feito? 17. Você participa de quais momentos fora da sala de aula na escola? (HTPC, Planejamento, Sala dos professores). Se sim, com que frequência?
Tarefas didáticas do professor (Específico)

18. Você executa atividades em sala de aula? Sim ou não? Quais?
19. Você participou e realizou algum planejamento de aula? Aplicou na sala de aula? Sim ou não? Se sim, como foi realizado? Se não, fez falta? Por quê?
20. Quanto à seleção e elaboração dos conteúdos de aula você participou? Sim ou Não? Se sim, como foi, de que maneira?
21. Em relação à ordem e ao ritmo (tempo) de aula como você participa?
22. E quanto à organização do espaço (estrutura da sala)?
23. Como você vê a relação professor/aluno na sala de aula?
24. No seu contato com a professora em sala de aula você realizou ou não algum tipo de práticas didáticas? (conteúdo, processos de aprendizagem, atuação do professor, relações de comunidade, uso de meios, critérios de avaliação, organização). Se sim, quais?
25. Você propõe atividades, conteúdos, assuntos, ideias para as aulas? Sim ou não? Se sim, quais? Se não, por quê? Se não, seria importante que você fizesse?
26. Você realiza alguma atividade que é própria do professor como, por exemplo, chamada, diário de classe, correção de atividades, avaliação dar vistos em livros e cadernos? Sim ou não? Se sim, quais? Se não, acredita que ao fazer aprenderia algo?
27. Já confeccionou ou adaptou algum material para os alunos? Sim ou não? Se sim, quais? Se não, acha que deveria ter feito? Por quê?
28. Em algum momento da aula já lhe foi solicitado algo por parte da professora que você não soubesse fazer? Sim ou não? Se sim, como foi resolvido? A professora lhe ensinou fazer?
29. Você encontrou dificuldades para realizar algum tipo de atividade própria do professor na sala de aula? Sim ou não? Se sim, quais?
30. Como é a supervisão da professora quando você executa as atividades?

Relação pedagógica

31. Você interage com a professora? Sim ou Não?
32. Em que momentos ocorre essa interação? (sala de aula, na escola)
33. De que maneira ocorre essa interação?
34. Que tipo de troca de experiência há nessa interação?
35. Como é sua relação de comunicação com a professora?
36. Você tem espaço na interação com a professora para sugerir, dar ideias ou atuar como professor na sala de aula? Sim ou não? Se sim, quais?

37. Nos momentos de interação com a professora (situações de conversas, solicitações, questionamentos, atuação na sala de aula, etc.) quem toma a iniciativa?
38. A professora já lhe pediu algum tipo de ajuda? Sim ou não? Se sim, quais?
39. Quais ensinamentos próprios sobre o que é ser professor você recebeu na relação com a professora na sala de aula?
40. Você considera que aprendeu ações e noções próprias da sala de aula como professora? Sim ou não? Se sim, quais?
41. Na socialização entre você e a professora quais ideias e informações lhe foram transmitidas quanto ao que é necessário para ser professor e dar aula? (exercício docente)
42. Na socialização entre você e a professora qual sua função?
- a) receptor b) transmissor c) ambos? Explique.
43. Vocês estabelecem algum tipo de negociação na relação entre vocês na sala de aula? Sim ou não? Se sim, quais? Se não, acha que deveriam? Por quê?
44. Você atende prontamente ou questiona as solicitações (sobre execução das atividades) da professora? Por quê?
45. Você apresenta iniciativa diante as aulas da professora? Sim ou não? Se sim, quais? Se não, por quê?
46. No seu relacionamento com a professora você se sente como uma:
- a) aluna b) futura professora c) estagiaria? Explique.
47. Nesse relacionamento como você vê o papel da professora?
- a. uma profissional que troca informações, experiências e propicia conhecimentos da prática docente
- b. uma profissional a quem você se submete por ainda ser aluna de Pedagogia
48. Em sua relação com a professora já houve algum tipo de conflito? Se sim, quais?
49. O que faltou para ficar melhor a sua relação pedagógica com a professora?
50. Em sua opinião, o PIBID cumpre com sua proposta de iniciação à docência?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES PARTICIPANTES DO PIBID**

DADOS DA PROFESSORA NOME: _____ ENDEREÇO: _____ no _____ Complemento: _____ Bairro: _____ CEP: _____ Telefones: Residencial (____) _____ Celular(____) _____ E-mail: _____ Idade: ____ anos.
FORMAÇÃO ACADÊMICA f) Magistério () SIM Início: (____/____) Término: (____/____) () NÃO g) Graduação () SIM () NÃO Nome do curso: _____ Instituição: _____ Ano de Ingresso: (____) Ano de conclusão: (____) Nome do curso: _____ Instituição: _____ Ano de Ingresso: (____) Ano de conclusão: (____) h) Pós-Graduação () Sim () Não () Especialização () Mestrado () Doutorado Início: (____/____) Término: (____/____) Nome do curso: _____ Instituição: _____ i) Tempo de experiência como professora (_____) j) Professora participante do PIBID () SIM Ano de ingresso: (____) () NÃO Tempo como professora participante do programa: (_____) k) Professora supervisora do PIBID () SIM Ano de ingresso: (____) () NÃO Tempo como professora supervisora do programa: (_____) Tempo com a mesma bolsista: (_____) l) Escola () Estadual () Municipal

Roteiro de Entrevista

Expectativa da professora em relação ao PIBID

1. Antes de receber o bolsista na sala de aula você recebeu informações/orientações sobre qual seria sua função no projeto? Sim ou não? Se sim, quais? Se não, acha que deveria?
2. Qual a sua expectativa ao receber o bolsista em sua sala de aula?
3. O que você pensou sobre o que deveria fazer com a bolsista na sala de aula?
4. Antes de dar início ao projeto você já conhecia o PIBID? Sim ou não? Como?
5. Você conhece detalhadamente a proposta do programa? Sim ou não?
6. E a proposta do subprojeto você leu antes de receber a bolsista? Sim ou não? Se sim, o que você destaca de mais relevante. Mudaria alguma coisa? Se não, não recebeu o subprojeto, não leu por falta de tempo?
7. Você acha que ele cumpre com sua proposta na sua sala de aula com a presença da bolsista? Sim ou não? Por quê?

Função da professora na relação com a bolsista

8. Qual o tipo de relação você estabeleceu com a bolsista?
9. Qual seu papel na relação com a bolsista?
10. Nessa relação qual sua função na sala de aula?
11. No seu ponto de vista qual a função da bolsista na sala de aula?
12. Para você o PIBID é diferente do estágio? Sim ou não? Por quê?
13. Você solicita a participação da bolsista nas atividades em sala de aula? Sim ou não? Se sim, quais? Se não, por quê?
14. Você pede sugestões e ideias a bolsista? Sim ou não? Se sim, quais e por quê? Em que momento?
15. Você já solicitou a participação da bolsista em alguma atividade que ela não soubesse realizar? Sim ou não? Se sim, quais? E como resolveu a situação?

Trabalho do professor

16. Como você descreve o papel do professor na sala de aula?
17. Quais conhecimentos próprios do professor em sala de aula você considera que transmite ao bolsista? Em que momentos?
18. Você “dá dicas” sobre como deve ser o trabalho do professor ao bolsista? Se sim, quais? Se não, por quê?

19. Você em sala de aula se sente no papel de transmitir conhecimentos sobre o trabalho do professor ao bolsista? Sim ou não? Por quê?
20. Você acredita que para se tornar professor a participação da bolsista no PIBID auxilia nesse processo? Sim ou não? Por quê? Em quais aspectos?
21. Para se tornar professor você considera que só a prática do dia-a-dia ensina? Sim ou não? Explique. O que se aprende com a prática?
22. O que você faz no dia-a-dia que você acredita que só aprendeu depois que começou a atuar como professor?
23. Você ensina isso ao bolsista? Sim ou não? Se sim, como? Se não, por quê?

Visão da professora sobre o aprendizado da bolsista

24. Em sua opinião o que a bolsista está aprendendo com você na sala de aula?
25. A bolsista comenta/demonstra o que tem aprendido? Dê exemplos.
26. Com a participação no PIBID você acha possível que ele antecipe este aprendizado? Sim ou não? Se sim, como?
27. Em sua opinião o que a bolsista participante do programa sai da sala de aula sabendo sobre como dar aula?
28. Durante sua relação com a bolsista surgiram conflitos? Sim ou não? Se sim, quais?