

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIAN MASSULLO SILVA

**OS RELATOS DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
PRESENTES NOS ANAIS DO ENDIPE ENTRE 2010 E 2014: UMA  
ANÁLISE DA RELAÇÃO DOS PIBIDIANOS COM OS ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

SÃO CARLOS/SP  
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

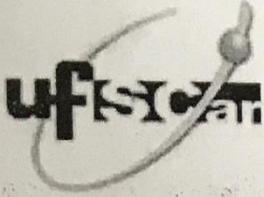
VIVIAN MASSULLO SILVA

**OS RELATOS DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
PRESENTES NOS ANAIS DO ENDIPE ENTRE 2010 E 2014: UMA  
ANÁLISE DA RELAÇÃO DOS PIBIDIANOS COM OS ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Marini Braga

SÃO CARLOS/SP  
2017



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Vivian Massullo Silva, realizada em 15/02/2017:

---

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga  
UFSCar

---

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes  
UFSCar

---

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre  
UFSCar

---

Profa. Dra. Neide Aparecida de Souza Lehfeld  
UNESP

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.*

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo ao meu marido, Guilherme, que me apoiou incondicionalmente para que eu chegasse até aqui. Ninguém vive sozinho, ninguém se basta e ter alguém que testemunhe seus erros e seus acertos é importante nessa caminhada. “A felicidade só é real quando compartilhada” e esse é um momento de felicidade que eu posso, enfim, compartilhar com você!

Agradeço à minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiana Marini Braga, que me conduziu com todo o carinho e paciência e com todo o rigor que a pesquisa exige. Me fez entender que temos uma função social a cumprir na melhoria das escolas públicas de nosso país. Seu amor pela profissão me enche de esperança, FÁ!

À minha família e aos meus sogros agradeço pela compreensão e pelo apoio nos momentos que mais precisei. Ao meu pai, especialmente, agradeço em pensamento e dedico esse trabalho. Sei que estaria muito orgulhoso de mim se estivesse aqui!

Aos professores da UFSCar que tive a oportunidade de conviver durante as disciplinas cursadas e que foram essenciais na minha formação acadêmica, meu muito obrigada. Apreciar de perto o quanto são gigantes e brilhantes é uma oportunidade única.

Às professoras Dras. Márcia Regina Onofre e Neide Aparecida de Souza Lehfeld agradeço especialmente pelas contribuições na banca de qualificação. Seus olhares sobre o meu trabalho foram essenciais para a melhoria desta pesquisa.

À minha amiga, coordenadora e companheira de estrada Alessandra Fracaroli Perez que tanto me ajudou no mestrado, seja compartilhando caronas até a universidade, discutindo um texto, me auxiliando com as horas de folga do trabalho para que eu pudesse escrever minha dissertação. Apoio é o que encontrei em você desde o início!

Agradeço a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa fosse possível.

Minha gratidão,  
Vivian Massullo Silva

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo responder a seguinte questão: Quais as percepções ou temáticas são reveladas nos relatos dos bolsistas de ID/PIBID sobre a sua relação com o aluno da educação básica, presentes nas publicações do ENDIPE entre os anos de 2010-2014? Diante disso, o trabalho foi organizado em torno de dois objetivos principais: Identificar as percepções ou temáticas presentes nos relatos dos bolsistas de ID, presentes nos trabalhos do ENDIPE 2010-2014, sobre a relação do bolsista de ID com os alunos das escolas de educação básica; e analisar as relações das percepções ou temáticas que emergirem dos relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com os alunos da educação básica, de modo a caracterizar possíveis contribuições para a formação inicial de professores do mesmo segmento. Para atingir os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa bibliográfica conforme proposta de Salvador (1986) e Lima e Miotto (2007). Nossa fundamentação teórica se pauta nos estudos de Aubert et al. (2016); Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) e Freire (1994; 2000; 2005; 2014; 2015); para preparação e análise dos dados utilizou-se Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (2010). O *corpus* da pesquisa é composto por 22 trabalhos publicados nos ENDIPEs, sendo analisados 59 relatos extraídos desses trabalhos. Os 59 relatos estão alocados em 3 grandes categorias: Percepções sobre o perfil do aluno; Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos; Elementos relacionados a aula. Na categoria: Percepções sobre o perfil do aluno, os dados indicam para a dificuldade dos bolsistas de ID em reconhecer os alunos da escola de educação básica dentro de um contexto de diversidade, além da ausência de propostas que possam modificar os comportamentos sinalizados. Fica evidente também a ausência do diálogo entre bolsistas de ID, professores, alunos da escola e comunidade. Na categoria: Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos, os dados revelam que os bolsistas de ID colocam o aluno como elemento central para a aprendizagem, considerando seus conhecimentos prévios, suas realidades e o tempo individual para a aprendizagem, concentrando suas ações dentro de uma concepção construtivista com foco na adaptação do contexto educativo. Tais dados demonstram também uma ausência da dimensão instrumental no ensino e a ausência do envolvimento com todos os envolvidos no PIBID bem como com a comunidade. Na categoria: Elementos relacionados a aula, os dados demonstram que os bolsistas de ID têm trabalhado com o estratégias e recursos de ensino com ênfase no lúdico e na adaptação lúdica dos conteúdos. As práticas e aulas dialogadas aparecem como minoria nos relatos dos bolsistas de ID. Os dados nos deixam como reflexão a necessidade de uma parceria efetiva com todos os participantes do PIBID e com a comunidade escolar, uma vez que o bolsista de ID ainda está em formação e precisa, portanto, ser acompanhado em suas ações dentro da escola. Dentro da perspectiva da formação inicial docente foi possível verificar que os bolsistas possuem uma formação bastante dialogada com seus coordenadores, supervisores e bolsistas de outros subprojetos, portanto anunciamos a necessidade de que esse diálogo seja levado para o trabalho com os alunos da escola de educação básica. Por fim, mediante os relatos analisados, verifica-se a necessidade de difusão de práticas pedagógicas transformadoras, um trabalho mais efetivo na dimensão instrumental do ensino e a utilização do diálogo na aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID. Bolsista de ID. Alunos da Educação Básica. ENDIPE.

## ABSTRACT

The aim of the present study is to answer the following question: Which perceptions or thematic are revealed in the reports of ID/PIBID scholarship holders, concerning their relation with the basic education student, included in the ENDIPE publications between the years of 2010 and 2014? Therefore, the study was organized based on two main goals: identifying the perceptions or thematic present in the reports of ID scholarship holders, concerning their relation with the basic education student, included in the ENDIPE publications between the years of 2010 and 2014, and analyzing the relation of perceptions or thematic that might emerge from ID scholarship holders reports regarding their relation with basic education students in order to characterize possible contributions to initial training of teachers of the same segment. A bibliographic research was realized according to Salvador (1986), and Lima and Miotto (2007) to achieve the proposed goals. Our theoretical foundation is based on the studies by Aubert et al. (2016); Gimeno Sacristán and Pérez Gómez (1998), and Freire (1994; 2000; 2005; 2014; 2015); Content Analysis according to Bardin (2010) was used for the preparation and analysis of data. The corpus consists of 22 papers published at ENDIPEs, and 59 reports extracted from these papers were analyzed. The 59 reports are assigned in 3 large categories: Perceptions about the student profile; Elements related to student learning; Elements related to the class. In the perceptions about the student profile category, the data point to the ID scholarship holder difficulty to recognize the basic education student inside a context of diversity, besides the lack of proposals that might modify the identified behaviors. It is also clear the lack of dialogue among ID scholarship holders, teachers, students and community. In the elements related to student learning category, the data show that ID scholarship holders hold the student as a central element in the learning process considering their previous knowledge, their reality, and their individual learning time, centering their actions in a constructivist conception focusing on the adaptation of the educational context. Such data also show the lack of an instrumental dimension in teaching and the lack of engagement with all parties involved in PIBID as well as with the community. In the elements related to class category, the data indicate that ID scholarship holders have worked with teaching strategies and resources with emphasis on playfulness and on a playful adaption of the contents. Practice and dialogue-based classes are minority in the ID scholarship holder's reports. The data point out the necessity of an effective partnership with all the participants of PIBID and with the community, since the ID scholarship holder is still training and therefore needs to be observed inside the school. From the perspective of the initial teaching training it was possible to verify that the scholarship holders dialogue well with their coordinators, supervisors and scholarship holders from other subprojects. Thus, we report the necessity to carry this dialogue to the work with basic education students. In conclusion, in the face of the analyzed reports, it is necessary to spread transformative pedagogical practice, to work more effectively in the instrumental dimension of teaching and to use dialogue in learning.

**KEYWORDS:** PIBID. ID scholar. Primary School. ENDIPE.

## ÍNDICE DE SIGLAS

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>DEB</b>	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
<b>ENALIC</b>	Encontro Nacional de Licenciaturas
<b>ENDIPE</b>	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
<b>FORPIBID</b>	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>ID</b>	Iniciação à Docência
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Educação Superior
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Crescimento do Pibid entre 2009 e 2013 .....	27
<b>Gráfico 2</b> - Bolsistas de ID por área de conhecimento – parte I.....	28
<b>Gráfico 3</b> - Bolsistas de ID por área de conhecimento – Parte II .....	28
<b>Gráfico 4</b> - Organograma dos participantes do PIBID: bolsistas e professor colaborador.....	29
<b>Gráfico 5</b> - Processo de constituição do corpus da pesquisa .....	66

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Levantamento de trabalhos do V ENALIC .....	64
<b>Tabela 2</b> - Quantidade de trabalhos captados e selecionados para análise no XV, XVI e XVII ENDIPE.....	71

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Concessão de bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais por projeto institucional.....	30
<b>Quadro 2</b> - Concessão de bolsas por subprojeto .....	31
<b>Quadro 3</b> - Concessão de bolsas por subprojeto – Portaria N° 46/2016 .....	38
<b>Quadro 4</b> - Eixos estruturantes para a organização dos projetos institucionais do PIBID de acordo com a Portaria N° 46/2016.....	38
<b>Quadro 5</b> - Critérios que definem a entrada do relato na categoria.....	77
<b>Quadro 6</b> - Preparação do material para a análise .....	78
<b>Quadro 7</b> - Agrupamento dos relatos por categoria e subcategoria .....	78
<b>Quadro 8</b> - Categorias e subcategorias temáticas: contagem frequencial em % dos relatos...	84
<b>Quadro 9</b> - Relatos da subcategoria Deficiência .....	86
<b>Quadro 10</b> - Relatos da subcategoria Indisciplina/desrespeito .....	88
<b>Quadro 11</b> - Relatos da subcategoria Agressividade.....	90
<b>Quadro 12</b> - Relatos da subcategoria Desmotivação.....	91
<b>Quadro 13</b> - Relatos da subcategoria Interesse/Respeito .....	92
<b>Quadro 14</b> - Relatos da subcategoria Inteligência/Conhecimento .....	94
<b>Quadro 15</b> - Relatos da subcategoria Aluno.....	95
<b>Quadro 16</b> - Relatos da subcategoria Planejamento.....	99
<b>Quadro 17</b> - Relatos da subcategoria Adaptação Curricular .....	103
<b>Quadro 18</b> - Relatos da subcategoria Avaliação .....	106
<b>Quadro 19</b> - Relatos da subcategoria Estratégias e recursos.....	108
<b>Quadro 20</b> - Relatos da subcategoria Aula/Prática Dialogada .....	113
<b>Quadro 21</b> - Levantamento de relatos nas categorias/subcategorias por edição do ENDIPE .....	118
<b>Quadro 22</b> - Quantidade de relatos por área de formação dentro das categorias .....	119

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): DOS OBJETIVOS ÀS AÇÕES NAS ESCOLAS.....</b>	<b>24</b>
1.1 Os princípios norteadores e objetivos do PIBID .....	35
1.2 Mudanças no PIBID: uma tentativa de reformulação .....	37
1.3 Revisão de Literatura sobre o PIBID .....	40
<b>CAPÍTULO 2 - A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>44</b>
2.1 A função social da escola.....	45
2.1.1 A função educativa da escola: da socialização à reconstrução do conhecimento .....	47
2.2 As concepções de aprendizagem: Objetivista, construtivista e dialógica. ....	49
2.2.1 A concepção objetivista .....	49
2.2.2 Concepção construtivista.....	51
2.2.3 Concepção dialógica .....	56
2.2.3.4 O papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem.....	61
<b>CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>64</b>
3.1 Nossas primeiras discussões: ENALIC .....	64
3.2 A escolha pelo ENDIPEe a constituição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	65
3.3 A pesquisa bibliográfica.....	67
3.4 O caminho metodológico .....	68
3.4.1 Levantamento bibliográfico .....	69
3.4.1.1 XV ENDIPE (2010) .....	69
3.4.1.2 XVIENDIPE (2012).....	70
3.4.1.3 XVIIENDIPE (2014).....	70
3.5 Análise de Conteúdo dos trabalhos selecionados.....	71
3.5.1 A Pré-análise .....	71
3.5.2 A Exploração do Material Selecionado.....	78
3.5.3 Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação .....	79
3.6 Sobre os trabalhos selecionados que constituem o <i>corpus</i> da pesquisa .....	79
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATOS DOS BOLSISTAS DE ID PRESENTES NO ENDIPE (2010 - 2014).....</b>	<b>83</b>
4.1 Análise quantitativa dos artigos selecionados .....	84
4.2 Análise da categoria: Percepções sobre o perfil do aluno .....	85
4.2.1 Análise da subcategoria: Deficiência .....	86
4.2.2 Análise da subcategoria: Indisciplina/desrespeito.....	88
4.2.3 Análise da subcategoria: Agressividade.....	89

4.2.4 Análise da subcategoria: Desmotivação.....	90
4.2.5 Análise da subcategoria: Interesse/Respeito .....	92
4.2.6 Análise da subcategoria: Inteligência/Conhecimento .....	93
4.3 Análise da Categoria: Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos .....	95
4.3.1 Análise da subcategoria: Aluno como elemento central .....	95
4.3.2 Análise da subcategoria: Planejamento .....	99
4.3.3 Análise da subcategoria: Adaptação curricular .....	102
4.3.4 Análise da subcategoria: Avaliação .....	106
4.4 Categoria: Elementos relacionados a aula.....	107
4.4.1 Análise da subcategoria: Estratégias e recursos .....	107
4.4.2 Análise da subcategoria: Aula/Prática dialogada .....	113
4.5 Levantamento dos dados por ano de edição do ENDIPE.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>132</b>
APÊNDICE A - Identificação dos trabalhos do ENDIPE.....	132
APÊNDICE B - Relação dos trabalhos selecionados sobre o PIBID na plataforma SciELO.....	134
APÊNDICE C - Relação dos trabalhos selecionados sobre o PIBID no banco de teses e dissertações da CAPES.....	135

## INTRODUÇÃO

Iniciar-me na docência não foi uma tarefa fácil. Desde a minha graduação, quando cursei licenciatura em Pedagogia, existia uma cobrança pessoal com o conhecimento e, apesar da aproximação com as teorias da educação durante o curso, a sensação que tive ao me deparar com a sala de aula foi de insegurança. Sentia falta da aproximação com a prática e os estágios obrigatórios feitos durante o curso não me possibilitaram uma vivência do cotidiano escolar. Aprendi a ser professora com o dia a dia de trabalho na escola e ainda sinto que esse aprender não cessou e jamais cessará. Trabalhei durante 6 anos como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até ingressar profissionalmente em uma universidade na cidade de Ribeirão Preto – SP, onde resido. Trabalho atualmente com tutorias do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD, também sou responsável em auxiliar os alunos do curso nos estágios obrigatórios. Ao atender os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, percebi que estava lidando com a formação inicial docente desta vez da perspectiva do formador e não mais como aluna, na época da graduação. Nesse sentido, senti-me provocada em saber mais sobre uma formação inicial do professor que seja possível de ser realizada dentro da escola, aliando a teoria com a prática, por meio da vivência de casos concretos.

No ano de 2014, o curso de Pedagogia da instituição em que trabalho se vinculou ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – o PIBID, com um projeto interdisciplinar em parceria com os cursos de licenciatura em Música e Educação Física. Este projeto é desenvolvido dentro de uma escola pública, na cidade de Ribeirão Preto, que atende crianças de Ensino Fundamental. Os bolsistas de ID, juntamente com os supervisores, professores e coordenadores do projeto, se reúnem periodicamente para discutir as demandas da escola e como podem contribuir para melhorias nos pontos apresentados. Cada curso, dentro de sua especificidade, desenvolve projetos direcionados às suas áreas de atuação. Periodicamente, todos os bolsistas do PIBID, dos três cursos da universidade vinculados ao programa, se reúnem para discutir seus projetos e pensar colaborativamente em formas de melhorarem suas atuações junto aos alunos da escola de educação básica, bem como socializar as dificuldades e os pontos positivos que vivenciaram dentro da escola de educação básica. O curso de Pedagogia da referida universidade, atualmente conta com 5 bolsistas de ID e desenvolve um projeto que visa atender aos seguintes eixos:

**Eixo 1: Situações de aprendizagem e problemáticas do cotidiano de escolar:**

A partir do mapeamento elaborado com a colaboração e ação conjunta entre professores e coordenadores, das “situações de aprendizagem” que demandam discussões mais aprofundadas, e construção de caminhos que possam levar à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, serão promovidas oficinas, seminários, rodas de conversa e projetos temáticos, enquanto possibilidade de construção de propostas que contribuam para minimizar os dilemas por eles enfrentados. Tendo como referência o protagonismo dos atores que vivenciam o cotidiano e são elementos-chave para a construção dessas possibilidades, as rodas de conversa serão as situações por excelência desses encontros.

**Eixo 2: Reflexões sobre o planejamento de ensino:** Neste eixo serão promovidas reflexões com licenciandos, professores, gestores e comunidade sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos de planejamento e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem. As ações partirão de discussões sobre sucesso escolar e práticas escolares bem sucedidas, a partir da exibição de vídeos e debates com os grupos, serão também dinâmicas de trabalho da temática.

**Eixo 3: Processos e ferramentas avaliativas:** Neste eixo serão promovidas reflexões com licenciandos, professores, gestores e comunidade sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos avaliativos e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem. A partir dessa temática ocorrerão ações como a exibição de vídeos e debates com os grupos.

**Eixo 4: Discussões e reflexões sobre a relação entre Alfabetização e Letramento.**

Este eixo será desenvolvido buscando investigar as práticas de alfabetização na escola e verificar as experiências de sucesso e insucesso em sala de aula. A relação entre teoria e prática será fundamental na formulação de novas experiências de aprendizagem que procurem valorizar a alfabetização atrelada ao letramento. A sensibilização para a aprendizagem ocorrerá através de dinâmicas, mostras de vídeos, rodas de conversa. (UNAERP, 2014, p. 2).

Ao conhecer um pouco mais o programa, o meu interesse pela forma como se articulam teoria e prática foi imediato. Acredito em uma formação de professores vinculada à escola e não distante dela. Tornei-me voluntária no PIBID em 2015 pela universidade em que atuo e, aos poucos, fui conhecendo e compreendendo o desenvolvimento do projeto e como os bolsistas de ID estavam sendo conduzidos e acompanhados, levados a questionar a realidade das escolas e a se desafiarem na prática, dentro da escola. Meu trabalho como voluntária era direcionado ao acompanhamento dos bolsistas de ID do curso de Pedagogia nos dias de reunião do projeto, grupos de estudo, debates e trocas de experiências promovidas pelo PIBID, na universidade. Acredito no PIBID como um projeto importante para a formação inicial de professores e a vivência da carreira docente, pois o programa possui como objetivos principais:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2013, p. 2).

Além disso, os números apontados no relatório da DEB revelam o crescimento que o programa apresentou. Inicialmente o programa contava com 3.088 bolsistas no ano de 2009 passando para 90.254 em 2014 (DEB/CAPES, 2013). Tais números demonstram que as universidades e os bolsistas envolvidos têm apostado cada vez mais no programa como uma ferramenta importante que contribui para a formação inicial de professores.

Embora tenhamos com o PIBID um importante programa voltado para a formação inicial docente precisamos nos atentar para as transformações que ocorrem na escola – meio no qual o bolsista de ID está inserido, em formação. Diante disso, é preciso questionar: “De onde vem e para onde vai à escola?” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 19).

Dentro de um período de tempo que se constitui entre o final do século XIX até o século XX se configuram os sistemas educacionais ao longo do mundo, responsáveis por forjar uma escola hierarquizada e monocultural, detentora de todo o conhecimento sistematizado e letrado, sendo os professores os responsáveis pela transmissão desse conhecimento. No final do século XX a escola passa a enfrentar conflitos intramuros que se traduzem em elevados índices de não aprendizagem dos conteúdos escolares pelas crianças e jovens. Tais fatos foram responsáveis por socializar a inoperância em que a escola se encontrava, pautando sua forma trabalho em pressupostos antigos. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 19).

Assim, segundo Mello, Braga e Gabassa (2014) há tempos tem-se testemunhado a necessidade de transformação da escola para além dos discursos pedagógicos como se “os desafios e obstáculos que se materializam intramuros fossem fenômenos desvinculados do contexto social amplo” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 20), portanto deve se configurar como uma transformação real, feita na escola, para a escola no contexto social em que está inserida.

Nesse novo contexto social que se apresenta mais democrático, clamando por reivindicações históricas para a superação de injustiças e desigualdades já conhecidas e antigas como o racismo, a violência contra mulheres jovens e crianças, assim como o direito a

terra, entre outros, a escola sente todas essas necessidades de transformações como um desafio para “recriar-se e criar para superar o discurso nostálgico que valoriza a maneira como ela já foi (hierarquizada, indiscutível em sua autoridade, inquestionável em seu movimento homogeneizante)”(MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 22), pois o discurso nostálgico nos leva a imobilidade.

Corroborando as ideias das autoras supracitadas, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) apontam que a configuração social atual impõe à escola o desafio de reconsiderar sua função e que facilitar, por meio da educação “o desenvolvimento de indivíduos com capacidade de pensar e atuar de maneira racional e com relativa autonomia exige da escola, propostas, processos e estratégias, parcialmente diferentes dos anteriores.” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 11).

As últimas décadas do século XX foram marcadas pelas transformações nas relações internas e externas nos diferentes países (e também entre eles) nas relações de trabalho, comércio, instituições e dos sujeitos. Nesse momento o multiculturalismo se intensifica e surge a necessidade de garantir direitos sociais a todos, principalmente o direito a ser diferente. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 23).

É importante ressaltar que tais mudanças na educação encontram-se dentro de globalismo proposto por Ianni<sup>1</sup> (2004 apud MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 23):

Considerando que, além da globalização da economia, outras mudanças ocorreram, Ianni denomina o atual contexto de a era do globalismo. Para ele, o globalismo é uma configuração histórico-social abrangente. Enquanto tal, indica o autor, convive com as mais diversas formas sociais de vida e de trabalho, mas também assinala condições e possibilidades, impasses e perspectivas, dilemas e horizontes. Nele cabem ideologias neoliberal, socialista, social-democrata, nazista; assim o globalismo não seria definido pelo neoliberalismo, mas estaria impregnado de tendências ideológicas, num contexto de complexificação econômica, política, social, cultural, geistórica. Carregaria dilemas e tensões que compõe as faces de uma mesma moeda: produtividade, desemprego estrutural, hegemônico-plural, integração-fragmentação, global-local, singularismo-universalismo.

Nesse contexto, as autoras supracitadas explicam que diante do cenário social que se apresenta, o trabalho tem exigido que as atividades sejam cada vez mais intelectualizadas. Diferentemente do que se tem falado sobre a substituição do homem pela máquina devido à evolução tecnológica, a atividade humana tem se tornado cada vez mais “fundamental e mais intelectual”. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 25).

Ainda dentro desse contexto Flecha, Gómez e Puigvert<sup>2</sup> (2001 apud MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 26) defendem que estamos vivendo “uma nova fase da

<sup>1</sup>IANNI, O. **A era do globalismo**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Sociedade da Informação como tendência: a da Sociedade da Informação para todos”, que se caracteriza basicamente por um movimento de setores da sociedade civil pela democratização do acesso à rede e que, juntamente a esse movimento, veio a necessidade do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que fazem com que as pessoas possam selecionar e também utilizar as informações existentes na rede de forma crítica. E onde a escola se encaixa dentro desse contexto?

Dessa forma, a escolaridade tomou seu lugar central no atual contexto, já que é necessidade fundamental enquanto lugar efetivo de aprendizagem de leitura e escrita, matemática e informática, instrumentos que possibilitam o acesso a outros conhecimentos e ferramentas. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 28).

A escola assume, atualmente, um papel central na difusão de conhecimentos e instrumentos intelectuais básicos que possibilitem aos grupos e indivíduos uma segurança para atuar no mundo do trabalho e exercer seus direitos sociais como saúde, educação, moradia, etc.

Assim, a aprendizagem de leitura e de escrita – com alto grau de domínio da técnica -, a aprendizagem da matemática – como linguagem e como ferramenta de compreensão e de representação da realidade -, a aprendizagem de outros idiomas e de outras linguagens e o manejo de tecnologias da comunicação e informação passam a serem fundamentais nos processos de acesso, seleção e uso das informações e conhecimentos no universo de fontes e informações que a cada dia se ampliam. Porém, tal uso deve ser crítico e autônomo, em vista da quantidade de enganos e equívocos que essas mesmas fontes podem divulgar. Dessa maneira, na escola, o acesso, a seleção e o uso das informações e fontes do atual contexto devem ser analisados de maneira dialógica (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 29).

Diante do exposto é possível compreender que a escola é necessária do ponto de vista da difusão do conhecimento fundamental e intelectual para ser utilizado de forma crítica. Além disso, a escola cumpre um papel importante na socialização tratado por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) como uma das funções da escola. Porém, diferentemente de uma escola concebida para ser conservadora, os autores propõem que a escola cumpra um papel socializador e ao mesmo tempo humanizador para que a função educativa se efetive.

Em nossa opinião a função educativa da escola na sociedade pós-industrial contemporânea deve-se concretizar em dois eixos complementares de intervenção:

- Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade.
- Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. Como

---

<sup>2</sup>FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoria sociológica contemporânea**. Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

diria Wood<sup>3</sup> (1984, p. 239) preparar, os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22).

Ainda de acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) mediante o que foi exposto, para que a escola atenda às necessidades sociais atuais deve passar por uma transformação radical no que se refere às práticas pedagógicas e também sociais que acontecem em seu interior, na aula, e também repensar as funções e atribuições do professor, pois

O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26).

Assim, é possível compreender que a escola precisa se transformar na direção das necessidades em que a sociedade atual tem se estruturado, mais dialógica, democrática, crítica e informada para atender as demandas dos sujeitos e grupos que nela se encontram.

Nesse sentido, o PIBID vem se mostrando como uma oportunidade não somente de vivência do ambiente e da cultura escolar por parte dos licenciandos, mas uma oportunidade enriquecedora para a prática educativa crítica, para que o professor em formação inicial compreenda as novas demandas sociais que abarca a escola e também, fundamentalmente, para os alunos das escolas de educação básica do país que podem participar e serem beneficiados por uma educação diferente da educação tradicional.

Quando Freire (2015) fala do papel do educador progressista, propõe que para além do conhecimento – que tem sua importância -, também “É preciso ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.” (FREIRE, 2015, p. 12). Portanto, entendo que o PIBID, mediante os objetivos que o sustentam, explora uma formação inicial de professores que seja capaz de promover uma prática educativa que acompanhe a mudança social da qual a escola faz parte.

Diante dessa necessidade de mudança da escola e das práticas pedagógicas dos professores, muitos questionamentos surgiram e a partir destes iniciei uma observação mais detalhada sobre o projeto e as impressões que me causava. Questionamentos como: Como os bolsistas de ID enxergam a relação teoria e prática? Como os alunos da escola de educação

---

<sup>3</sup>WOOD, G. Schooling in a democracy: transformation or reproduction. *Educational Theory*, v. 34, n. 3, p. 216-240, 1984.

básica enxergam o programa? Qual o impacto do PIBID na aprendizagem dos alunos da escola de educação básica onde os projetos são colocados em prática? Como os bolsistas de ID entendem e/ou estreitam a sua relação com o aluno da escola, com o supervisor do projeto e com o coordenador de área do PIBID? Muitos eram os questionamentos, mas o que mais chamava a minha atenção era compreender sobre a relação do bolsista de ID com o aluno da escola de educação básica.

Conforme apontado por Paulo Freire: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2015, p. 25). Ao ler sobre essa relação existente entre docência e discência, surgiu o pressuposto para a investigação inicial deste trabalho: professor em formação inicial e aluno da educação básica, ao relacionarem-se dentro da escola, aprendem e ensinam mutuamente.

Dando continuidade na busca por respostas, senti vontade e necessidade de compreender mais sobre o programa e sobre a temática da relação bolsista de ID com o aluno da educação básica nesse universo do PIBID. Foi então que, realizando as primeiras revisões de literatura, foi possível verificar sobre o PIBID, quais as principais temáticas estavam sendo trazidas à tona, nas pesquisas.

Fizemos uma revisão de literatura sobre o PIBID (sobre a qual aprofundaremos no item 1.3 do capítulo 1) utilizando a base de dados SciELO e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como recorte as publicações feitas entre os anos 2010 – 2016, utilizando como **descritores**: “PIBID” e “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”.

Este recorte temporal foi utilizado visando o ano de implantação do programa até os dias atuais. Não foram utilizadas bases de dados internacionais para essa busca, uma vez que o PIBID é um programa de abrangência nacional. Cabe informar aqui, que a data da última revisão de literatura nos bancos de dados informados acima foi 24 de novembro de 2016, portanto, trabalhos que forem publicados nos referidos bancos de dados após esta data, não foram contemplados nessa dissertação.

Inicialmente, com os descritores mencionados acima encontramos uma grande quantidade de trabalhos, sendo 23 trabalhos na plataforma SciELO e 315 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Por meio da leitura dos resumos dos trabalhos, selecionamos aqueles que mais se aproximavam da nossa temática: relação entre os bolsistas de ID do PIBID com os alunos da escola de educação básica que recebem o programa.

Na plataforma SciELO encontramos 3 trabalhos (ALBUQUERQUE, 2014; NEITZEL, 2016; CORREIA, 2016) que trazem uma aproximação com a temática que pretendemos pesquisar.

O trabalho de Albuquerque (2014) apresenta uma pesquisa sobre as aprendizagens de uma bolsista de ID do curso de licenciatura em Pedagogia, por meio de um memorial reflexivo, estruturada em dois eixos: a) contribuições do PIBID na formação acadêmica da bolsista de ID; b) efeitos do PIBID na aprendizagem dos alunos atendidos pelo programa na escola de atuação.

O trabalho de Neitzel (2016) aborda as mediações em leitura na escola e analisa como o PIBID de Letras qualifica os futuros professores de língua e literatura a serem mediadores em leitura. A pesquisa foi realizada por meio dos portfólios dos bolsistas de ID e encontraram dentre os resultados que as mediações em leitura possibilitadas pelos bolsistas de ID instigaram os alunos da escola de educação básica ao ato de ler por apreciação demonstrando que o programa interferiu positivamente na melhoria da leitura dos alunos da escola de educação básica.

Por fim, o trabalho de Correia (2016) traz a discussão sobre o ensino e aprendizagem da língua materna em projetos que partem das necessidades dos sujeitos, por meio da prática social, como pressuposto para as decisões e ações metodológicas. O projeto desenvolvido por um curso de Letras, por meio de uma pesquisa-ação, apontou para um distanciamento entre as práticas de letramento escolares e familiares o que resultou em uma falta de interesse dos alunos da escola de educação básica pelos projetos de letramento propostos, resultando em ressignificações metodológicas e novas formulações de projetos do programa que pudessem atender os alunos da escola de forma significativa, demonstrando uma preocupação entre os bolsistas de ID com os alunos da educação básica.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, de acordo com a busca inicial por meio dos descritores mencionados surgiram 315 trabalhos. Desses trabalhos, selecionamos 4 (SILVA, 2013; TAUCEDA, 2014; SOARES, 2015; SANTOS, 2016) que possuem relação com a temática pesquisada nessa dissertação.

O trabalho de Silva (2013) apresenta uma investigação sobre a relação professor-aluno com foco na análise da expressão facial dos alunos da escola de educação básica como indicadores de situações de aprendizado, dentro de um projeto do PIBID. Como produto final da pesquisa notou-se que alguns professores já utilizavam a análise facial dos alunos como para pautar suas ações.

Tauceda (2014) apresenta uma pesquisa que fala sobre o aprender a aprender dos diferentes sujeitos inseridos em situações de ensino problematizadoras e diversificadas, dentro do contexto escolar. Analisando estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Química e Biologia, participantes do PIBID, constatou-se neste trabalho que o professor que aprende a aprender compreende o processo de aprender a aprender do estudante da escola de educação básica; além da necessidade de uma formação investigativa da vivência do cotidiano escolar para que seja possível o reconhecimento dos elementos investigativos que compõem a aprendizagem de seus alunos.

O trabalho de Soares (2015) apresenta uma pesquisa que analisa uma “maratona de química” realizada por bolsistas de ID dentro de um projeto do PIBID como forma de produzir uma aprendizagem significativa dos alunos da escola de educação básica. Os resultados da pesquisa apontam que a adesão foi significativa por parte dos alunos da escola que sinalizaram que a Maratona facilitou a aprendizagem, tendo resultados comprovados com a melhoria do rendimento dos alunos, de acordo com as notas bimestrais.

Por fim, o trabalho de Santos (2016) analisa a eficiência de um programa fundamentado no Jogo Orientado em aulas de Educação Física para escolares do PIBID por meio da avaliação da proficiência motora, com verificação dos dados colhidos antes e após a intervenção. Os resultados apontam que tal programa produz respostas motoras significativas demonstrando que é importante a utilização de métodos adequados e qualificados visando o desenvolvimento dos escolares de maneira satisfatória.

Assim, após análise dos resumos dos trabalhos selecionados nos bancos de dados consultados foi possível verificar que os trabalhos que apresentam uma relação entre os bolsistas de ID dos projetos do PIBID com os alunos das escolas de educação básica em que os projetos são desenvolvidos, ainda se apresenta de forma reduzida nas pesquisas e quando ocorrem são direcionados a algum tipo de aprendizagem específica.

De um total de 338 trabalhos que surgiram por meio dos descritores indicados anteriormente, apenas 7 trabalhos apresentam de alguma forma uma relação dos bolsistas de ID com os alunos das escolas em que os projetos acontecem.

Diante disso, a relevância dessa pesquisa encontra-se destacada na ausência de pesquisas que visem compreender a relação do bolsista de ID com os alunos da educação básica. Frente à grandiosidade de um programa de formação inicial de professores como o PIBID, tais dados demonstram a necessidade de que mais pesquisas se voltem a analisar essa relação e mesmo se há um impacto (e qual) na aprendizagem dos estudantes das escolas que recebem o programa.

É preciso informar que nossa pesquisa não pretende medir o impacto do programa na aprendizagem dos alunos, mas iniciar uma investigação que possa subsidiar uma pesquisa posterior. Neste momento, nossa dissertação está pautada em compreender o que se revela nessa relação bolsista de ID com os alunos da escola de educação básica nos relatos presentes nos trabalhos publicados em um encontro de abrangência nacional que discute didática e práticas de ensino: o ENDIPE.

Aprofundando nossas discussões chegamos à **questão de pesquisa** que norteia este trabalho: Quais as percepções ou temáticas são reveladas nos relatos dos bolsistas de ID/PIBID sobre a sua relação com o aluno da educação básica, presentes nas publicações do ENDIPE entre os anos de 2010-2014?

Diante do exposto acima, cabe apresentar os **objetivos da pesquisa** que são:

1. Identificar as percepções ou temáticas presentes nos relatos dos bolsistas de ID, presentes nos trabalhos do ENDIPE 2010-2014, sobre a relação do bolsista de ID com os alunos das escolas de educação básica.
2. Analisar as relações das percepções ou temáticas que emergirem dos relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com os alunos da educação básica, de modo a caracterizar possíveis contribuições para a formação inicial de professores do mesmo segmento.

A presente dissertação está dividida em 4 capítulos, iniciados após a introdução.

O capítulo 1 traz uma contextualização do PIBID, sua caracterização, objetivos e participantes, apresenta também alguns números que apontam para a evolução do programa e como o mesmo tem contribuído para a formação inicial do professor.

No capítulo 2, buscamos contextualizar a escola, os sujeitos que a compõem, as concepções de aprendizagem.

No capítulo 3, apresentaremos o percurso metodológico percorrido, a pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1986; LIMA e MIOTO, 2007) e a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), que nos possibilitou o levantamento das percepções e temáticas contidas nos relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com o aluno da educação básica das escolas beneficiadas com o programa, nas edições do ENDIPE entre 2010-2014.

O capítulo 4 traz a análise e dos dados coletados nesta pesquisa, analisando as categorias e subcategorias que foram levantadas à partir dos relatos dos bolsistas de ID.

Por fim, nas considerações finais, retomamos nossa questão de pesquisa e objetivos visando discorrer sobre o que os dados nos revelaram finalizando com as nossas considerações sobre o trabalho.

## **CAPÍTULO 1 - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): DOS OBJETIVOS ÀS AÇÕES NAS ESCOLAS**

O ano de 2007, para a educação brasileira, foi um ano importante do ponto de vista do desenvolvimento da profissão docente e formação inicial de professores. No referido ano, surge o Decreto 6.094 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em que torna obrigatório unir os esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios “atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. (BRASIL, 2007a).

Com o objetivo de atender a demanda legal que se iniciou em 2007 sobre a formação inicial de professores, surge o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência, fomentado pela CAPES. O programa tem como objetivo incentivar, valorizar e aperfeiçoar a profissão docente, com foco na formação inicial de professores. O mesmo viabiliza o desenvolvimento de projetos dentro da escola pública de educação básica, na sala de aula, aplicados diretamente pelos bolsistas de ID vinculados ao programa - alunos de licenciaturas de Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Abordaremos um pouco das legislações que subsidiaram a sua criação, estruturação passando por algumas reformulações até o formato atual.

O Decreto 6.094/07 teve como objetivo realizar uma mobilização social para priorizar o desenvolvimento da educação básica. No tocante a formação do professor, além da valorização do professor já atuante, o mesmo estabelece instituir um programa de formação inicial e continuada de profissionais da educação. No mesmo ano, cria-se a lei 11.502/07, que modifica as competências da CAPES e autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para os participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica:

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

[...]

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

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

II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância;  
 §3º A capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2007b).

Ainda em 2007 surge a Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro, que institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O programa surge com o objetivo principal de fomento à formação inicial para a docência “de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.” (BRASIL, 2007c). A SESu – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação também era responsável pelo programa, tanto no âmbito da aprovação dos planos de trabalho quanto na avaliação anual do mesmo, junto com a CAPES.

O que chama a atenção nessa portaria é que o programa acontecia somente nas IES federais, em cursos de licenciatura presenciais. Os objetivos do programa também eram diferentes dos existentes hoje, priorizando a formação inicial docente para a atuação ensino médio. Outra característica dessa portaria é que a atuação dos projetos estava limitada às seguintes áreas:

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

I - para o ensino médio:

- a) licenciatura em física;
- b) licenciatura em química;
- c) licenciatura em matemática;
- d) licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- a) licenciatura em ciências;
- b) licenciatura em matemática;

III - de forma complementar:

- a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- b) licenciatura em educação musical e artística; e
- c) demais licenciaturas. (BRASIL, 2007c).

Com isso, priorizava a formação inicial de professores em alguns cursos de licenciaturas, não contemplando outros. Se o programa tinha a intenção de formar professores em parceria com as escolas públicas durante o curso de licenciatura, não poderia priorizar alguns cursos em detrimento de outros, negando, de certa forma, uma formação de professores aliada à escola a cursos como Educação Física e Pedagogia, por exemplo. Outro fator contemplado como a parceria única com os cursos das instituições federais, deixava de

fora do programa IES municipais, estaduais e privadas que também ofertam cursos de licenciatura e formam profissionais para atuarem na educação. Em 2009 houve uma mudança nos critérios para a oferta do PIBID:

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (CAPES, 2013, p. 27).

Em 2007 foi lançado o primeiro edital do PIBID que teve suas atividades iniciadas nos meses iniciais de ano de 2009. Em 29 de janeiro de 2009 é estabelecido o Decreto 6.755 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica, direcionando e responsabilizando a CAPES pelo trabalho com relação ao fomento de programas de formação inicial e continuada. A partir de 2009, então, é possível dizer que o programa ganha força nacional e adesão por parte das IES de todo o país, se tornando o programa mais importante de incentivo à docência, com foco na formação inicial de professores com abrangência nacional.

Após um período, em 24 de junho de 2010, surge o Decreto 7.219 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. A partir deste momento, o PIBID é institucionalizado como um programa de formação inicial de professores conforme redação de seu Artigo 1º:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010).

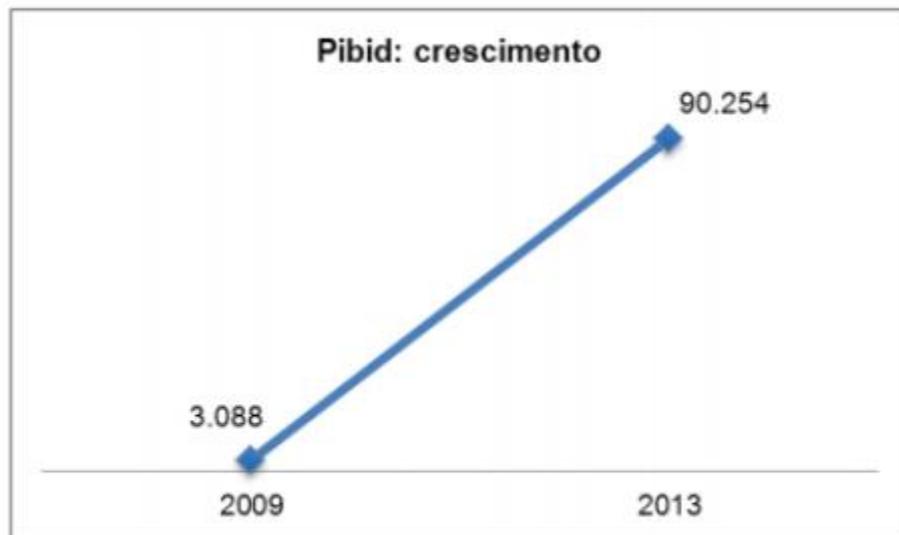
O referido Decreto delimita quais são os participantes, suas responsabilidades e modalidades de bolsas existentes no programa, os objetivos, as responsabilidades da CAPES e das IES selecionadas para participarem do PIBID e o perfil das escolas que receberão o programa.

Para atuar junto a CAPES na legislação vigente, cria-se a DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial, que atua em uma de suas duas frentes de ação junto ao “fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de

programas voltados para a valorização do magistério”. (CAPES, 2013). Por meio do Decreto 7.692 de março de 2012 a DEB teve seu nome alterado para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica permanecendo até hoje com a mesma nomenclatura.

De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, feito pela DEB, o crescimento do programa foi considerável desde o seu início, conforme gráfico retirado do documento citado, a seguir

*Gráfico 1 - Crescimento do Pibid entre 2009 e 2013*



**Fonte:** Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, p. 42. (BRASIL, 2013, p. 42).

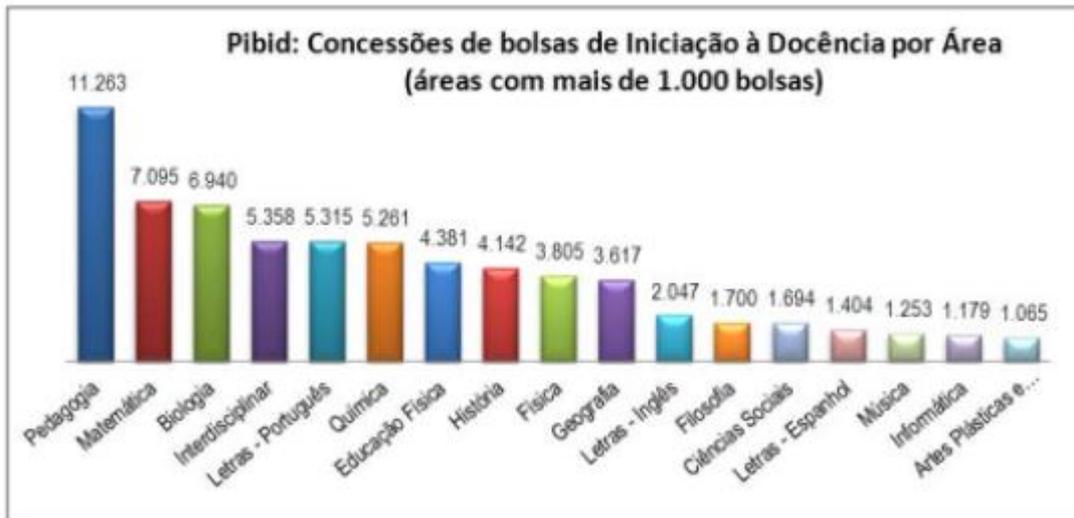
O total de 90.254 bolsas concedidas em 2013, conforme apontado na figura acima, está distribuído em um total de 2.997 subprojetos em 855 campi de IES. A região Nordeste conta com o maior percentual de bolsistas: 31%. (CAPES, 2013).

A partir do exposto é possível notar a abrangência do programa e sua importância por meio do aumento da adesão das Instituições de Ensino Superior e do crescimento das bolsas concedidas.

O programa acontece por meio de uma parceria entre IES e a escola pública. As Instituições de Educação Superior idealizam e apresentam para a CAPES seus projetos do PIBID seguindo as indicações dos editais publicados. Após a seleção dos projetos, as IES aprovadas recebem suas cotas de bolsas para que possam colocar em prática os projetos aprovados. Os bolsistas são selecionados por meio de editais/seleções feitos pela própria IES.

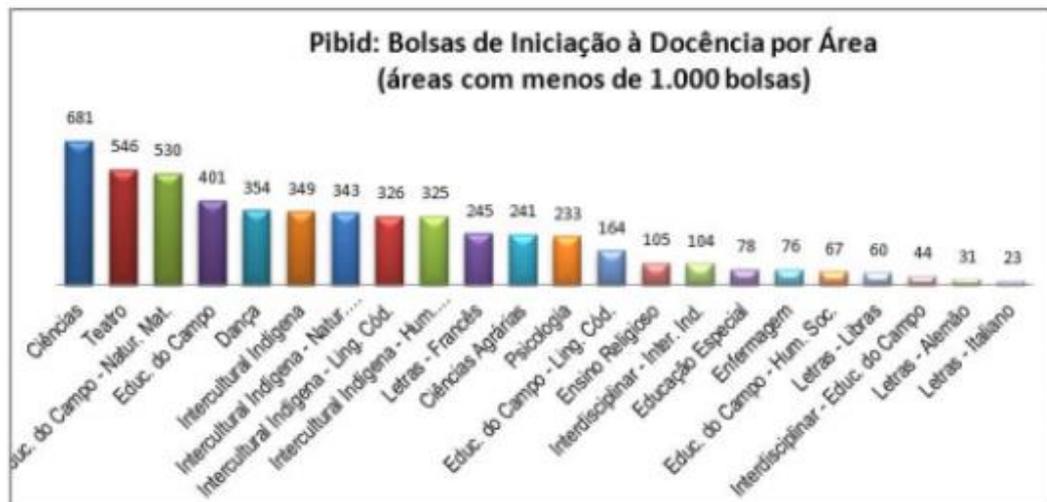
Nas figuras abaixo é possível ver a quantidade de bolsas concedidas por área de formação

*Gráfico 2 - Bolsistas de ID por área de conhecimento – parte I*



**Fonte:** Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, p. 42. (BRASIL, 2013, p. 41).

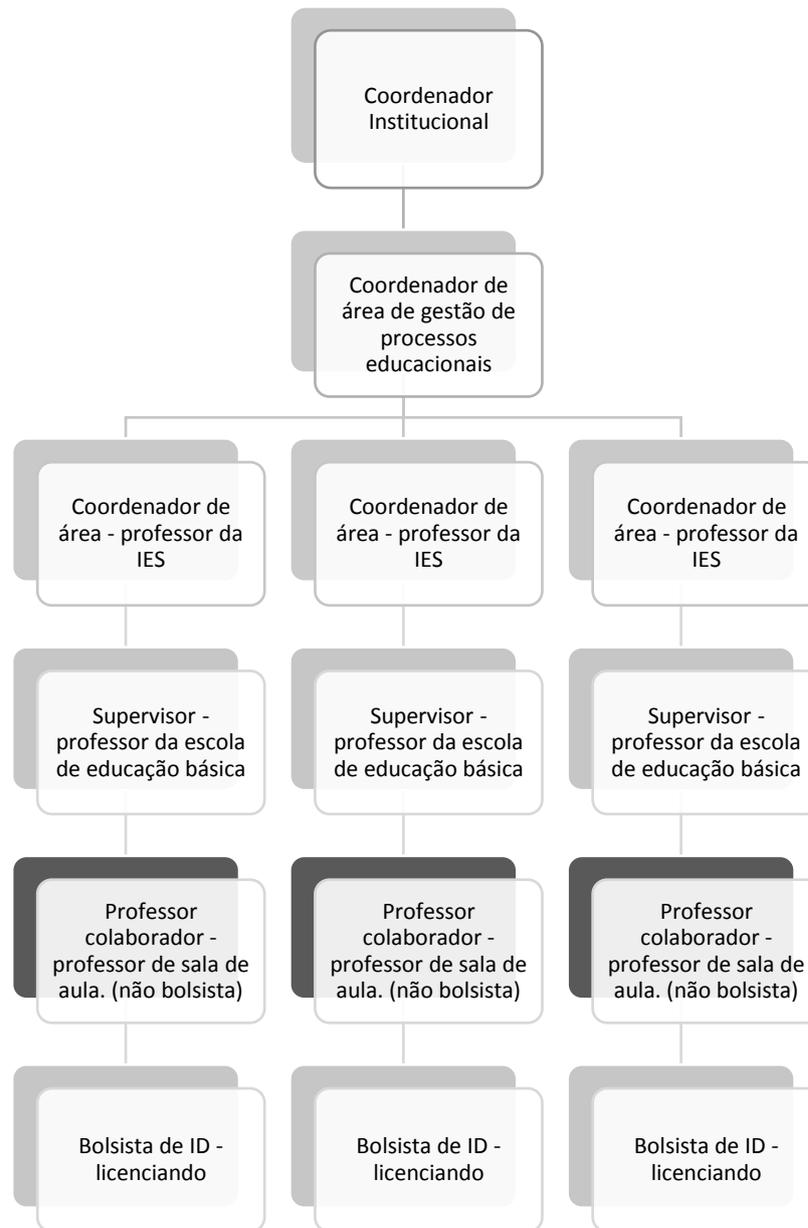
*Gráfico 3 - Bolsistas de ID por área de conhecimento – Parte II*



**Fonte:** Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, p. 42. (BRASIL, 2013, p. 41)

Para que o projeto selecionado para o PIBID possa ser colocado em prática existem outros participantes além dos bolsistas de ID - que fazem com que o projeto seja articulado e colocado em prática de maneira efetiva. São eles: o supervisor, o coordenador de área, o coordenador de área de gestão de processos educacionais e o coordenador institucional, que se organizam da seguinte forma:

**Gráfico 4 - Organograma dos participantes do PIBID: bolsistas e professor colaborador**



**Fonte:** Produção da própria autora.

Diante do exposto é possível perceber em destaque na figura 1, que existe um importante articulador do projeto: o professor colaborador. De acordo com o estudo de Ricci (2016) em que destaca as relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsistas de ID e professor colaborador, demonstra que este, juntamente com outros professores e supervisores, também contribui para a atuação do bolsista de ID dentro de sala de aula. Embora o professor colaborador tenha importância no PIBID, o estudo aponta que, por não fazer parte oficialmente do programa, este professor muitas vezes recebe orientações passadas

oralmente sobre os subprojetos por meio do supervisor da escola, não havendo nenhum documento norteador de seu trabalho com os bolsistas de ID.

Ou seja, a ausência de um pre-estabelecimento de questões que norteiam este 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. (RICCI, 2016, p. 87).

Para cada um dos participantes instituídos no projeto, existe uma modalidade de bolsa e uma atribuição específica, estabelecida pela portaria N° 096, de 18 de julho de 2013. Sobre as modalidades de bolsa que são concedidas no PIBID, encontra-se:

## **CAPÍTULO VI – DAS BOLSAS**

### **Capítulo I – Das Modalidades e Duração da Bolsa**

Art. 27. As modalidades de bolsa previstas pelo PIBID são:

I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES;

II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;

III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;

IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;

V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura. (CAPES, 2013, p. 10).

É preciso destacar que para os coordenadores de área de gestão de processos educacionais existe um critério que relaciona a quantidade de bolsistas de ID para que seja possível a existência desse coordenador, conforme o quadro a seguir, disponível na portaria N° 96:

**Quadro 1 - Concessão de bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais por projeto institucional**

<b>Quantidade de bolsas concedidas</b>	
<b>Iniciação à docência</b>	<b>Coordenação de área de gestão</b>
5 a 100	–
101 a 200	1
201 a 300	2
301 a 400	3
mais de 400 (apenas para instituições multicampi)	4

**Fonte:** Portaria N° 096, de 18 de julho de 2013. (BRASIL, 2013, p. 24)

Destacamos também a quantidade de bolsistas concedidas por subprojeto e a relação entre as quantidades de bolsistas de ID, supervisores e coordenadores de área, autorizadas pela CAPES em cada subprojeto:

*Quadro 2 - Concessão de bolsas por subprojeto*

Quantidade de bolsas concedidas		
Iniciação à docência	Supervisão	Coordenação de área
5 a 20	1 a 4	1
21 a 40	4 a 8	2
41 a 60	8 a 12	3
61 a 80	12 a 16	4
...	...	...

**Fonte:** Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. (BRASIL, 2013, p. 24)

De acordo com modalidades de bolsa, existem responsabilidades diferentes, cada uma possui uma atribuição específica. Assim, relataremos abaixo os deveres de cada bolsista, encontrados no Capítulo V – Dos deveres dos bolsistas - da Portaria Nº 096, para que seja possível compreender melhor como se configura a atuação de cada participante no programa.

Apresentaremos primeiro o coordenador institucional, que se configura como o responsável por fazer um acompanhamento geral do projeto; deve articular a parceria entre a escola de educação básica de sua cidade e a secretaria de educação, bem como informar a CAPES sobre os participantes do programa por meio de cadastramento, acompanhar as atividades técnico-pedagógicas, responder pelo andamento do projeto e prestar esclarecimentos junto a CAPES, entre outras atribuições, a saber:

Art. 39. São deveres do coordenador institucional:

- I – responder pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a Capes;
- II – acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos;
- III – acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no PIBID;
- IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- V – empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas;
- VI – comunicar à Capes as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa;

- VII – elaborar e encaminhar à Capes relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria;
- VIII – articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar;
- IX – responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da Capes, mantendo esse cadastro atualizado;
- X – acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema;
- XI – manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto;
- XII – garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do PIBID;
- XIII – realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;
- XIV – comunicar imediatamente à Capes qualquer alteração relativa descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;
- XV – promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública representantes das secretarias de educação, quando couber;
- XVI – enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados;
- XVII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes e pelas instituições participantes do programa;
- XVIII – utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público;
- XIX – prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados;
- XX – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;
- XXI – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; e
- XXII – compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores. (CAPES, 2013, p. 14).

O segundo componente articulador do projeto, que começou a fazer parte do quadro de bolsistas do programa em 2013, após a referida portaria é o coordenador de área de gestão de processos educacionais. Este participante é um importante colaborador, pois atua junto com o coordenador institucional, fazendo reuniões com a equipe do projeto e atendendo as demandas da CAPES e da IES, entre outras atribuições e deveres, conforme informado a seguir:

- Art. 40. São deveres do coordenador de área de gestão de processos educacionais:
- I – apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto;
  - II – colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiado decurso envolvidos na proposta institucional;
  - III – promover reuniões periódicas com a equipe do programa;
  - IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
  - V – produzir relatórios de gestão sempre que solicitado;
  - VI – Representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela Capes, quando couber;
  - VII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;
  - VIII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes e;

XIX - compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores. (CAPES, 2013, p. 15).

Em seguida, apresentaremos as atribuições do coordenador de área, que possui um importante papel junto aos bolsistas da licenciatura, uma vez que o coordenador de área é o responsável pela elaboração do projeto, seleção e orientação dos bolsistas junto à escola, reuniões com a equipe do programa, acompanhamento das atividades, elaboração dos relatórios periódicos, e demais atividades conforme informamos a seguir:

Art. 41. São deveres do coordenador de área:

- I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional;
- II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;
- III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;
- IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
- V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;
- VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- VII – informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;
- VIII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;
- IX – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado;
- X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;
- XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;
- XII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;
- XIII – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
- XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores;
- e
- XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica. (CAPES, 2013, p. 16).

Apresentaremos agora os deveres do supervisor, que é o professor responsável por desenvolver e acompanhar o PIBID dentro da escola. Tem, entre suas atribuições, a importante tarefa de socializar junto à comunidade escolar as boas práticas do projeto, bem como participar de seminários de iniciação à docência na área de atuação do projeto que a escola recebe.

Art. 42. São deveres do supervisor:

- I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
- II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
- III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID;
- IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
- V – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa;
- VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;
- IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;
- X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
- XI – compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e
- XII – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica. (CAPES, 2013, p. 16).

Nesse momento, cabe apresentar as atribuições do bolsista de iniciação à docência, que é o foco do PIBID – o aluno de licenciatura. Ao licenciando cabe colocar em prática as atividades estabelecidas no projeto e se dedicar ao PIBID na quantidade de horas/estabelecidas pela Capes, participar das reuniões periódicas com os demais bolsistas, elaborar portfólio e/ou outra forma de sistematização das atividades desenvolvidas. O bolsista de iniciação à docência realiza o trabalho diretamente em contato com o aluno da escola de educação básica

Art. 43. São deveres do bolsista de iniciação à docência:

- I – participar das atividades definidas pelo projeto;
- II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;
- III – tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada;
- IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- V – assinar Termo de Compromisso do programa;
- VI – restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);
- VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
- VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
- IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes;

XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber.

Parágrafo único. É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional. (CAPES, 2013, p. 17).

A partir do exposto acima, é possível compreender a organização do PIBID e as atribuições de seus bolsistas, bem como um breve panorama sobre o crescimento do mesmo e a importância que possui no cenário da educação nacional, no que diz respeito à formação inicial para a docência.

No próximo tópico, apresentaremos os objetivos e os princípios norteadores do programa de acordo com a Portaria Nº 96 de 2013, para que seja possível compreender as bases em que o programa foi estruturado.

### **1.1 Os princípios norteadores e objetivos do PIBID**

Conforme já exposto anteriormente, o PIBID tem como objetivo principal a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto da escola pública visando à formação inicial de professores e o incentivo pela carreira docente. Trata-se de um projeto que possui a preocupação de colocar o licenciando em contato com a prática escolar durante sua formação acadêmica.

Para que seja possível explicar sobre os objetivos do PIBID, faz-se necessário apresentar os princípios norteadores em que se baseia o programa. No Relatório da DEB (CAPES, 2013) encontram-se tais princípios:

- 1) Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- 2) Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- 3) Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
- 4) Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (CAPES, 2013, p. 29).

Na plataforma da CAPES, bem como no portaria Nº 096/13 que também se encontra disponível na referida plataforma, encontramos os objetivos do PIBID:

## Capítulo II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do PIBID:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

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

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

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013, p. 2).

Conforme o exposto é possível verificar que os objetivos do programa estão articulados aos princípios norteadores. Tais princípios possuem foco na formação de professores diretamente ligada à vivência de casos concretos, dentro da escola, promovendo um encontro entre a universidade e a escola. Teoria e método promovidos pela universidade em contato com o conhecimento prático dos professores experientes de dentro da escola.

Tais princípios consideram o espaço público na formação dos professores iniciantes, colocando a pesquisa e investigação a favor da resolução dos problemas vividos na escola, objetivando pensar em diferentes maneiras de solucionar os problemas, inovar na educação. Essa parceria entre os professores da IES, alunos de licenciatura, e professores da escola, previstos nos princípios norteadores do programa, promovem uma formação pautada o diálogo e no trabalho coletivo.

Os objetivos do PIBID surgem baseados nos princípios norteadores, visando a promoção da carreira docente, a valorização do magistério, promovendo a integração entre universidade e escolas de educação básica, entre teoria e prática, por meio de um diálogo entre todos os envolvidos no projeto: professores da escola, professores da universidade e alunos de licenciatura.

Em abril de 2016 o programa passou por uma reformulação com a Portaria N° 46 que basicamente modificava as características do PIBID, restringindo algumas licenciaturas, a quantidade de bolsistas, direcionando os projetos e os subprojetos para uma finalidade específica de acordo com a proposta dos eixos estruturantes do programa.

No tópico a seguir, falaremos brevemente sobre essa tentativa de reformulação que, apesar da revogação da portaria citada, faz parte da história do PIBID.

## 1.2 Mudanças no PIBID: uma tentativa de reformulação

Em 2016, o programa sofreu ainda uma tentativa de reformulação com a Portaria Nº 46, que entrou em vigor no dia 11 de abril de 2016. Essa portaria teve a intenção de atualizar e aperfeiçoar as normas no PIBID, revogando a portaria vigente de Nº 96, citada neste capítulo, e que caracterizava e normatizava o programa desde 2013.

Apesar da revogação da Portaria Nº 46, é importante citá-la, pois houve uma movimentação entre os participantes do PIBID (bolsistas), e também no Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (ForPIBID) sobre a descaracterização do programa, bem como o descumprimento do Edital 61/2013 que estava em vigência.

O ForPIBID é um importante articulador entre os coordenadores institucionais do PIBID das IES de todo o país, que atua permanentemente para a qualidade do programa em parceria com a CAPES, Secretarias de Educação dos Estados e demais envolvidos, tendo um papel fundamental na revogação da Portaria Nº 46. Por meio de ampla divulgação e discussão em redes sociais, blogs, *websites*, encontros nacionais, estaduais e regionais, as IES de todo o país publicaram cartas e enviaram ofícios de repúdio a decisão da CAPES sobre a referida portaria que, entre tantos motivos listados pelas IES, estavam: a descaracterização do programa mediante a estruturação por novos eixos, a priorização de licenciaturas em detrimento de outras, novas regras que impossibilitavam a participação das IES já atuantes e parceiras do programa concebido via edital público, bem como um retrocesso para a formação inicial de professores.

A Portaria Nº 46 conservava a definição do programa igual à Portaria Nº 96, porém apresentou mudanças que viriam a modificar o programa de uma forma geral.

Houve proposta de mudança nas licenciaturas que poderiam participar do programa, restringindo as licenciaturas para Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. As licenciaturas na área de artes, música e Educação Física, entre outras, ficaram de fora nessa nova portaria, mas eram consideradas na Portaria Nº 96 de 2013, pois não havia restrição de licenciaturas para a participação no programa.

Houve também proposta de mudança no quadro dos bolsistas vinculados ao programa. Na Portaria Nº 96 as modalidades de bolsas eram: Coordenador Institucional, Coordenador de área de gestão de processos educacionais, Coordenador de área, Supervisor, Iniciação à

docência. Com a Portaria N° 46 a modalidade de bolsa para Coordenador de área de gestão de processos educacionais seria suprimida.

A quantidade de bolsistas de iniciação à docência por projeto também foi modificada, reestruturando a relação bolsistas - supervisor. O que se configurava na Portaria N° 96 até o momento era uma relação de até 5 bolsistas para cada supervisor, não ultrapassando o total de 20 bolsistas para cada coordenador de área, conforme já informado no quadro 2. Na Portaria N° 46 passaria a ser:

**Quadro 3 - Concessão de bolsas por subprojeto – Portaria N° 46/2016**

Iniciação à docência	Supervisor	Coordenador de área
20-30	2-3	1
40-60	4-6	2
60-90	6-9	3
80-120	8-12	4
100-150	10-15	5
...	...	...

**Fonte:** Portaria N° 046, de 11 de abril de 2016. (BRASIL, 2016, p. 23)

A mesma portaria também estabelecia eixos estruturantes para a organização dos projetos institucionais do PIBID, conforme quadro abaixo:

**Quadro 4 - Eixos estruturantes para a organização dos projetos institucionais do PIBID de acordo com a Portaria N° 46/2016**

Níveis/etapas de ensino	Eixos estruturantes	Sub-eixos estruturantes	Licenciaturas articuladoras (*)
1º ao 3º anos do EF	Alfabetização e numeramento	Alfabetização e numeramento	Pedagogia
4º ao 9º anos do EF	Letramento	Letramento em língua portuguesa	Letras
		Letramento matemático	Matemática
		Letramento Científico	Ciências, História e Geografia
Ensino Médio	Áreas de conhecimento do Ensino Médio	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Letras
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Química, Física
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia

(\*) A Licenciatura articuladora será responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos do sub-eixo estruturante.

**Fonte:** Portaria N° 046, de 11 de abril de 2016. (BRASIL, 2016, p. 23)

Com as propostas de mudança, o PIBID deixaria de promover o incentivo à docência em licenciaturas que foram desconsideradas na Portaria Nº 46. Entendemos que o programa não pode privilegiar licenciaturas em detrimento de outras, tendo em vista que o foco principal está na formação inicial do professor, do licenciando em qualquer área em que se encontre. Ainda assim, os direcionamentos com os eixos estruturantes padronizam as necessidades das escolas, como se todas as escolas necessitassem das mesmas coisas, desconsiderando suas particularidades e as possibilidades dos subprojetos se moldarem a essas necessidades e ao contexto em que a escola está inserida.

No dia 15 de junho de 2016, a Portaria Nº 46 foi revogada, voltando a valer a Portaria Nº 96 de 2013, conforme a publicação no Diário Oficial da União:

PORTARIA Nº 84, DE 14 DE JUNHO DE 2016  
O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, resolve: Art.1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, capítulo 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID. Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016, p. 113).

De acordo com o exposto, compreendemos que a Portaria Nº 46 descaracterizava o programa na forma como propunha sua nova articulação. Além disso, não podemos deixar de tratar aqui do caráter autoritário e antidemocrático com que essa portaria foi concebida e divulgada. Não houve diálogo entre os participantes do programa e a CAPES para votar em uma modificação na estrutura de um programa que já estava estabelecido. Tal mudança, se ocorresse, representaria um retrocesso ao ganho que a formação inicial de professores tinha alcançado: a possibilidade da vivência de casos concretos na escola, a possibilidade de uma formação compartilhada com outros professores mais experientes, as oportunidades de planejamento e execução de atividades, entre tantos outros benefícios que o PIBID proporciona aos licenciandos, aos professores das IES e aos professores e alunos das escolas de educação básica de todo o país.

Os dados sobre o crescimento do PIBID existentes na plataforma da CAPES apontam para um caminho: o de que os cursos de licenciatura em todo o país, seus professores e alunos, apoiam uma formação inicial de professores articulada com a escola.

### 1.3 Revisão de Literatura sobre o PIBID

Apresentaremos neste tópico uma revisão de literatura sobre o PIBID com o objetivo de identificar as pesquisas produzidas sobre essa temática e quais delas se relacionam com o foco da presente pesquisa que evidenciar as percepções dos bolsistas de ID sobre a relação com o aluno da escola da educação básica.

Segundo Creswell (2010, p. 51),

a revisão de literatura cumpre vários propósitos. Compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. Relaciona um estudo ao diálogo maior e contínuo da literatura, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (Cooper, 1984; Marshall e Rossman, 2006). Proporciona uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e também uma referência para comparar os resultados com outros resultados.

Para a nossa pesquisa utilizamos a base de dados SciELO e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo estes dois bancos de dados confiáveis que apresentam pesquisas completas sobre o assunto. É importante informar que não utilizamos bancos de dados internacionais em nossa busca, uma vez que o PIBID é um programa nacional, estruturado para o sistema educacional do país. Nosso recorte temporal para o levantamento dos trabalhos compreendeu os anos 2010 a 2016. Este recorte temporal foi utilizado visando o ano de implantação do programa até os dias atuais. É importante salientar novamente que nossa última busca feita nas referidas plataformas foi em novembro de 2016, portanto trabalhos publicados após este período não foram contemplados nessa revisão.

Nos referidos bancos de dados, utilizamos como **descritores**: “PIBID” e “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. Com os descritores mencionados surgiram uma grande quantidade de trabalhos, sendo 23 trabalhos na plataforma SciELO e 315 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Desse total de trabalhos encontrados nos referidos bancos de dados, realizamos a leitura integral dos trabalhos publicados na plataforma SciELO e a leitura dos resumos dos trabalhos presentes na plataforma da CAPES. Após leitura, descartamos os trabalhos que não se encontravam dentro do nosso objetivo de pesquisa, restando 7 trabalhos que se encaixavam dentro de nossa temática. Detalharemos aqui somente os 7 trabalhos selecionados no total, nas duas plataformas, por mais se aproximarem da nossa temática. O detalhamento dos resumos dos trabalhos é possível ser encontrado nos APÊNDICES B e C.

Em nossa busca encontramos 3 trabalhos na plataforma SciELO (ALBUQUERQUE, 2014; NEITZEL, 2016; CORREIA, 2016) que trazem uma aproximação com a temática no seguinte aspecto: trazem contribuições sobre a relação do bolsista de ID com os alunos da escola de educação básica evidenciando aspectos ligados aos subprojetos evidenciando os objetivos e aprendizagens atingidas com os mesmos.

O trabalho de Albuquerque (2014) apresenta uma pesquisa sobre as aprendizagens de uma única bolsista de ID do curso de licenciatura em Pedagogia. Os dados foram coletados em um memorial reflexivo da própria bolsista. Utiliza como metodologia a Análise de Conteúdo para verificar as contribuições do PIBID na formação acadêmica da bolsista de ID e por meio de avaliação diagnóstica e entrevistas analisa os efeitos do PIBID na alfabetização dos alunos atendidos pelo programa na escola de atuação.

O trabalho de Neitzel (2016) aborda as mediações em leitura na escola e analisa como o PIBID de Letras qualifica os futuros professores de língua portuguesa e literatura a serem mediadores em leitura. Os dados foram coletados por meio dos portfólios dos bolsistas de ID e apresenta, dentre os resultados, que as mediações em leitura possibilitadas pelos bolsistas de ID instigaram os alunos da escola de educação básica ao ato de ler por apreciação, demonstrando que o programa interferiu positivamente na melhoria da leitura dos alunos da escola de educação básica.

O trabalho de Correia (2016) traz a discussão sobre o ensino e aprendizagem da língua materna em projetos que partem das necessidades dos sujeitos, por meio da prática social, como pressuposto para as decisões e ações metodológicas. O projeto desenvolvido por um curso de Letras, por meio da metodologia de pesquisa-ação, apontou para um distanciamento entre as práticas de letramento escolares e familiares o que resultou em uma falta de interesse dos alunos da escola de educação básica pelos projetos de letramento propostos. Como resultado final o autor aponta que houve um efeito positivo nas ressignificações metodológicas e novas formulações de projetos do programa que pudessem atender os alunos da escola de forma significativa, demonstrando uma preocupação dos bolsistas de ID em atender os alunos da educação básica em suas necessidades educacionais.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, de acordo com a busca inicial por meio dos descritores mencionados anteriormente surgiram 315 trabalhos. Desses trabalhos, selecionamos 4 (SILVA, 2013; TAUCEDA, 2014; SOARES, 2015; SANTOS, 2016) que possuem relação com a temática pesquisada nessa dissertação.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES selecionamos 4 trabalhos, sendo 3 trabalhos de mestrado e 1 trabalho de doutorado.

O trabalho de Silva (2013) investigou a relação professor-aluno com foco na análise da expressão facial dos alunos da escola de educação básica como indicador de situações de aprendizado, dentro de um projeto do PIBID. A expressão facial é trazida neste trabalho como algo passível de observação e interpretação do professor e, por esse motivo, é um indicativo importante nas situações de aprendizagem. Por não terem pesquisas nessa área o trabalho se identifica como um referencial teórico para subsidiar novas pesquisas, uma vez que a maneira de observação da expressão facial dos alunos foi desenvolvida nesse trabalho. O produto final do trabalho aponta para a utilização da técnica de análise facial por parte dos professores da escola para pautar ações de trabalho pedagógico com os alunos, promovendo a aprendizagem.

Tauceda (2014) apresenta uma pesquisa que fala sobre o aprender a aprender, dos diferentes sujeitos inseridos em situações de ensino problematizadoras e diversificadas, dentro do contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma perspectiva de pesquisa em ação com estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Química e Biologia, participantes do PIBID. Analisou os conceitos construídos e as dificuldades dos professores em identificar as melhores situações-problema que promovem a aprendizagem de conceitos na disciplina de ciências. Constatou-se neste trabalho que existe uma relação dialética na aprendizagem do professor e do aluno e que o professor que aprende a aprender compreende o processo de aprender a aprender do estudante da escola de educação básica. Além disso, também evidenciou a necessidade de uma formação investigativa da vivência do cotidiano escolar para que seja possível o reconhecimento dos elementos investigativos que compõem a aprendizagem de seus alunos.

O trabalho de Soares (2015) apresenta uma pesquisa que analisa uma maratona de química realizada por bolsistas de ID, licenciandos em Química, dentro de um projeto do PIBID com o objetivo de promover a aprendizagem significativa dos alunos da escola de educação básica. Por meio de uma pesquisa-ação e análise de conteúdo, os dados foram coletados de questionários, observação e documentos escolares dos alunos da escola (boletins de notas). O resultado da análise dos dados coletados na pesquisa aponta que a adesão voluntária foi significativa por parte dos alunos da escola que sinalizaram que a maratona facilitou a aprendizagem, tendo resultados comprovados com a melhoria do rendimento dos alunos, de acordo com os documentos que constam as notas bimestrais dos mesmos.

Por fim, o trabalho de Santos (2016) analisa a eficiência de um programa fundamentado no Jogo Orientado em aulas de Educação Física para alunos da escola de educação básica assistidos por licenciandos bolsistas do PIBID. A pesquisa foi desenvolvida por meio da avaliação da proficiência motora, com verificação dos dados colhidos antes e

após a intervenção por meio de testes específicos da área de Educação Física. Os resultados apontam que um programa baseado em jogos orientados produz respostas motoras significativas demonstrando que é importante a utilização de métodos adequados e qualificados visando o desenvolvimento motor dos alunos da escola de educação básica de maneira satisfatória.

Diante do apresentado, também é possível perceber que os trabalhos contemplam a relação dos bolsistas de ID com o aluno da educação básica que recebe o programa, porém trata de programas específicos voltados para investigar aprendizagens direcionadas dos alunos da escola.

Para finalizarmos este tópico, cabe apontar que a revisão de literatura realizada traz importantes contribuições sobre a formação inicial de professores, bem como apontamentos sobre a relação do bolsista de ID do PIBID com os alunos da escola de educação básica. Ainda assim nenhum trabalho selecionado contemplou nosso objetivo com essa dissertação: investigar quais percepções ou temáticas emergem dos relatos dos bolsistas de ID do PIBID quando estes se relacionam com os alunos da educação básica. Vale lembrar também que nosso *corpus* não contempla apenas uma ou outra licenciatura ou programa específicos, e sim abarca todos os programas ou licenciaturas que estejam dentro do recorte que contemple nossos objetivos.

## **CAPÍTULO 2 - A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM**

Este capítulo tem o objetivo de trazer para a discussão função social da escola, os sujeitos que a compõem, passando pelas concepções de aprendizagem e suas contribuições e desafios para a construção de uma educação mais humana e democrática.

Nossas ideias neste trabalho estão apoiadas em Freire (1994; 2000; 2005; 2014; 2015), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), Aubert et al. (2016). É claro que a escola não se resume a esses elementos e poderia ser analisada por diversas correntes teóricas, mas não conseguiríamos esgotar nesse trabalho tudo o que uma escola representa do ponto de vista social, econômico, ideológico, cultural, etc.

Nossa intenção com esse capítulo também não é trazer a história da escola e como ela foi fundada e constituída, embora reconheçamos que muitas práticas escolares oriundas de seu caráter elitista ainda permaneçam nos dias atuais. Porém, não é dessa escola que falaremos, mesmo recorrendo à sua história para justificar problemas atuais existentes.

Propusemo-nos aqui, a tratar de uma escola que cumpre uma função social crítica, com professores e alunos produtores de conhecimento, com aulas dentro de uma perspectiva mais dialógica e menos “bancária” (FREIRE, 1994), que possam contemplar as necessidades dos alunos, de sua comunidade, seus contextos e culturas.

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas. Se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los. Já é uma crença bastante comum que os professores (as) ou qualquer agente educativo são mediadores inevitáveis entre os ideais e as práticas, entre os projetos e as realidades. Apenas na medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas ideias, pode ser um profissional consciente e responsável (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 9).

Cabe ressaltar também que tais ideias têm muito a contribuir para pensarmos a formação de professores e o também o PIBID, uma vez que este é um projeto realizado dentro da escola e não fora dela. O programa objetiva formar professores para atuarem dentro diversos contextos escolares, com novas metodologias, portanto se faz necessário colocar a escola e as concepções de ensino e aprendizagem em debate.

Assim, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) defendem que a prática não pode ser diretamente decorrente de conhecimentos científicos que não se relacionam com a as situações vivenciadas na escola

Em primeiro lugar, por que a realidade educativa em que os professores(as) devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas das tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores(as) podem realizar um ensino “adequado) a partir do conhecimento científico, deveríamos explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de tentarem realizar esta prática. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ; 1998, p. 10).

Uma formação de professores que seja fruto da reflexão sobre a ação, que possa dar sentido à realidade educacional em que se encontram, que seja transformadora por meio de ações conscientes e críticas pautadas na compreensão das dimensões que se relacionam na prática escolar. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Diante disso, iniciaremos nossa explanação falando um pouco sobre a função social da escola, na atualidade.

## **2.1 A função social da escola**

A aceleração do desenvolvimento das comunidades humanas trouxe complexidade às estruturas sociais, complexidade às funções e tarefas na vida em comunidade, o que vem a exigir um caráter mais complexo também nas formas de educação, diferente da forma direta de socialização dos saberes passados dos mais velhos para os mais novos.

Com isso, surgem novas figuras no cenário de socialização e educação: preceptores, tutores, escolas religiosas... e assim por diante, até chegarmos a estrutura de escola laica que temos atualmente. Assim, a escola cumpre um papel fundamental na canalização da socialização dos indivíduos para dois objetivos: a participação no mundo do trabalho e a participação na vida pública. (GIMENO SCRISTÁ; PÉREZ GÓMEZ, 1998)

Junto com outros grupos sociais (família, grupos religiosos, etc.) a escola vai se configurando como um local conservador e reproduzidor social e cultural da ideologia dominante. De um lado, a necessidade de se conservar e reproduzir os comportamentos que nos trouxeram até aqui, de outro a descoberta de que esses comportamentos desfavorecem certos grupos sociais, portanto a necessidade de se descaracterizar alguns padrões de comportamento vigentes. Diante disso, a escola se encontra entranhada em uma complexa teia social que igualmente devolve um grupo humano mais complexo para dentro dela. (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Uma formação que garanta a participação no mundo do trabalho também se torna insuficiente uma vez que é preciso definir o que significa esse preparo e “que consequências têm para promover a igualdade de oportunidades ou a mobilidade social, ou para reproduzir e reafirmar as diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos” (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 15) diante de tantos postos de trabalhos oriundos da sociedade pós-industrial e das mudanças no mercado de trabalho devido ao grande desenvolvimento econômico.

Ainda assim, o primeiro objetivo da escola tem sido a preparação para o mercado de trabalho, que tem exigido além de conhecimentos e habilidades formais, uma formação de disposições, atitudes e pautas de comportamento exigidas pelas empresas, instituições e serviços.

O segundo objetivo da socialização escolar que é trazido por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) é a formação para a intervenção na vida pública. E preparar para a vida pública significa necessariamente que a escola assuma para si as contradições que estão presentes nas sociedades contemporâneas.

Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 15).

Todas essas características contradizem as características de submissão e disciplina que as pessoas encontram no mundo do trabalho. Assim, a escola muitas vezes socializa as características de submissão e disciplina, uma vez que assumindo e transmitindo a ideologia do individualismo e da competitividade, presentes no mercado de trabalho, acaba por legitimar e contribuir com a desigualdade, pois dissemina a ideia de que os indivíduos alcançam patamares distintos conforme seus esforços. (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998)

Apesar do doutrinamento ao qual a escola faz parte, não se pode negar que nela acontecem as relações sociais que organizam o dia a dia e as experiências pessoais dos alunos. Para compreender os processos de socialização que ocorrem dentro da escola, deve-se estar atento às práticas sociais, às relações que se estabelecem nos determinados grupos sociais, instituições, etc.

O mundo do trabalho também se reconfigurou nas sociedades pós-industriais. Existem trabalhadores autônomos, que fazem sua rotina e seu trabalho, totalmente desapegados das

exigências de disciplina e submissão da qual falamos anteriormente. Mas a escola insiste em reproduzir as ideias de submissão e disciplina pelo mundo do trabalho advindo da sociedade industrial e isso dificulta a “compatibilidade com as demandas de outras esferas da vida social, como a esfera política, a esfera do consumo e a esfera das relações de convivência familiar nas sociedades formalmente democráticas.” (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20).

Assim, a escola abarca os processos de socialização das diferentes esferas da vida social e mediante transmissão ideológica da igualdade de oportunidades (por meio de experiências acadêmicas e sociais) o aluno ali inserido acaba por compreender e interiorizar ideias e condutas de aceitação de uma escola comum para todos, mas que acaba por ser decisiva no processo de classificação, exclusão das minorias, posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e participação social.

[...] a orientação homogeneizadora da escola não suprime senão que confirma – e além disso legítima – as diferenças sociais, transformando-as em outras de caráter individual. Diferente grau de domínio na linguagem, diferenças nas características culturais, nas expectativas sociais, transformam-se na escola uniforme, em barreiras e obstáculos intransponíveis para aqueles grupos distanciados socialmente das exigências cognitivas, instrumentais e de atitudes que caracterizam a cultura e a vida acadêmica da escola. As diferenças de origem, consagram-se como diferenças de saída, a origem social transforma-se em responsabilidade individual. (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21).

Com isso podemos perceber que ao evitarmos a análise da escola como reprodutora da ideologia dominante, que mais segrega do que une, acabamos por legitimar as experiências de diferenciação, discriminação e classificação dos grupos que se formam dentro e fora da escola. Os alunos mais desfavorecidos acabam por aceitar e assumir essas diferenças sociais e também econômicas, passam a interpretar a esfera política da vida social como mera formalidade, criando mais individualismo, concorrência e falta de solidariedade.

### ***2.1.1 A função educativa da escola: da socialização à reconstrução do conhecimento***

Para além do processo de reprodutor da socialização a escola também tem como função educativa, apoiada no conhecimento público – científico, filosófico, cultural, artístico, etc. – que contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos particulares de seus alunos e alunas. Essa função educativa, apoiada numa dimensão instrumental, permite que ao utilizar os conhecimentos fornecidos pela escola, os que ali estão possam refletir sobre as condições existentes e provocarem uma ruptura do pensamento reprodutor dominante.

O conhecimento, nos diferentes âmbitos do saber, é uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as consequências do complexo processo de socialização reprodutor. A vinculação iniludível própria da escola com o conhecimento público, exige dela e dos que trabalham nela, que identifiquem e desmascarem o caráter reprodutor das influências que a própria instituição exerce sobre todos e cada um dos indivíduos que nela convivem bem como os conteúdos que transmite e as experiências e relações que organizava. (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22).

Diante disso, os autores acima citados reforçam que as influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização de novas gerações deve passar por uma mediação crítica da utilização do conhecimento por conta de suas necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve fazer uso desse conhecimento para compreender de onde vêm as influências, intenções e consequências dos processos de reprodução social. Por meio dos saberes, os indivíduos se tornam cada vez mais capazes de analisar criticamente a complexidade do processo de socialização da escola, os mecanismos de imposição da ideologia dominante sobre a igualdade de oportunidades, dentro de uma sociedade visivelmente marcada pela discriminação.

Dessa forma, a própria escola sendo crítica e utilizando os conhecimentos a favor de desmascarar suas próprias funções reprodutoras, se torna mais igualitária, exercendo uma função radical no que diz respeito a compensar de alguma forma as diferenças de origem, instrumentalizando seus alunos de forma a minimizar os efeitos individuais da desigualdade social.

Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), uma das tarefas educativas obrigatórias da escola é “provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos e alunas assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola.” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 25).

Há um tempo a escola não é mais a única detentora e difusora de informação. Os meios de comunicação existentes atualmente cumprem muito bem essa função. É inegável que a criança chega hoje à escola com uma grande carga de informação e acríicas pré-concepções sobre a realidade.

Assim, a escola tem fundamental importância no diagnóstico dessas pré-concepções que acabam por forjar uma prática social de seus alunos, e oferecer conhecimento público (instrumental) como ferramenta para os próprios alunos sejam capazes de analisar, questionar e comparar suas pré-concepções a fim de reconstruí-las. É dentro da escola e por meio do

conhecimento, que os alunos terão a oportunidade de conhecer os fatores e influências que acabam por condicionar seus comportamentos e atitudes.

Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil. (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26).

Diante do exposto é preciso salientar que a reconstrução do conhecimento proposta pela escola deve ser feita por meio da experiência, pois de nada adianta trazer o conhecimento público ao aluno se o aluno não o experimenta nas relações sociais dentro da escola e na aula. Experiências de aprendizagem, de intercâmbio e de atuação que façam com que as novas concepções reorganizadas e refeitas pelo conhecimento sejam colocadas em prática. (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Apenas vivendo democraticamente dentro da escola é que os alunos poderão compreender as relações democráticas existentes fora da escola, na sociedade, na comunidade em que vive, construindo e respeitando o equilíbrio entre os interesses e necessidades individuais e coletivos.

## **2.2 As concepções de aprendizagem: Objetivista, construtivista e dialógica.**

Nosso objetivo neste item é trazer um pouco das diferentes concepções de aprendizagem e seus enfoques. Como falamos até aqui, a escola cumpre uma função social que deve reorganizar os saberes e pré-concepções dos alunos por meio de uma experiência crítica e democrática nas vivências escolares. Diante disso, cabe promovermos uma discussão sobre as concepções de aprendizagem e como elas concebem o aluno, o professor e como se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva crítica e problematizadora da educação.

### **2.2.1 A concepção objetivista**

Essa concepção se desenvolveu na sociedade industrial para servir a essa mesma sociedade. Com base na concepção objetivista das ciências sociais a realidade não é algo que se discuta ou sobre a qual se deva consensuar, mas sim está posta, existe independentemente do das pessoas. Um objeto é um objeto com seu uso já estabelecido e cabe às pessoas somente

utilizarem-no da maneira como foi sugerido. Aquelas pessoas que não utilizam da maneira considerada correta nessa concepção, são considerados ignorantes ou não civilizados, por que não conhecem o objeto e seu objetivo de uso. (AUBERT et al., 2016)

Assim, os autores/as supracitados/as, ressaltam que na concepção objetivista a tarefa das pessoas é somente assimilar os objetos, seus usos e a realidade em geral. A ação humana não cria e nem modifica a realidade, sendo esta criada e pelas estruturas.

Por isso, a concepção objetivista se situa dentro de uma perspectiva estruturalista das ciências sociais, que retira o sujeito do centro da realidade. Essa perspectiva só apela às pessoas para explicar como elas atuam sob influência dos sistemas e estruturas, a fim de contribuir para a sua manutenção e reprodução. (AUBERT et al., 2016, p. 34).

Nesse sentido, o ensino dentro de uma concepção objetivista da realidade, acaba por ser reduzido a transmissão de informação, assimilação e repetição dessas informações ou aprendizados. Aos alunos cabe a memorização dessas informações, pois serão avaliados de acordo com a quantidade de informações que conseguirem armazenar na memória, assim como com a semelhança do conteúdo dado pelo professor. Assim, eram avaliados dentro dessa perspectiva: memorização, acumulação, repetição de conhecimentos. As provas ou exames eram feitos dentro desses moldes, para que o aluno preenchesse uma folha em branco com o máximo de informações que conseguisse memorizar. O professor, por sua vez, dentro dessa perspectiva, assume o papel central, sendo necessário e fundamental que se recorra a ele para a obtenção desse conhecimento sobre a realidade. Possui uma postura autoritária e uma posição de respeito e, como especialista, é responsável por elaborar a transmissão dos conteúdos. (AUBERT et al., 2016)

O ensino tradicional é um importante representante dessa concepção de aprendizagem. Quando um professor entrava na sala, os alunos se levantavam, se calavam e somente poderiam se sentar ou levantar mediante ordem do professor; passavam horas copiando enquanto o professor falava ou escrevia no quadro negro.

O behaviorismo, apesar de ser uma grande contribuição da corrente psicológica para o ensino e também representante dessa concepção de aprendizagem objetivista, também estimulou a assimilação mecânica dos conteúdos. Fazer algo mediante a premiações ou estímulos positivos pode levar o indivíduo a ação para obtenção da gratificação. Ainda assim o behaviorismo deixou contribuições importantes para a aprendizagem

a) a importância da programação do ensino (estruturação e sequenciamento do ensino) em oposição à falta de planejamento; b) a insistência, por parte do professorado, no ensino de habilidades até que sejam adquiridas e, por parte do alunado, na repetição e prática delas até a sua consolidação, o que se vincularia à ideia de esforço; c) o professor ou professora como componente essencial para o processo de ensino e aprendizagem, aquele que planeja o ensino, controla e avalia a aprendizagem do alunado; e d) o reforço externo em termos de estruturação do ambiente de ensino e aprendizagem para motivar o alunado a aprender ao máximo. (AUBERT et al., 2016, p. 40).

Mas é importante ressaltar, de acordo com as ideias de Aubert et al. (2016) que existia um contexto social em que essa concepção foi concebida, pois o modelo de autoridade vivido na escola era também reproduzido em outras esferas sociais – na rua, na política, na família. As interações eram orientadas por um modelo patriarcal que já não existe mais. As famílias se reestruturaram, os papéis que cada indivíduo possuía muito bem definidos na sociedade patriarcal, já não correspondem mais à realidade. Cada vez mais os indivíduos querem saber e discutir os motivos pelos quais devem fazer alguma coisa e não somente aceitar. Esse é motivo pelo qual pode-se afirmar que esse modelo de educação tradicional, behaviorista, dentro dessa concepção objetivista de aprendizagem, não voltará mais.

### ***2.2.2 Concepção construtivista***

De acordo com Aubert et al. (2016), na metade do século XX houve uma transição entre as concepções objetivista e construtivista. Esse processo se iniciou com as ciências sociais com a ideia de que a realidade era construída pelos sujeitos e grupos e, posteriormente, a psicologia cognitiva explicou construtivamente o funcionamento da mente resultando em diferentes formas de construtivismo.

Nessa concepção os objetos são concebidos e seu funcionamento percebido, pois as pessoas “dispõem de esquemas cognitivos que as fazem vê-la como um objeto adequado” (AUBERT, et al, 2016, p. 41) para aquele funcionamento e se alguns grupos ou pessoas o utilizam de forma diferente não significa que são incivilizados ou incultos, mas sim porque fazem uma construção diferente sobre o objeto.

Assim, de acordo com os autores/as supracitados/as, os sujeitos interferem na construção da realidade em oposição à concepção objetivista de que a realidade está pronta. Na concepção construtivista a realidade existe porque as pessoas a constroem subjetivamente, por isso a concepção construtivista se encontra situada dentro de uma perspectiva subjetivista. Sendo assim, cada indivíduo constrói a realidade de forma diferente, uma vez que cada um concebe ou dá significados individuais para as partes da realidade.

Uma contribuição de fundamental que o campo da psicologia cognitiva forneceu para a educação foi a ideia central do envolvimento mental na aprendizagem. A mente deixa de ser um vazio ou uma caixa-preta como era considerado no behaviorismo. A ideia de atividade mental construtiva concede ao aluno um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento. Quem antes era passivo por assimilar, acumular e repetir, agora possui um papel ativo na construção contínua dos saberes. (AUBERT et al., 2016)et al.

Junto com a ideia de construção ativa e contínua do conhecimento, o construtivismo também defende a ideia de que o aluno relaciona o que sabe com os novos conteúdos e, portanto, “recorrem a seus esquemas de conhecimento, com o objetivo de detectar os saberes que já possuem e que os ajudarão a compreender aspectos novos da realidade, assim como resolver novos problemas.” (AUBERT et al., 2016, p. 41).

Assim, com base nas ideias dos autores/as citados/as, os alunos têm de compreender como seus conhecimentos prévios serão suficientes ou não para compreender ou resolver de maneira eficaz as novas situações de aprendizagem as quais será exposto. Essas situações provocam um desequilíbrio e ao percebê-lo o aluno estabelece relações significativas entre os saberes prévios e os novos, formando assim significados mais complexos do que os que possuía antes para a compreensão da realidade. As estruturas cognitivas vão se tornando mais complexas devido à quantidade e qualidade das relações entre esses conhecimentos (prévios e novos). A aprendizagem é fruto de processos de transformação e autorregulação comandados pelos próprios alunos com orientação do professor.

Comparativamente, enquanto ensino tradicional tem como elemento central o professor, no construtivismo o elemento central é o aluno. Nessa concepção construtivista não se pode negar um avanço em considerar o aluno como sujeito ativo no processo de aprender com o professor apoiando e assegurando que as relações entre conhecimentos prévios e novos sejam feitas, conforme apontam Aubert et al. (2016, p. 42):

Nesse sentido, o construtivismo adota a metáfora do *andaime* desenvolvida por Bruner e seus colaboradores para descrever a função do professorado como alguém que oferece ajuda ajustada aos níveis prévios de conhecimento de cada aluno ou aluna. Na concepção construtivista, essa ideia serviu para concretizar, entre outras funções do professorado, a adaptação dos objetivos, conteúdos, atividade de ensino e aprendizagem e a avaliação dos diferentes níveis de conhecimento do alunado.

Dentro dessa concepção construtivista, a perspectiva piagetiana da aprendizagem vem contribuir com a ideia de que as crianças possuem uma tendência inata para interagir e significar o meio, aprendendo por meio de padrões de comportamento e pensamento ao

manipular os objetos. Esses esquemas cognitivos correspondem a dois processos: assimilação e acomodação. No processo de assimilação, a criança interpreta o objeto ou fenômeno recorrendo aos seus conhecimentos prévios. Mas em contato com o conhecimento, objeto ou fenômeno novo, a criança precisa modificar o esquema cognitivo que possuía para acomodar as novidades, portanto esse processo denomina-se acomodação. Com isso, a aprendizagem se processa entre equilíbrio e desequilíbrio cognitivos. (AUBERT et al., 2016).

Ressaltam, ainda, que Piaget (1959)<sup>4</sup>, ao dividir o desenvolvimento cognitivo em fases (sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais), defende que todas devem ser cumpridas sem pular nenhuma delas, mesmo que as cumpram de maneiras diferentes ou em ritmos diferentes. A criança deve se autodescobrir na aprendizagem sem intervenção adulta na resolução dos conflitos, pois acredita que a relação com os adultos tem características autoritárias o que obstaculizaria a tomada de decisões por parte das crianças. Defendem também que as crianças devem ser agrupadas por níveis cognitivos ou simetria cognitiva, pois assim as crianças terão interações mais genuínas, provocando uma melhor reorganização cognitiva.

Como contribuição a perspectiva piagetiana deixa a importância do planejamento para a aprendizagem e também do desenvolvimento curricular, pois defendia a separação dos conteúdos em função dos estágios de desenvolvimento. Com isso surgiram novos ambientes de aprendizagem e o desenvolvimento de metodologias de ensino totalmente adaptadas aos alunos e suas competências cognitivas. (AUBERT et al., 2016)

Aubert et al. (2016), também apontam que Piaget desconsidera as diferentes relações e interações sociais como possibilidade de desenvolvimento das crianças. Também defende a ideia de que se deve partir do concreto para o abstrato nas situações de aprendizagem, ou seja, primeiro a criança deve manipular o objeto para então passar para a conceitualização do mesmo. A direção do ensino sempre vai do desconhecido para o conhecido. Outra crítica feita à teoria de Piaget é que o desenvolvimento sempre precede a aprendizagem o que torna possível inferir que até que a criança não se desenvolva a contento ou não saiba certo conteúdo, não é possível avançar na aprendizagem.

Como forma de interpretar o construtivismo, surge a aprendizagem significativa que tem Ausubel como principal teórico representante dessa concepção. Assim, de acordo com AUBERT et al. (2016) o ensino e a aprendizagem escolar ganha um novo olhar: a construção de significado e atribuição de sentido. Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios são

---

<sup>4</sup>PIAGET, J. **The language and thought of the child**. Londres: Routledge & Regan Paul, 1959.

imprescindíveis para a aprendizagem, pois sempre será possível criar um vínculo maior ou menor entre o que se sabe com o que será ensinado, ocorrendo de forma muito particular, ou seja, cada aluno se desenvolve de um jeito, pois as aprendizagens são mais ou menos significativas para cada um.

Nessa perspectiva existem três condições para a realização das aprendizagens significativas. A primeira delas é a significação lógica que corresponde a coerência e estrutura do objeto a ser ensinado. Com isso a importância do planejamento de ensino dentro de uma proposta de projetos, etapas, ciclos e adaptações curriculares é muito importante. Em segundo lugar está a significação psicológica que corresponde ao fato de que “os conteúdos de ensino e aprendizagem devem ser ‘adaptados’ aos conhecimentos que o aluno ou a aluna tem para que seja possível estabelecer uma conexão entre o que já se sabe e o que é ensinado de novo” (AUBERT et al., 2016, p. 51), portanto o conteúdo se adequa aos conhecimentos prévios dos alunos, caso contrário não seria significativo. Por fim, a terceira condição se refere à disposição potencial do aluno em aprender significativamente. Isso significa que o conteúdo pode estar ajustado tanto do ponto de vista da organização lógica do professor, quanto do ponto de vista psicológico adaptado ao seu nível de partida, mas que se o aluno não tiver uma atitude positiva frente ao aprendizado do novo conteúdo ele não vai aprender.

A abordagem construtivista tem como centro de interesse o processo de aprendizagem e entende-se que se os processos forem bons, haverá, conseqüentemente, bons resultados. Porém deve-se tomar cuidado ao enfatizar somente o processo de aprendizagem baseados nos alunos, pois dessa forma os objetivos do ensino sempre se pautam no que o aluno consegue ou não realizar. Assim, as dificuldades existentes no decorrer do processo acabam por diminuir os objetivos, tornando-se justificativa para os resultados do aluno. O protagonismo do aluno frente ao seu próprio aprendizado acaba por responsabilizá-lo por todo o sucesso ou fracasso na aprendizagem, fazendo com que, conseqüentemente, as escolas se sintam menos responsáveis por essa aprendizagem. (AUBERT et al., 2016)

Outra consideração a ser feita na aprendizagem significativa é que, ao partir dos conhecimentos prévios dos alunos dentro de um determinado contexto sociocultural mais desfavorecido, o ensino é adaptado a esse aluno que possui limitações próprias desse contexto. Com isso cria-se um “currículo de mínimos” (AUBERT et al., 2016, p. 55) para essas crianças que não incapazes de aprender, mas por apresentarem uma situação social ou cultural desfavorecida o conteúdo ou aprendizagens instrumentais acabam por ser substituídas por atividades mais afetivas objetivando a alegria e a felicidade desses alunos.

Com isso Aubert et al. (2016) salientam que, as desigualdades vão se estabelecendo uma vez que os conteúdos são sempre adaptados aos conhecimentos prévios dos alunos. O construtivismo não preconiza a igualdade e sim a diferença, pois esta é ponto de partida para a construção subjetiva dos conhecimentos. Cada um constrói no seu tempo, de acordo com suas capacidades e saberes.

A concepção construtivista da aprendizagem significativa considera a diversidade a partir de um ponto de vista que não contribui para a superação das desigualdades, do fracasso escolar ou de problemas de convivência. Ao relativizar o valor dos resultados, a diversidade se converte em uma justificativa para que os alunos e alunas das classes média e alta terminem a educação superior enquanto o resto permanece com uma parte da educação secundária ou até mesmo menor. Em vez de tentar superar essas desigualdades, a concepção construtivista da aprendizagem significativa as legitima, ao dizer que o importante não são os resultados, mas o processo. (AUBERT et al., 2016, p. 57).

Assim, de acordo com os autores, compartilham o critério de separação de alunos com base nos níveis de domínio das diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido os grupos são internamente homogêneos, porém são segregados de acordo com as suas potencialidades.

A atribuição de sentido a aprendizagem foi uma contribuição importante, é preciso entender seu valor, sua importância e também suas limitações, conforme explanamos até agora.

Um outro fator importante a ser considerado na atribuição de sentido à aprendizagem são os fatores afetivos, motivacionais e relacionais que se relacionam nessa abordagem com as explicações para as aprendizagens dos alunos.

Esse avanço leva em consideração que, quando qualquer aluno ou aluna se dispõe a aprender sempre faz isso acompanhado de sentimentos e emoções. Esses sentimentos e emoções também influenciam na qualidade das aprendizagens alcançadas pelos e pelas estudantes. Mas, embora a concepção construtivista reconheça a influência desses fatores não cognitivos na aprendizagem, ela não explica como isso ocorre nem como pode ser gerenciado. Por outro lado, enfatiza que é necessário ao alunado ter uma atitude favorável à atribuição de sentido, mas o que acontece quando ele não possui tal atitude? Não aprende de forma significativa? É provável que, quando um aluno ou aluna tem experiências negativas na escola, fique pouco predisposto a atribuir sentido às aprendizagens escolares. O que podemos fazer nesses casos? (AUBERT et al., 2016, p. 61).

Como resposta a essas indagações feitas acima e também às considerações críticas feitas pelos autores sobre a concepção construtivista de aprendizagem, exploram o enfoque dialógico na criação de sentido, partindo de uma concepção comunicativo-dialógica de ensino e aprendizagem. O triângulo interativo (professor-aluno-conhecimento) perde o sentido na sociedade da informação, uma vez que a relação que o aluno tem com toda a comunidade

(interna e externa à escola) influencia em sua educação, conforme aprofundaremos no item a seguir.

### ***2.2.3 Concepção dialógica***

Essa concepção fundamenta-se na sociedade da informação, na qual vivemos atualmente. As mudanças acontecem com muita rapidez em vários âmbitos: tecnológico, social, pessoal, profissional, na comunicação, etc. Essas mudanças trouxeram novas formas de organização para as instituições e até mesmo dentro de nossas próprias casas. Com isso, Aubert et al. (2016, p. 77), apontam que “As teorias que querem exercer impacto na sociedade atual, têm de contemplar essas rápidas mudanças da realidade na qual as pessoas vivem, assim como os impactos que tais transformações têm na vida dessas mesmas pessoas”.

Assim, os/as autores/as supracitados, defendem que as teorias educacionais, de ensino e aprendizagem, devem abarcar esse processo para que possam pensar em propostas eficientes que busquem a melhoria da educação, partindo do dinamismo que a sociedade atual tem apresentado. “Não podemos melhorar a prática educacional da sociedade da informação somente com concepções da sociedade industrial.”(AUBERT et al, 2016, p. 77), portanto, as transformações existentes no contexto escolar, contexto este em que as aprendizagens não produzidas, devem servir de ponto de partida para a mudança no processo de aprender e consequentemente no ensino.

Nesse contexto, surge a concepção comunicativa de educação que está localizada dentro de uma perspectiva dialógica da realidade. Nesta perspectiva, diferentemente das perspectivas apresentadas anteriormente, a realidade não é somente determinada pelos sistemas ou criada pelas ações das pessoas e dos grupos, mas sim na “relação contínua entre pessoas (indivíduos e grupos) e sistemas.” (AUBERT et al., 2016, p. 65).

Assim, as estruturas não surgem aleatoriamente, são os sujeitos que as produzem, reproduzem e as transformam. Logo,

A partir de uma concepção dialógica da realidade, as instituições educacionais não são algo dado, que existe independentemente de nós. As pessoas entraram em um acordo para criar uma instituição dedicada ao ensino e, para sua manutenção, também estabeleceram certas práticas de ensino e aprendizagem. (AUBERT et al., 2016, p. 65).

De acordo com as ideias acima, é possível compreender que a partir do momento em que a escola é uma criação nossa, dos sujeitos, temos também a possibilidade e a capacidade

de transformá-la ou recriá-la pensando em um modelo eficiente para a sociedade da informação.

Aubert et al. (2016) também salientam que o diálogo tem fundamental importância e ocupa um espaço central entre as pessoas e instituições na perspectiva dialógica. Os sentidos e significados que os sujeitos dão à realidade não são dados pelos sistemas e tampouco surgem de seu interior, mas sim tanto um quanto o outro (sistemas e interior) foram criados por meio de interações. Diante disso, “As pessoas criam e recriam significados acerca da realidade, que são resultado de acordos intersubjetivos alcançados por meio de processos comunicativos.”(AUBERT et al., 2016, p. 66).

Nessa direção, o objeto possui tais características ou finalidades de uso porque houve um acordo entre as pessoas para que fosse construído com essas características e que tivesse tais finalidades. O construtivismo traz a contribuição sobre os conhecimentos prévios na identificação e relação com os objetos, porém esses conhecimentos se apresentam como justificativas para tal. Na perspectiva dialógica esses conhecimentos prévios fazem parte da vida do sujeito em uma determinada cultura, portanto, se os sujeitos compreendem ou utilizam um mesmo objeto de formas diferentes significa que isso corresponde a uma cultura que utiliza esse determinado objeto de variadas maneiras, o que não é determinante nem obstaculizador, mas um ponto de partida para que sejam alcançados conhecimentos novos e potencializadores de transformação. (AUBERT et al., 2016)

Assim, com objetivo de entendermos a aprendizagem dentro dessa concepção comunicativa da aprendizagem dialógica, é necessário compreender o construtivismo fornece contribuições importantes sobre o sujeito, mas que a ideia central agora é a interação. Possui dois aspectos-chave: “o direcionamento do ensino aos níveis máximos de aprendizagem e o papel do professorado como agente educativo colaborativo” (AUBERT et al., 2016, p. 67).

Para que possamos compreender esses dois aspectos, os/as autores/as supracitados/as explicam que:

em relação ao primeiro aspecto, a concepção comunicativa e a aprendizagem dialógica enfatizam aonde o alunado tem de chegar, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial em que será produzido o nível máximo de aprendizagem. O que o aluno ou aluna sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios, só servem para programar da forma mais eficiente um ensino direcionado a transformar esses pontos de partida. A direção não é a adaptação do ensino aos conhecimentos prévios, mas a criação de projetos educacionais que gerem novas interações transformadoras dos conhecimentos prévios, como objetivo de conseguir resultados máximos. A transformação desses pontos de partida está, como veremos mais adiante, intimamente relacionada à transformação do contexto social e cultural, que implica na transformação das interações de meninos e meninas. Esse processo segue

o que Vygotsky já sinalizava; primeiro são produzidas mudanças no contexto social e, posteriormente, no plano cognitivo individual. (AUBERT et al., 2016, p. 67).

Por isso, a comunidade é tão importante dentro dessa concepção de aprendizagem, uma vez que no plano das interações sociais os alunos convivem e se relacionam com todas as pessoas da comunidade e todas elas exercem influência direta na aprendizagem escolar, além dos professores. “Em linhas gerais, a aprendizagem depende cada vez menos do que ocorre na sala de aula e cada vez mais da coordenação entre o que ocorre na escola e fora dela.” (AUBERT et al., 2016, p. 67). Assim, todas as pessoas do entorno do aluno são importantes (família, amigos, monitores dos centros de recreação, voluntários, etc.) e também os espaços que se apresentam nesse entorno (biblioteca, sala de informática, a residência, a rua, a associação cultural do bairro, etc.). A aprendizagem dialógica decorre de um diálogo igualitário dos alunos com seus professores, familiares, instrutores, pessoas da comunidade, e com todos os espaços disponíveis no entorno. (AUBERT et al., 2016).

As contribuições para a aprendizagem dialógica são pautadas nas teorias de vários autores (VYGOTSKY; ROGOFF; BRUNER; WELLS; FREIRE; HABERMAS) que destacam a importância do diálogo e das ações dialógicas em perspectivas socioculturais. (AUBERT et al., 2016).

O conhecimento e o significado, dentro dessa concepção, são criados e recriados por meio do diálogo que se orienta no desejo de entendimento, na intencionalidade de alcançar maior compreensão e acordos sobre algum aspecto da realidade, conteúdos de aprendizagem e a escola. O professor não possui o papel mais importante nesse processo, pois não detém mais um status de superioridade hierárquica na escola, mas contribui de forma contundente trazendo a validade dos debates ocorridos no ambiente escolar. Essa validade é trazida pelo rigor do conhecimento e cientificidade das informações e ocorre pelo grau de ajuda que este dá ao diálogo com objetivo de atingir maior qualidade educacional dos estudantes. (AUBERT et al., 2016).

Segundo Aubert et al. (2016) o conhecimento se cria nessas situações de interação com diferentes pessoas, dando diferentes contribuições, relatando suas experiências, vivências e sentimentos. O que resulta desse processo é uma aprendizagem que transforma o que as pessoas sabiam antes de participar desses diálogos, por meio de uma ampliação e complexidade dos conhecimentos. Além disso, transforma o indivíduo e o seu entorno sociocultural.

No contexto do diálogo igualitário, é possível que apareçam os saberes, as vivências e as emoções de cada pessoa. No processo intersubjetivo de leitura e criação de significados a partir de um texto, a compreensão da leitura instrumental é reforçada, a interpretação literária é aprofundada e já uma reflexão crítica sobre a vida e a sociedade através de um diálogo igualitário com outras pessoas, abrindo, assim, possibilidades de transformação pessoal e social como leitor ou leitora e como pessoa no mundo. (AUBERT et al., 2016, p. 69).

As relações dialógicas estabelecem contextos que criam sentidos, pois contempla todas as pessoas da comunidade, independentemente de seus níveis de formação acadêmica, status social, econômico, origem cultural ou étnica. Todos podem expor suas opiniões, pois estas são valorizadas pela validade e não pela hierarquia ou posição de poder que as pessoas ocupem. (AUBERT et al., 2016).

Assim, o triângulo interativo (professor-aluno-conhecimento) na aprendizagem escolar é ampliado nessa concepção, englobando todo o conjunto do entorno social e cultural. Parte-se do princípio de que as crianças e os adolescentes aprendem também com outras pessoas além de seus professores, portanto é inegável considerar que a aprendizagem vai muito além da sala de aula e da escola e ocorre em dois níveis: “nas unidades de interação e nos contextos de aprendizagem” (AUBERT et al., 2016, p. 73).

Essa realidade nos indica a necessidade de abandonar enfoques de aprendizagem centrados exclusivamente no alunado e na sala de aula. Como Echeita mostra, se quisermos aumentar a aprendizagem do alunado em desvantagem, temos de abandonar a perspectiva individual, que nos leva a ver no aluno e na aluna a origem das dificuldades de aprendizagem, e adotar uma perspectiva social/interativa que estimule a quebra dos obstáculos que, na escola e na comunidade, impedem a participação e a aprendizagem. (AUBERT et al., 2016, p. 73).

Para que haja superação desses obstáculos é preciso que as interações sejam transformadoras e não adaptadoras. As interações transformadoras aumentam o nível de aprendizagem dos alunos, enquanto as adaptadoras reproduzem os baixos resultados. De maneira simplista as interações transformadoras capacitam o aluno, aumentando seus níveis de partida e as interações adaptadoras simplesmente se adaptam a esses níveis. As primeiras contribuem para a quebra dos obstáculos que impõem a desigualdade em que os sujeitos se encontram. O ponto chave não é a igualdade de oportunidades, mas o objetivo de igualar esses alunos em resultados. (AUBERT et al., 2016)

As interações transformadoras, modificam as visões e as expectativas que os próprios alunos têm de si mesmos. Alguns alunos com resultados educacionais mais baixos são rotulados negativamente e é possível perceber que há baixas expectativas sobre seus avanços e seu futuro muito difíceis de serem rompidas. Nesses casos, as pessoas da comunidade que

possuem imagens e expectativas positivas sobre os alunos com resultados mais baixos, são fundamentais para o rompimento dessas barreiras

Quando, em nossas salas de aula, entram pessoas da comunidade com perfis muito diferentes e expectativas altas com todo o alunado, abrem-se novos horizontes para esses meninos e meninas, criando novas possibilidades de mostrar que são capazes de fazer e de transformar a imagem que as outras pessoas têm deles e delas e, assim, sua própria imagem como estudantes. (AUBERT et al., 2016, p. 132).

Outro ponto importante a ser considerado para as interações transformadoras na aprendizagem dialógica é a dimensão instrumental do ensino. A aprendizagem instrumental possui o foco, como já dissemos anteriormente, nos resultados máximos dos alunos. Para que os alunos que possuem obstáculos sócio-culturais a serem superados, instrumentaliza-los é uma forma de não só alcançar resultados melhores, mas motivá-los e estimulá-los a aprender e frequentar a escola. Não raro, os professores e instrutores, ao se deparar com a realidade sofrida desses alunos, focam seus esforços em compensar tais sofrimentos com atividades mais divertidas que foquem menos em conteúdo e mais nas estratégias que possibilitem a esse aluno um momento mais “leve” em seu cotidiano tão “pesado”, como apontam Aubert et al. (2016, p. 166)

Autores como Ausubel afirmaram que “se deve considerar, desde o início, que o menino culturalmente marginalizado manifesta caracteristicamente pouca motivação intrínseca por aprender”. Ideias como essa levam à redução dos objetivos escolares desses meninos e meninas e à substituição por outros conteúdos de caráter mais elementar e lúdico. O próprio Ausubel dá esta orientação: “a motivação acadêmica dos negros e outros alunos marginalizados culturalmente pode ser aumentada: [...] d) concentrando-se no domínio das destrezas intelectuais básicas antes de introduzi-los a matérias mais complexas, em vez de recorrer à prática onipresente da ‘promoção social’ (a qual produz estudantes graduados pré-universitários funcionalmente ignorantes)” Com isso se define que não só não é necessário ensinar conteúdos instrumentais complexos a pessoas ciganas, imigrantes, afro-americanas etc., mas também que fazê-lo não serve para nada, desprestigiando, assim, a luta de milhões de famílias e educadores e educadoras por uma educação que sirva para superar a desigualdade e acessar a promoção social.

As reduções dos objetivos escolares para alunos menos favorecidos social e culturalmente só acabam por aumentar as desigualdades existentes. Por isso, é preciso instrumentalizá-los, tornar possível uma boa preparação acadêmica, para que superem a exclusão social ou, pelo menos, o risco de serem excluídos. As reduções curriculares desempoderam os estudantes que já se encontram em desvantagem, pois limitam o currículo escolar aos problemas práticos da vida cotidiana, deixando de desenvolver habilidades de

raciocínio crítico – que comumente são desenvolvidas por alunos que frequentam escolas em ambientes sociais mais favorecidos. (AUBERT et al., 2016).

Assim, é preciso que os professores estejam realmente comprometidos com uma proposta de educação emancipadora e crítica, sobre a qual abordaremos a seguir.

#### *2.2.3.4 O papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem*

Destacamos, neste item, as ideias de Freire (1994,2005;2014; 2015) sobre a prática educativo-progressista, que defende veementemente uma educação mais dialógica e menos bancária.

Freire (2015) advoga a favor de uma responsabilidade ética no exercício da tarefa docente e a essa ética denomina como uma ética universal do ser humano com o compromisso de ser verdadeiro tanto no discurso quando na prática, assim como em sua preparação para ser professor.

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. [...] Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender como diferente, não permitir que nosso mal-estar pessoal ou nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusa-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar. (FREIRE, 2015, p. 18).

Assim, é possível compreender que o autor defende a assunção da ética quando nos assumimos transformadores, sujeitos históricos, quem rompem com as diferenças. Por isso destaca que a reflexão crítica sobre a prática é uma condição, uma exigência, na relação teoria/prática, pois uma sem a outra faz com que a teoria se reduza a uma fala sem sentido enquanto a prática se torna ativismo.

Quem forma é ao mesmo tempo formado, o que transforma a perspectiva na relação professor-aluno, em oposição a educação bancária, segundo Freire (2015). Nesse sentido, Freire (1994) se posiciona radical e contrariamente a uma prática bancária de educação em que os alunos são meros receptores e reprodutores de informação, com uma postura passiva frente ao conhecimento. Os professores, detentores hierárquicos do saber, são os únicos que sabem, possuem acesso e podem transferir esse conhecimento aos alunos. Essa é uma relação de poder na educação, do professor que oprime em relação ao aluno que é oprimido. Nessa concepção de educação bancária, o aluno são os que não sabem, os que somente escutam, os

disciplinados, obedientes, silenciosos, que não questionam, ou seja, não são sujeitos do processo, mas sim, objetos.

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação e do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1994, p. 34).

Portanto a prática docente deve se afastar de uma concepção bancária de educação, como propõe o autor. A prática docente, que compreende o ensinar e também o aprender, é sobretudo um ato político, diretivo e ideológico para Freire (1994; 2015) que sugere que sempre nos questionemos, enquanto alunos e professores, se estamos ensinando e aprendendo a favor de quê/quem e contra quê/quem.

Ensinar, para o autor, exige uma reflexão crítica sobre a prática que é envolvida por um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2015, p. 39). Ao pensar a prática de hoje de forma crítica é que o professor pode modificar e melhorar a prática do dia seguinte e assim por diante, pois tem consciência do inacabamento do ser humano, tem consciência de sua própria inconclusão.

Também defende que a educação problematizadora deve romper com os esquemas verticais dessa educação, por meio da liberdade e do diálogo. Compreende o diálogo como um fenômeno humano. A palavra verdadeira é práxis no diálogo do professor com o aluno, pois caso contrário se torna ativismo. Nesse sentido o diálogo é uma ferramenta para a tomada de consciência e caminho para e da transformação uma vez que nesse processo (de educar e aprender) ambos crescem juntos. (FREIRE, 1994; 2015)

O professor não pode negar o entorno em que está inserido, da comunidade a que pertence a escola e seus alunos, uma vez que o saber do professor deve ser um saber teórico-prático, pois parte da reflexão e da ação como um movimento constante e não dicotomizado. A compreensão do mundo por parte dos alunos se encontra condicionada às condições materiais em que vivem, o que não deve ser motivo para a adaptação desse sujeito a essas condições, mas sim, o ponto de partida para a compreensão de sua condição social no e com o mundo a fim de compreender a transformação como possibilidade. (FREIRE, 2015).

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2015, p. 28).

Por isso, uma das práticas do professor, para Freire (2015), é ensinar os alunos a pensar certo. O conceito de pensar certo, não ignora e nem desrespeita o saber de experiência feito dos estudantes (desrigoroso, caracterizado pelo senso comum), mas impõe pensar em termos críticos que, no ciclo gnosiológico, vai transformando a curiosidade ingênua pelo saber, por uma curiosidade epistemológica, demandando profundidade e não mais superficialidade na interpretação dos fatos. “Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente.” (FREIRE, 2015, p. 31). O pensar certo é produzido pelo próprio aluno em comunhão com o professor.

Assim, de acordo com as ideias do autor, o aluno é um ser cognoscente, produtor de conhecimento, ativo, histórico e historicizador, que participa do processo de educação, que aprende e também ensina, que possui conhecimentos sociais e culturais que jamais devem ser desprezados, porém que pode pensar certo e que tem vocação para ser mais, para romper com a barreira da adaptação proposta pela ideologia dominante a qual foi submetido.

Para Freire (2005, p. 27), “o domínio técnico é tão importante para o profissional quanto a compreensão política o é para o cidadão. Não é possível separá-los”. Portanto, embora seja uma tarefa complexa, a busca pela produção do pensar certo torna-se cada vez mais necessária para a construção de uma educação democrática e humanista. E se esta educação é necessária aos/as educandos/as e aprendizes da profissão, tanto mais necessária será aos que se encontram na posição de formadores/as democráticos, críticos e éticos. As ideias freireanas nos ajudam a traçar caminhos para a reflexão e a ação no sentido aqui indicado.

## CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste item trataremos do percurso metodológico adotado para a execução desse trabalho, visando atingir os objetivos propostos.

Conforme já anunciado, este trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica que analisa os relatos dos bolsistas de ID presentes nas publicações sobre o PIBID dentro do ENDIPE, nos anos de 2010 a 2014. Sendo assim, abordaremos inicialmente as concepções sobre a pesquisa bibliográfica, utilizando como referencial teórico as contribuições de Lima e Mioto (2007) e Salvador (1986).

Para a organização e análise dos dados coletados, utilizamos o método da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), que permitiu a categorização dos dados selecionados.

### 3.1 Nossas primeiras discussões: ENALIC

Em nossas primeiras discussões, consideramos oportuno investigar para a dissertação o V ENALIC, referente ao ano de 2015. O ENALIC é um encontro criado juntamente com o Seminário Nacional do PIBID, em que ambos têm o objetivo de socializar e discutir os trabalhos realizados nos subprojetos do programa, bem como os avanços nas políticas que envolvem os cursos de licenciaturas.

Diante disso, buscamos conhecer mais detalhadamente os trabalhos disponíveis na plataforma do V ENALIC para verificar os trabalhos existentes sobre o PIBID, dentro de grupos temáticos que abarcavam a formação de professores. Os grupos temáticos escolhidos foram: **Grupo 6: Didática, currículo e formação de professores**, e o **Grupo 13: Formação de professores e ensino aprendizagem**. Porém, ao analisar cada trabalho contido nos anais do V ENALIC, nos grupos temáticos citados, verificamos que muitos trabalhos não estão disponíveis ou apresentam “erro” ao serem consultados no *site* em que estão disponibilizados, conforme apontamos na tabela a seguir:

*Tabela 1 - Levantamento de trabalhos do V ENALIC*

Grupo temático	Quantidade de trabalhos acessíveis	Quantidade de trabalhos indisponíveis	Total
Grupo 6: Didática, currículo e formação de professores	20	45	65
Grupo 13: Formação de professores e ensino aprendizagem.	94	100	194

**Fonte:** Produção da própria autora.

A partir dessa pesquisa, verificamos um total de 114 trabalhos que estavam acessíveis e, desses 114, os que tinham sua temática ligada ao PIBID eram um total de 40 trabalhos. Entramos em contato por *e-mail* com a organização do evento que nos sinalizou que, em breve, disponibilizariam a versão final, sem erros. Em consulta realizada no *site*, em novembro de 2016, foi verificado que os mesmos não foram modificados, permanecendo indisponíveis para consulta.

Essa busca nos revelou que mesmo após sete anos do início dos projetos do PIBID (considerando o ano de 2009 como referência), o ENALIC, criado em 2010 objetivando justamente a socialização dos trabalhos realizados nos projetos do PIBID, ainda não possui um endereço eletrônico próprio, visando a possibilidade de armazenamento dos dados e do histórico de publicações do PIBID. Tendo em vista a grandiosidade do programa deixamos aqui nossa proposição por essa organização, pois entendemos que seria de grande valia a compilação desses trabalhos em um único local. Cada edição do ENALIC está alocada nos endereços eletrônicos das universidades que sediaram os eventos, o que torna a busca por informações pulverizada.

### **3.2 A escolha pelo ENDIPE e a constituição do *corpus* da pesquisa**

Diante da negativa com os trabalhos do ENALIC, optamos por realizar a coleta para a presente dissertação no ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, que possui notoriedade nacional e é um importante evento que discute, entre outras temáticas, a formação de professores, sendo citado no relatório do Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (GATTI et al. 2014), produzido pela Fundação Carlos Chagas. Ao verificar os anais do ENDIPE, notamos que os mesmos estão completamente acessíveis por meio de endereços eletrônicos e os trabalhos estão integralmente nas plataformas, o que facilitou a coleta, organização e leitura dos mesmos.

Diante disso, após explicarmos nossa escolha pelo ENDIPE, cabe apresentar o recorte temporal que delimitamos para a coleta dos trabalhos.

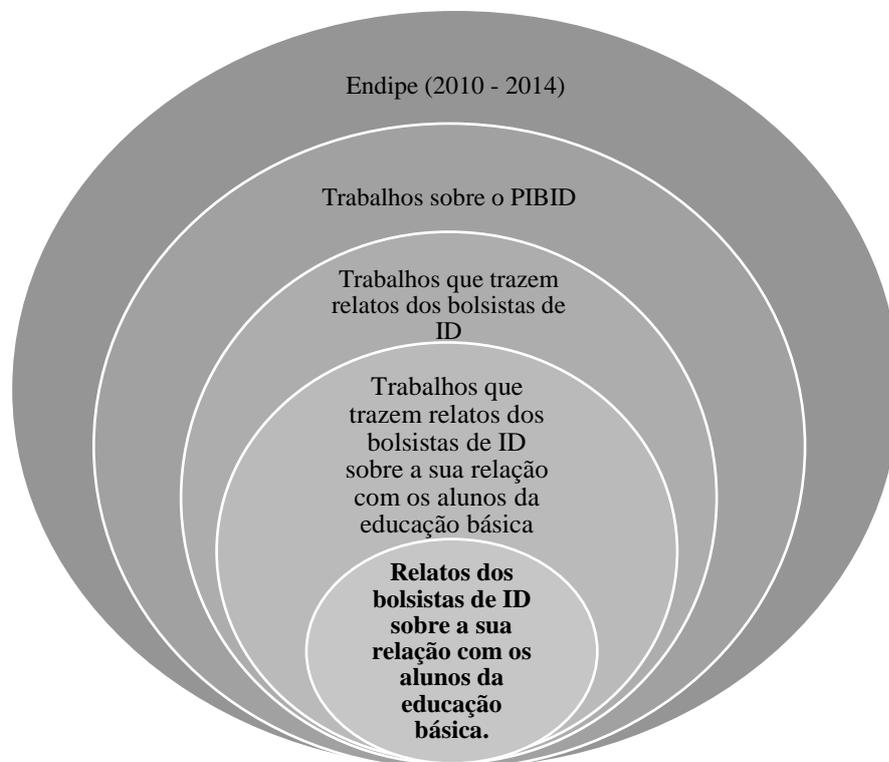
O ENDIPE é um encontro que ocorre a cada dois anos, portanto serão analisados trabalhos referentes ao XV ENDIPE (2010), XVI ENDIPE (2012) e o XVII ENDIPE (2014). Escolhemos esse recorte, pois a edição de 2010 se deu um ano após o início dos projetos do PIBID até o ano de 2014 que foi a última edição realizada. Em agosto de 2016 foi realizado o XVIII ENDIPE, porém achamos oportuno desconsiderar essa edição em nossa análise, uma

vez que os anais do evento não estariam disponíveis em tempo hábil tanto para a realização da coleta, quanto para a análise dos dados.

Assim, explicaremos neste tópico como ocorreu nossa coleta nas referidas edições do ENDIPE, pois detalharemos esse processo mais adiante, nos próximos itens que compõe esse capítulo.

Nossa coleta foi feita por meios eletrônicos, *sites*<sup>5</sup> em que estão disponíveis os anais das edições do ENDIPE que nos propusemos a verificar, conforme citado nos parágrafos anteriores. Nestes endereços eletrônicos utilizamos, nas ferramentas de busca, os **descritores**: PIBID e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Como nossa intenção não é analisar trabalhos de uma licenciatura específica, captamos inicialmente todos os trabalhos que surgiram dessa busca. Como os resumos dos trabalhos eram insuficientes para avaliar se continham os relatos dos bolsistas de ID que traziam a sua relação com os alunos da educação básica, realizamos a leitura integral de todos os trabalhos captados, para então selecioná-los para a composição do *corpus* da pesquisa. Os trabalhos selecionados se encaixam dentro do seguinte **critério**: trabalhos que trazem relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com os alunos da educação básica.

*Gráfico 5 - Processo de constituição do corpus da pesquisa*



**Fonte:** Produção da própria autora.

<sup>5</sup>ENDIPE. **Histórico**. Disponível em: <endipe.pro.br/site/>. Acesso em: 16 jul. 2016.

ENDIPE. **E-books 2014**. Disponível em: <www.uece.br/endipe2014/>. Acesso em: 16 jul. 2016.

No item 3.2 que trata do caminho metodológico percorrido, detalharemos a busca e seleção dos trabalhos em cada um dos ENDIPEs analisados e a quantidade de trabalhos selecionados.

### 3.3 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica trata-se de um estudo teórico elaborado a partir de documentos escritos originais primários, em consonância com a reflexão do(a) pesquisador(a). Deve seguir uma sequência ordenada de procedimentos, nunca de forma aleatória. É utilizada em estudos exploratórios-descritivos, pois contribui para a delimitação e definição de um quadro conceitual do objeto de pesquisa, uma vez que possibilita alcançar informações distribuídas em diversas fontes escritas. (LIMA E MIOTO, 2007; SALVADOR, 1986).

Lima e Miotto (2007, p. 42) apontam que a coleta de dados deve ser iniciada com adoção de critérios para a seleção do material, que delimitem o “universo de estudo”:

Isso requer que sejam definidos:

O parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;

O parâmetro linguístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.;

As principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses dissertações, coletâneas de textos, etc.;

O parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado definindo o período a ser pesquisado. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 42).

Salvador (1986), aponta que da pesquisa bibliográfica pode ser feita a “revisão de conjunto” que consiste em um estudo de revisão e análise de informações já publicadas sobre um tema específico.

Nessa pesquisa, de acordo com os parâmetros estabelecidos por Lima e Miotto (2007) foi feito um levantamento nos anais do ENDIPE utilizando como parâmetro temático as publicações que abordavam o PIBID e que continham os relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com os alunos da escola de educação básica; como parâmetro linguístico foram analisadas somente obras em língua portuguesa uma vez que o PIBID é um programa de abrangência nacional; as fontes consultadas foram os trabalhos publicados nos anais do referido Encontro utilizando, como parâmetro cronológico, as edições de 2010, 2012 e 2014, correspondentes ao XV, XVI e XVII ENDIPE.

Para análise dos dados coletados foi utilizado a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2010, p. 37), que a define como:

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

Tal método teve início nos Estados Unidos, na década de 1940, sendo utilizado principalmente com o objetivo de analisar mensagens em diversas fontes relacionadas também ao *Marketing* e ao Jornalismo, como jornais, propagandas de televisão, artigos de revistas, etc. Ao longo dos anos, houve um aperfeiçoamento do método e, em 1970, Laurence Bardin insere diversas técnicas que favorecem a análise qualitativa e quantitativa dos conteúdos.

Nesse estudo utilizaremos a análise categorial que se define pela organização do texto em categorias por agrupamento analógico e permite que a análise temática seja feita de forma rápida e eficaz quando aplicada a discursos diretos e simples. (BARDIN, 2010)

Diante do exposto, apresentaremos no próximo item os procedimentos que foram utilizados para a análise dos conteúdos das publicações do ENDIPE, que traziam a temática do PIBID e os relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com os alunos da educação básica, nos anais dos anos 2010, 2012 e 2014.

### 3.4 O caminho metodológico

A presente dissertação tem como **objetivos**:

- 1) Identificar as percepções ou temáticas presentes nos relatos dos bolsistas de ID, presentes nos trabalhos do ENDIPE 2010-2014, sobre a relação do bolsista de ID com os alunos das escolas de educação básica;
- 2) Analisar as relações das percepções ou temáticas que emergirem dos relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com os alunos da educação básica, de modo a caracterizar possíveis contribuições para a formação inicial de professores do mesmo segmento.

Conforme apontamos na introdução deste trabalho, nossa escolha pelo ENDIPE se deu por ser um evento que possui notoriedade nacional nas temáticas voltadas para didática e

prática de ensino, bem como apresentam os trabalhos completos e acessíveis em seus anais, por meio de endereços eletrônicos.

Explanaremos a seguir todas as etapas do levantamento bibliográfico feito nas plataformas do ENDIPE, bem como nosso recorte pelo qual foi possível delimitar os trabalhos que compõem o *corpus* a ser analisado de acordo com a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

### 3.4.1 Levantamento bibliográfico

Como fonte para essa pesquisa delimitamos a busca pelas publicações contidas nos anais do XV, XVI e XVII ENDIPE, que compreendem, respectivamente os anos de 2010, 2012 e 2014.

Os anais do XV e XVI ENDIPE, que utilizamos para o levantamento bibliográfico estão disponíveis no *site*<sup>6</sup> oficial do ENDIPE, no item “Eventos Anteriores”. Os anais do XVII ENDIPE estão disponíveis no *site*<sup>7</sup> da Universidade Federal do Ceará, local que sediou o referido evento.

Percorreremos a partir de agora todos os caminhos feitos em cada um dos *sites* e arquivos, que atendem nosso recorte dentro do ENDIPE. Tais caminhos foram necessários para captar e selecionar os trabalhos a serem analisados nessa pesquisa.

#### 3.4.1.1 XV ENDIPE (2010)

Os anais do XV ENDIPE, referente ao ano de 2010 está disponível em um arquivo com extensão “.rar” em que é preciso fazer seu download no computador. Para acessá-lo é preciso um aplicativo denominado Adobe Flash Player. Todo esse procedimento foi realizado e os trabalhos, acessados. Como trata-se de um arquivo em flash, não há ferramenta de busca para a inserção de palavras-chave ou descritores, portanto, olhamos trabalho por trabalho com o seguinte critério de seleção: trabalhos que traziam a temática do PIBID e em seguida, dentro dessa seleção, os trabalhos que traziam os relatos dos bolsistas, dentro desses trabalhos previamente selecionados, captamos os trabalhos em que os relatos continham a relação do bolsista de ID com os alunos da educação básica.

---

<sup>6</sup>ENDIPE. **Histórico**. Disponível em: <endipe.pro.br/site/>. Acesso em: 16 jul. 2016.

<sup>7</sup>ENDIPE. **E-books 2014**. Disponível em: <www.uece.br/endipe2014/>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Assim, após leitura dos trabalhos, selecionamos 4 trabalhos que atendiam nosso critério de seleção.

#### 3.4.1.2 XVI ENDIPE (2012)

A busca nos anais do XVI ENDIPE, correspondente ao ano de 2012, foi feita por meio de recursos tecnológicos (computador e internet). Novamente, dentro do *site* oficial do evento, clicamos em “eventos anteriores”. Selecionamos o evento XVI ENDIPE/2012 e clicamos em e-books.

Ao acessar a área dos e-books referente a este evento, clicamos em “o acervo” e o adentrar este acervo clicamos em “pesquisar por”. Como critério de seleção para as publicações utilizamos os descritores: PIBID, Programa institucional de bolsa de iniciação à docência e Programa de iniciação à docência.

Apareceram, com estes descritores, 46 trabalhos. Como estávamos à procura dos relatos dos bolsistas que continham a relação com o aluno da escola de educação básica, dos 46 trabalhos analisados, encontramos 06 trabalhos que trazem esse recorte e serão analisados posteriormente.

#### 3.4.1.3 XVII ENDIPE (2014)

No VII ENDIPE, correspondente ao ano de 2014, utilizamos também de recursos tecnológicos (computador e internet) para a busca dos trabalhos. Dentro do *site* correspondente a esse evento, localizado no canto superior direito está o “acervo” que contém todos os trabalhos publicados no evento. Após acessar o mesmo, dentro do filtro “pesquisa avançada”, inserimos os descritores: PIBID, Programa institucional de bolsa de iniciação à docência e Programa de iniciação à docência. Dessa busca surgiram 96 trabalhos.

O nosso foco era encontrar trabalhos que apresentavam os relatos dos bolsistas que continham a relação com o aluno da educação básica e desses 96 trabalhos selecionados, todos foram lidos em sua totalidade sendo selecionados para análise 12 trabalhos.

Diante do exposto acima, captamos 155 trabalhos na totalidade, por meio dos descritores mencionados. Desses trabalhos, selecionamos 22 trabalhos que atendiam ao critério de apresentarem os relatos dos bolsistas sobre a sua relação com o aluno da educação básica.

*Tabela 2 - Quantidade de trabalhos captados e selecionados para análise no XV, XVI e XVII ENDIPE.*

<b>Edição do ENDIPE</b>	<b>Quantidade de trabalhos captados com a temática do PIBID</b>	<b>Quantidade de trabalhos selecionados de acordo com o critério: Relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com os alunos da educação básica.</b>
XV ENDIPE (2010)	13	04
XVI ENDIPE (2012)	46	06
XVII ENDIPE (2014)	96	12
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Produção da própria autora.

Após a coleta e seleção dos trabalhos conforme exposto acima, realizamos a análise de conteúdo dos mesmos conforme os passos propostos por Bardin (2010), sobre os quais trataremos no item 3.3, a seguir.

### **3.5 Análise de Conteúdo dos trabalhos selecionados**

Bardin (2010) propõe três fases distintas para realizar a análise de conteúdo. Estas fases objetivam a organização do material selecionado. São elas: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A partir desse momento, abordaremos e detalharemos o que foi feito em cada uma das fases informadas.

#### **3.5.1 A Pré-análise**

Iniciamos com a fase da pré-análise, que tem a característica de organização do material proposto. Tem por objetivo a operacionalização e a sistematização das ideias iniciais, para que seja possível desenvolver posteriores e sucessivas operações para a análise. (BARDIN, 2010)

Bardin (2010) salienta a necessidade da precisão nessa fase, embora seja uma fase flexível que possibilite o uso de diversos procedimentos. Assim, existem três pontos a serem cumpridos na pré-análise que são: a escolha pelos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses e dos objetivos, e a construção dos indicadores necessários para fundamentar as análises finais. Os indicadores podem ser criados a partir das hipóteses formuladas ou as hipóteses podem surgir ao longo da análise dos índices encontrados.

Dentro da fase da pré-análise, visando cumprir os objetivos propostos pela autora, existem cinco passos a serem realizados: a) leitura flutuante, b) escolha dos documentos, c) formulação das hipóteses e objetivos, d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores e e) preparação do material. Dentro desses cinco passos existem critérios a serem seguidos para que a pré-análise se efetive de acordo com os objetivos.

A seguir, descreveremos o que compõe os passos acima descritos e o que foi feito nessa pesquisa para o cumprimento destes.

**a) *Leitura Flutuante:*** Nessa fase, objetiva-se estabelecer um primeiro contato com os documentos que serão analisados para conhecer o texto e, aos poucos, deixar surgir impressões e orientações. Assim, gradativamente, a leitura vai se tornando mais precisa, por conta do surgimento das hipóteses. No caso da presente pesquisa, a leitura flutuante foi realizada na fase do levantamento bibliográfico, em que foi necessário realizar a leitura de todos os trabalhos selecionados a partir dos descritores já mencionados, para que fosse possível identificar os relatos dos bolsistas de ID que contém a relação com o aluno da escola de educação básica.

**b) *Escolha dos documentos:*** Bardin (2010) aponta que a escolha dos documentos pode ser feita previamente ou após o surgimento dos objetivos que estabelecem as possibilidades de escolha dos documentos que tenham relação com a problemática pesquisada. A este conjunto de objetivos pela busca dos trabalhos delimitam um universo a ser explorado. Após essa demarcação, inicia-se um processo de constituição de um *corpus*. Esse *corpus* é constituído pelos documentos selecionados que serão, posteriormente, submetidos aos procedimentos de análise. Na presente pesquisa, o universo de documentos corresponde ao ENDIPE, por ser um encontro nacionalmente conhecido e que tem como temática geral a didática e as práticas de ensino. Isso tornou possível encontrar trabalhos que trouxessem a temática do PIBID que continham os relatos dos bolsistas de ID que traziam a relação com os alunos da escola de educação básica. A partir disso, o *corpus* foi definido pelos descritores: PIBID, Programa institucional de bolsa de iniciação à docência e Programa de iniciação à docência; e pela leitura dos trabalhos para encontrar os relatos dos bolsistas que atendiam ao critério mencionado, o que resultou em 22 trabalhos no total das três edições do ENDIPE analisadas.

Para a composição do *corpus* do trabalho a autora aponta que a “regra da exaustividade” deve ser seguida com rigor, a fim de que nenhum trabalho fique de fora por dificuldade de acesso ou aparentemente não interessar para a pesquisa. A composição do *corpus*, nessa presente pesquisa se deu cumprindo a regra da exaustividade não excluindo

nenhum dos 65 trabalhos selecionados pelos descritores acima citados, sendo selecionados 22 trabalhos por meio das leituras realizadas. Continuando no processo de constituição do *corpus*, a autora aponta uma segunda regra a ser seguida que é a “regra da representatividade”. Essa regra consiste realizar uma análise em uma amostra do universo inicial, desde que o material permita que isso seja feito. No caso dessa pesquisa, não foi realizada análise em amostra do universo inicial, tendo em vista que essa pesquisa não faz parte de outra pesquisa maior e sim, se propõe a analisar os trabalhos publicados no ENDIPE referente aos anos de 2010 a 2014, que tragam a temática do PIBID e os relatos dos bolsistas de ID que trazem a relação com o aluno da educação básica, portanto não entendemos que havia necessidade de uma amostra para o universo inicial da pesquisa, tendo em vista que este trabalho pode servir de amostra inicial para outros.

Assim, passamos a terceira regra que é a regra da homogeneidade, que deve atender o seguinte critério: “os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios”. (BARDIN, 2010, p. 128). A coleta dos documentos selecionados foi feita obedecendo um critério de busca por descritores e, em seguida, leitura destes documentos, que proporcionou a identificação e seleção dos trabalhos para a composição do *corpus*. Todos os trabalhos selecionados referem-se ao PIBID e contém os relatos dos bolsistas que trazem a relação com o aluno da educação básica, portanto entendemos que são homogêneos, não havendo trabalhos que fujam desses critérios.

A quarta e última regra trazida por Bardin (2010) é a regra da pertinência que destaca que os documentos selecionados para análise devem atender, enquanto fonte de informação, aos objetivos da pesquisa que suscita a análise. A partir disso, consideramos que os trabalhos selecionados atendem ao critério da regra da pertinência, pois atendem aos objetivos da pesquisa.

Após o cumprimento de todas as regras estabelecidas pela autora para escolha dos documentos, passaremos a fase seguinte da pré-análise, que consiste na formulação das hipóteses e objetivos.

**c) A formulação das hipóteses e dos objetivos:** a autora destaca que “Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar e infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise” (BARDIN, 2010, p. 128). São suposições de origem intuitiva que permanecem em suspenso até ser submetida à prova dos dados. Ressalta ainda que algumas análises são feitas “às cegas” sem uma hipótese prévia. Já com relação aos objetivos, destaca que “é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior),

o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (BARDIN, 2010, p. 128). Ao iniciar a leitura dos documentos nossa hipótese se deu no sentido de não haver trabalhos que busquem analisar a relação do bolsista de ID com os alunos da educação básica de acordo com os objetivos já expostos anteriormente.

Assim, nesse presente trabalho, partimos de uma revisão de literatura feita sobre a temática do PIBID, que nos fez querer compreender melhor quais elementos percepções e temáticas emergem dos relatos dos bolsistas do PIBID sobre a sua relação com o aluno da escola de educação básica, nas publicações do ENDIPE entre os anos de 2010-2014. A partir disso, surgiram questionamentos que resultaram nos objetivos que a presente pesquisa visa atingir, já evidenciados na introdução do trabalho.

*d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores:* esse é o quarto passo da pré-análise proposto pela autora (2010), que consiste em considerar os textos que constituem o *corpus* da pesquisa como uma “manifestação que contém índices que a análise explicitará” (BARDIN, 2010, p. 130).

Assim, o trabalho preparatório nessa fase se constitui pela escolha dos documentos em função das hipóteses, caso estas já estejam determinadas e, em seguida, organizá-los em indicadores. Após a escolha dos índices, passa-se a construção de indicadores precisos e seguros. No caso desse trabalho, utilizamos a técnica de análise categorial, para escolher os índices a partir das percepções e temáticas que emergiram dos relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com o aluno da escola de educação básica, encontrados nos trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa.

A técnica de análise categorial, segundo Bardin (2010, p. 200):

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

A fase de referenciação dos índices e a elaboração de indicadores é composta por *categorização* e *codificação*. A categorização nos permite uma análise temática enquanto a codificação se dirige ao registro dos dados.

Bardin (2010) ressalta que a codificação é um processo importante pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permite que os conteúdos sejam descritos com exatidão em suas características.

Corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 2010, p. 133).

No caso de uma análise categorial, a codificação compreende três escolhas: o recorte, a enumeração e, por fim, a classificação e a agregação. Explanaremos cada uma dessas escolhas a seguir:

- **Recorte:** trata-se das escolhas das unidades, dos elementos do texto que serão levados em consideração. As unidades, denominadas “unidades de contexto” (UC) e “unidades de registro” (UR) tem funções diferentes no recorte, porém complementares. A “unidade de registro” compreende a “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. (BARDIN, 2010, p. 134).

Nessa dissertação, escolhemos as “unidades de registro” por meio do que a autora denomina “acontecimento” que “no caso de relatos e de narrações, é possível que a unidade de registro pertinente seja o acontecimento. Neste caso, os relatos serão recortados em unidades de ação” (BARDIN, 2010, p. 136), que corresponde a uma das regras do recorte proposta: descobrir sentidos que compõem a comunicação e dependem do nível de análise e não de manifestações formais e reguladas.

Por “unidade de contexto” a autora define como uma “unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. (BARDIN, 2010, p. 137), que podem ser, por exemplo, uma frase ou um parágrafo referente ao tema. Assim, nessa presente pesquisa o recorte foi feito pelo trecho correspondente aos relatos dos bolsistas de ID que utilizamos para elencar as categorias temáticas.

- **Enumeração:** é a escolha das regras de contagem. Nessa dissertação escolhemos por identificar a frequência que cada categoria temática, correspondente à unidade de registro (UR), emergiu dos relatos dos bolsistas de ID em cada uma das edições do ENDIPE que compreende os anos de 2010, 2012 e 2014.

- **Classificação e agregação:** corresponde à escolha das categorias, que procedemos obedecendo aos critérios de categorização.

Bardin (2010) ressalta que a categorização é um procedimento de classificação de elementos pertencentes a um grupo por diferenciação e, em seguida, o reagrupamento

seguindo critérios previamente definidos. Por categorias, a autora define como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos” (BARDIN, 2010, p. 147).

Assim, existem quatro critérios de categorização propostos pela autora: o semântico, o sintático, o léxico ou o expressivo. Nessa pesquisa, nos ateremos ao critério semântico que corresponde à interpretação das sentenças e enunciados do texto (relatos dos bolsistas ID) visando a criação das categorias temáticas.

A categorização pode empregar dois processos inversos denominados por “caixas” e “acervo”. O procedimento de categorização por “caixas” compreende a existência de categorias previamente definidas e, na medida em que o material vai sendo selecionado, o mesmo é encaixado dentro dessas categorias. O procedimento por “acervo” corresponde a um sistema de categorias que vai sendo construído progressivamente, na medida em que os elementos vão sendo lidos e, portanto, classificados durante o processo. No caso dessa pesquisa, utilizamos o procedimento de “acervo”, pois as categorias foram emergindo durante a leitura do material selecionado, não sendo utilizada nenhuma categoria previamente estabelecida. A partir desse procedimento, levantamos três categorias principais: *1- Percepções sobre o perfil do aluno; 2- Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos; 3- Elementos relacionados a aula*. A primeira categoria foi dividida ainda em duas subcategorias, a segunda categoria apresentou mais quatro subcategorias e a terceira categoria se desdobrou em mais duas subcategorias.

Bardin (2010) aponta que existem boas e más categorias e que as boas categorias devem possuir as seguintes qualidades: a *exclusão mútua*, a *homogeneidade*, a *pertinência*, a *objetividade* e *fidelidade*, e por fim, a *produtividade*. Por *exclusão mútua* a autora estipula que um mesmo elemento não pode pertencer a duas (ou mais) categorias, portanto a categoria deve ser montada de forma a não deixar suscetível que um elemento seja classificado em mais de uma categoria, por ter características comuns a ambas. A *homogeneidade* significa que um único princípio de classificação deve direcionar a sua organização, funcionando com um registro e uma dimensão de análise. O critério de *pertinência* aponta que o sistema de categorias estabelecido deve corresponder às intenções da investigação e às questões da/do analista.

Assim, nessa dissertação, atendemos aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade e pertinência, por meio da leitura e seleção dos trabalhos, formando categorias temáticas a partir das percepções e temáticas que emergiram dos relatos dos bolsistas de ID sobre a sua

relação com o aluno da escola de educação básica, não classificando o mesmo texto em mais de uma categoria, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Continuando, dentro dos critérios propostos, Bardin (2010) traz o critério de *objetividade e fidelidade* que significa que na organização da análise as variáveis devem ser claramente definidas e os índices que determinam a entrada do elemento na categoria devem ser precisos. Assim, após o levantamento das categorias estabelecemos o seguinte critério para a entrada dos recortes nas categorias, conforme:

**Quadro 5 - Critérios que definem a entrada do relato na categoria**

<b>Categoria</b>	<b>Critério</b>
1-Percepções sobre o perfil do aluno	Percepções dos bolsistas de ID que tratam sobre as características apresentadas pelos alunos da escola de educação básica; Percepção de quem é esse aluno, como se comporta - seja em sala, seja com o professor, seja com o bolsista de ID.
2-Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos:	Elementos destacados pelos bolsistas de ID sobre a aprendizagem dos alunos da escola de educação básica; O que o bolsista de ID considera importante ao falar sobre o que esse aluno aprendeu ou ações que levaram esse aluno a aprender.
3-Elementos relacionados a aula.	Percepções ou ações dos bolsistas de ID sobre a aula; Quais estratégias, práticas ou recursos foram utilizados e/ou realizados, como conduziram ou foram levados a conduzir a aula.

**Fonte:** Produção da própria autora.

Por fim, o critério de *produtividade* aponta que é possível saber se um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis nos índices de inferências, nas hipóteses novas e na exatidão dos dados. Todos esses critérios foram atendidos durante a exploração dos trabalhos nas tabelas compostas para o tratamento dos dados que serão explanados no item *Exploração do Material Selecionado*.

Assim, após a explanação sobre a escolha e os passos percorridos na análise categorial feita acima, passamos ao passo de finalização da pré-análise que é a preparação do material.

**e) Preparação do material:** antes da análise o material deve ser reunido e preparado de forma organizada, de modo que facilite o “manuseio” do mesmo para a análise. Nessa presente pesquisa, o material foi captado e preparado utilizando o seguinte quadro:

**Quadro 6 - Preparação do material para a análise**

Identificação da Edição do ENDIPE:		
Identificação do trabalho:		
<b>Percepções dos bolsistas sobre os alunos (UR)</b>	<b>Relatos dos bolsistas de ID (UC)</b>	<b>Interpretação</b>

**Fonte:** Produção da própria autora.

Após a preparação do material, conseguimos identificar nos 22 trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa, 59 relatos sobre os quais detalharemos na fase da exploração do material e interpretação dos dados.

Por termos cumprido todas as fases da pré-análise, passamos a fase seguinte que é exploração do material.

### 3.5.2 A Exploração do Material Selecionado

Iniciamos a leitura dos trabalhos respeitando a ordem cronológica de edição do ENDIPE, que foi: XV ENDIPE realizado no ano de 2010, XVI ENDIPE realizado no ano de 2012 e, por fim, o XVII ENDIPE realizado no ano de 2014.

A fase de exploração do material, segundo Bardin (2010) decorre das decisões sistematicamente tomadas na fase da pré-análise e só pode ser realizada após a conclusão da mesma que “consiste, essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente estabelecidas” (BARDIN, 2010, p. 131).

Assim, após a preparação do material, organizamos os relatos dos bolsistas de ID por categoria e subcategoria, para que fosse possível realizar uma leitura sistematizada dos relatos de cada categoria de forma que pudéssemos ter uma visão dos elementos trazidos nesses relatos nos permitindo melhor interpretação.

**Quadro 7 - Agrupamento dos relatos por categoria e subcategoria**

Categoria (UC)	Subcategoria	Relatos (UR)	Identificação do artigo	Ano de publicação

**Fonte:** Produção da própria autora.

### **3.5.3 Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação**

Chegamos então na última fase que é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nessa fase, os resultados sistematizados são tratados de forma a ganharem validade e significado por meio do estabelecimento de inferências e interpretações que vão ao encontro do objetivo do trabalho. As interpretações realizadas serão expostas de forma a discutir os dados levantados nos relatos dos bolsistas de ID, por meio da metodologia da Análise de conteúdo.

### **3.6 Sobre os trabalhos selecionados que constituem o *corpus* da pesquisa**

Como fizemos um recorte dos relatos dos bolsistas de ID objetivando compreender a sua relação com os alunos da educação básica, elencando categorias sobre as informações presentes nesses relatos, acreditamos ser oportuno trazer também um pouco sobre os trabalhos selecionados, publicados nos ENDIPEs que estamos investigando.

No V ENDIPE correspondente ao ano de 2010 selecionamos 4 trabalhos.

O trabalho de Souza (2010a) intitulado: Pibid da área matemática da UFSCar: contribuições para a formação docente; tem como objetivo demonstrar como o projeto da área de matemática da IES tem se delineado. Traz os relatos dos bolsistas contidos em seus relatórios realizados em uma atividade intitulada Estudo da Realidade. O mesmo autor teve um segundo trabalho selecionado (SOUZA, 2010 b) intitulado: Pibid/UFSCar: espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos, que apresentou o desenvolvimento do PIBID em oito escolas públicas nas cidades de São Carlos e Sorocaba, em quatro áreas do conhecimento: Biologia, Física, Química e Matemática, analisando os relatos dos bolsistas de ID das referidas áreas sobre as aprendizagens que os mesmos tiveram durante o planejamento, a preparação e o desenvolvimento das atividades dos projetos.

O trabalho de Carvalho; Honório e Andrade (2010) intitulado: O aprendizado do ofício através da práxis reflexiva: perspectivas de um projeto de iniciação à docência; aborda a formação de professores para atuar na educação básica trazendo dados preliminares e relatos sobre a experiência de iniciação à docência baseados no princípio da reflexão–ação.

O trabalho de Oliveira (2010) intitulado: Pibid-Fae/UFMG e a formação inicial e continuada de professores: dialogismo e atos de escrita; analisou os sentidos que os participantes do PIBID da referida IES atribuem para o programa. Os relatos presentes nesse trabalho são excertos extraídos do relatório anual produzido para o referido programa.

No VI ENDIPE referente ao ano de 2012 selecionamos 6 trabalhos. O trabalho de Campos; Vilaronga e Duarte (2012) intitulado: O Pibid da licenciatura em educação especial da UFSCar: algumas reflexões sobre a experiência vivida em uma escola estadual, tem como objetivo analisar as experiências que foram relatadas pelos bolsistas de ID do PIBID da referida IES com dois focos de trabalho: individual, objetivando a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, e o segundo com o foco na aprendizagem de todos os alunos e no trabalho colaborativo com o professor.

No trabalho de SCHÜNEMANN (2012), intitulado: diários de aula como recursos de formação docente: avaliação dos resultados no Pibid; o objetivo foi analisar os diários de aula produzidos pelos bolsistas de ID, analisando criticamente as ações e as correções de ações docente que identificaram como necessárias.

O trabalho de ZEULLI et al. (2012) tem como título: O Pibid e a formação Inicial dos professores da UFTM: diferentes experiências entre seus atores, e tem como objetivo discutir a importância e as contribuições na formação docente para os participantes do PIBID da referida universidade.

No trabalho de Cardoso; Renda e Cunha (2012) intitulado: Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no pibid; o objetivo é analisar a percepção do bolsista de ID sobre a sua formação profissional e a contribuição do curso de licenciatura, por meio de relatos colhidos em um grupo focal.

O trabalho de Tobaldini (2012) intitulado: Implicações do Pibid para a formação inicial e continuada de professores de Química; tem como objetivo compreender as implicações das ações do subprojeto do PIBID da área de química em uma IES do Paraná, por meio de entrevistas com sete participantes do projeto na referida universidade.

Por fim, o trabalho de Largo; Arruda e Passos (2012), que tem como título: Os sentidos da aprendizagem docente durante o projeto Pibid/Matemática: um estudo de caso; apresenta um estudo dos relatos de um licenciando da área de Matemática e os significados atribuídos ao “estar aprendendo”.

No VII ENDIPE correspondente ao ano de 2014 selecionamos 12 trabalhos, sobre os quais explanaremos brevemente aqui.

O trabalho de Araman (2014) intitulado: Algumas relações entre o Pibid e a elaboração de saberes de futuros professores de matemática; traz os depoimentos de alunos do curso de Matemática e analisa e apresenta a importância do programa para a formação docente e a construção dos saberes docentes.

No trabalho intitulado: Atividade formativa desenvolvida com bolsistas do programa Pibid: expectativas e primeiras impressões sobre uma sequência de ensino aprendizagem desenhada para ensino fundamental (BARROS; FERREIRA, 2014); apresenta uma análise do processo de formação dos bolsistas de ID do PIBID da área de Matemática por meio de entrevistas.

O trabalho de Largo e Carvalho (2014) intitulado: O Pibid/Matemática e a construção da identidade profissional docente; tem como objetivo apresentar uma análise das entrevistas dos bolsistas de ID da área de Matemática no que tange a identidade docente em três frentes: a relação com o conteúdo com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes.

No trabalho intitulado: Práticas formativas colaborativas no âmbito do Pibid e as contribuições do campo da didática (SILVESTRE; LLATA, 2014), apresenta-se uma investigação sobre práticas formativas e colaborativas desenvolvidos com bolsistas de ID por meio de registros e observações colhidos em encontros com os supervisores.

No trabalho de Hoppe e Gobbato (2014) intitulado: A escola, a universidade e a iniciação à docência: as aprendizagens do pibid na universidade estadual do RS; apresenta-se um estudo sobre aprendizagens iniciais da docência, analisando questionários aplicados a bolsistas de ID.

No trabalho intitulado: A Política Nacional de Formação de Professores: O Pibid enquanto espaço de construção da docência (CORSETTI; CANAN, 2014); por meio de um grupo focal com bolsistas de ID, buscou-se compreender a contribuição, valorização e qualificação dos futuros docentes da educação básica.

Santos (2014) apresentou o trabalho: Articulando teoria e prática na relação universidade e escola: as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores de Química e Biologia; que apresentou o ponto de vista dos bolsistas de ID sobre o PIBID e sua contribuição para a articulação teoria e prática.

No trabalho: Ensino de ciências nos anos iniciais e formação de professores: a experiência Pibid na licenciatura em Pedagogia (BENETTI; RAMOS, 2014); os autores apresentam a percepção dos ex-bolsistas de ID de um subprojeto do PIBID, por meio de depoimentos, que contribuem para a compreensão das práticas e da iniciação na docência.

No trabalho de Nogueira e Melim (2014) intitulado: Narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no Pibid: vozes reveladas e reveladoras; os autores investigam os percursos dos bolsistas de ID de um subprojeto do PIBID em uma IES pública, por meio de relatórios produzidos, no que tange ao planejamento de práticas de alfabetização diferenciadas.

Magalhães et al. (2014) apresentaram o trabalho: O Pibid na formação inicial e sua contribuição no desenvolvimento de uma prática de ensino inovadora; que analisou a contribuição do PIBID no processo de formação inicial dos bolsistas de ID, por meio de registros de conversas com os licenciandos.

O trabalho: Os Impactos Do Pibid na escola de educação básica: quando os sujeitos educativos reconhecem a escola como espaço formativo (FRANCO, 2014), apresentou uma análise do PIBID e as implicações do programa nas escolas que recebem os bolsistas de ID, por meio de questionário, grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas.

Por fim, o trabalho: Território iniciático da aprendizagem da docência: a relação do estágio supervisionado e do Pibid (ALVES; RIOS, 2014); apresentou uma análise das narrativas dos bolsistas de ID sobre as experiências formativas configuradas entre Estágio Supervisionado e PIBID no que tange a temática da iniciação à docência.

Após breve apresentação dos trabalhos, iniciaremos a Análise de Conteúdo dos relatos dos bolsistas de ID presentes nestes, que podem ser acompanhados no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATOS DOS BOLSISTAS DE ID PRESENTES NO ENDIPE (2010 - 2014)**

Neste capítulo faremos a interpretação e discussão dos 59 relatos encontrados nos 22 trabalhos publicados nas edições do ENDIPE entre 2010 – 2014. Os títulos dos trabalhos selecionados podem ser consultados no APÊNDICE A -Identificação dos trabalhos do ENDIPE. Esses trabalhos estão identificados nos quadros preparados para as análises com letras seguidas de números (A1, A2, A3...).

No primeiro item, apresentaremos uma análise quantitativa denominada por contagem frequencial que se debruça verificar a frequência com que os elementos categorizados aparecem nos relatos, de forma a nos possibilitar dizer quais as temáticas que mais aparecem e as que menos aparecem nos relatos dos bolsistas de ID.

Nos itens seguintes, apresentaremos a análise quantitativa, por meio de contagem frequencial das categorias e subcategorias que emergiram dos relatos dos bolsistas de ID na relação com o aluno da escola de educação básica e também uma análise qualitativa fazendo apontamentos e discussões dos elementos e percepções constatados nos referidos relatos.

É importante lembrar nesse momento, os critérios utilizados para a entrada de cada relato em cada categoria.

Na categoria 1 - Percepções sobre o perfil do aluno, destacamos as percepções dos bolsistas de ID que tratam sobre as características apresentadas pelos alunos da escola de educação básica; Percepção de quem é esse aluno, como se comporta - seja em sala, seja com o professor, seja com o bolsista de ID.

Na categoria 2 - Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos, utilizamos como critério os Elementos destacados pelos bolsistas de ID sobre a aprendizagem dos alunos da escola de educação básica; O que o bolsista de ID considera importante ao falar sobre o que esse aluno aprendeu ou ações que levaram esse aluno a aprender.

Na categoria 3 - Elementos relacionados a aula, utilizamos como critério as percepções ou ações dos bolsistas de ID sobre a aula; quais estratégias, práticas ou recursos foram utilizados e/ou realizados, como conduziram ou foram levados a conduzir a aula.

Com essa discussão pretendemos também contribuir para a avaliação da das experiências vividas na escola pelos bolsistas de ID e alunos, e também fazer proposições para a formação inicial docente. Cabe salientar que, como nosso foco é a relação do bolsista de ID com o aluno da escola de educação básica, não nos ateremos a discorrer sobre elementos ou conceitos da formação inicial docente, apenas contribuir com essa formação ou

indicar caminhos a partir dos elementos trazidos pelos bolsistas de ID na sua interação com o aluno da escola de educação básica.

#### 4.1 Análise quantitativa dos artigos selecionados

Conforme exploramos anteriormente, selecionamos 22 trabalhos para a composição do *corpus*, sendo que dentro destes trabalhos encontramos 59 relatos, nos quais nos debruçamos em suas leituras a fim de categorizarmos conforme já exposto no capítulo metodológico. Apresentaremos a seguir a sintetização das categorias e subcategorias encontradas, bem como a quantidade de relatos que pertencem a cada uma delas de forma a caracterizar a primeira forma de análise: a quantitativa e frequencial dos dados.

*Quadro 8 - Categorias e subcategorias temáticas: contagem frequencial em % dos relatos*

<b>Categorias temáticas</b>	<b>Subcategorias temáticas</b>	<b>Quantidade de relatos</b>	<b>Frequência em %</b>
1-Percepções sobre o perfil do aluno	Deficiência	4	6,8%
	Indisciplina/desrespeito	3	5,0%
	Agressividade	1	1,6%
	Desmotivação	1	1,6%
	Interesse/respeito	2	3,5%
	Inteligência/conhecimento	2	3,5%
<b>Subtotal</b>	<b>--</b>	<b>13</b>	<b>22,0%</b>
2-Elementos relacionados a aprendizagem.	Aluno como elemento central	10	17,0%
	Planejamento	7	11,8%
	Adaptação curricular	6	10,1%
	Avaliação	2	3,5%
<b>Subtotal</b>	<b>--</b>	<b>25</b>	<b>42,4%</b>
3-Elementos relacionados a aula.	Estratégias e recursos	17	28,8%
	Aula/prática dialogada	4	6,8%
<b>Subtotal</b>	<b>--</b>	<b>21</b>	<b>35,6%</b>
<b>Total</b>	<b>--</b>	<b>59</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Produção da própria autora.

De acordo com a tabela, nota-se que a categoria “Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos” possui maior número de relatos, 25 relatos no total, com um percentual de 42,4%. Dentro desta categoria, destaca-se a subcategoria “Aluno” com um total de 10 relatos e um percentual de 17,0% do total. Em seguida, temos a categoria “Elementos relacionados a aula” com 21 relatos e um percentual de 35,6% do total. A subcategoria que se destaca é a “Estratégias e recursos” que inclusive é a subcategoria que mais possui relatos, sendo 17 no total, com um percentual de 28,8%. Por fim, temos a categoria “Percepções sobre

o perfil do aluno”, que contempla 13 relatos correspondentes a 22,0% do total. Dentro desta categoria evidenciamos a subcategoria “Deficiência” com 4 relatos e 6,8% do total percentual.

Assim, evidenciamos a categoria “Aprendizagem” como a de maior expressividade indicando que os bolsistas de ID estão atentos para essa questão. Destacamos, também, a subcategoria “Estratégias e recursos”, que se refere a aula como a de maior expressividade dentro das subcategorias. Tal indicativo nos permite compreender que o bolsista de ID se preocupa ou tem sido direcionado para o trabalho em sala de aula por meio de estratégias e recursos, sobre os quais detalharemos na análise específica desta subcategoria.

Em um primeiro momento, quantitativamente, os dados nos revelam que o bolsista de ID na relação com o aluno da educação básica evidencia elementos e percepções sobre a aprendizagem desse aluno. A subcategoria “Aluno” demonstra que este bolsista considera o aluno da escola que recebe o PIBID como elemento central para a aprendizagem.

Podemos dizer também que nessa relação bolsista ID – aluno da educação básica, os licenciandos apresentam uma maior preocupação com as estratégias utilizadas em sala de aula.

Assim, seguiremos nas análises das categorias e subcategorias, apresentadas a seguir. Os relatos estão numerados, portanto utilizaremos a letra “R” seguido do número (R1, R2, R3...) correspondente ao relato quanto fizermos alguma citação ou indicação sobre o mesmo.

#### **4.2 Análise da categoria: Percepções sobre o perfil do aluno**

Essa categoria é composta por relatos dos bolsistas de ID que falam sobre o perfil do aluno. Procuramos identificar as percepções dos licenciandos sobre as características dos alunos da escola de educação básica. Nela estão presentes relatos referentes a comportamento e a características físicas. Como os 13 relatos trazem perfis diferentes, agrupamos esses relatos de acordo com as características comuns que neles apareciam, formando as seguintes subcategorias: Deficiência, Indisciplina/desrespeito, Agressividade, Desmotivação, Interesse/respeito, Inteligência/conhecimento.

Nosso aporte teórico para a análise dessa categoria relaciona-se com a escola e como essas características dos alunos da escola de educação básica apresentadas nos relatos dos bolsistas de ID, se relacionam com as possibilidades de compreensão desse aluno, de suas necessidades, de seu entorno, de sua cultura e das concepções de aprendizagem trazidas em nosso capítulo teórico.

Iniciaremos a análise de cada subcategoria com as tabelas de agrupamento dos relatos, que facilitarão o processo de leitura e interpretação dos dados.

#### 4.2.1 Análise da subcategoria: Deficiência

Nessa subcategoria encontram-se 4 relatos, sendo 3 deles correspondentes ao curso de licenciatura em Educação Especial e 1 deles pertencente ao curso de matemática, conforme explorado no quadro a seguir:

*Quadro 9 - Relatos da subcategoria Deficiência*

<b>Categoria:</b> Percepções sobre o perfil do aluno			
<b>Subcategoria:</b> Deficiência			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
1. Os alunos os quais trabalhei na escola <b>apresentam características presentes da definição de deficiência intelectual</b> [...] (p. 6)	A5	2012	Educação Especial
2. A baixa visão é uma categoria de <b>deficiência visual</b> , e essas pessoas (aluna) tem um comprometimento significativo do <b>funcionamento visual, mesmo após tratamento ou correção</b> [...] (p. 6)	A5	2012	Educação Especial
3. Minha atuação tem foco em apoiar os professores mostrando as práticas pedagógicas para trabalhar <b>com o aluno com deficiência</b> , observar esse aluno por um período e ajudá-lo através de suas habilidades. (p. 8)	A5	2012	Educação Especial
4. Quando eu entrei no PIBID, justo na minha sala [...] <b>tinha um menino com deficiência</b> , [...] no começo eu fiquei apavorado, [...] eu queria, mas eu nunca tinha lidado com <b>alguém que tem algum tipo de deficiência, ele tem deficiência física, é muito inteligente</b> , [...] [mas] depois que eu comecei a conviver com este aluno, eu tive mais a certeza de que é isso que eu quero, trabalhar com <b>pessoas que tenham necessidades especiais</b> , [...] agora já ficou tão normal, eu acho que é pelo convívio né. [...] A primeira vez que eu o vi na sala: <b>como que eu vou tratar ele? Porque eu não sabia né, tanto que eu acho que tinha que ter uma matéria obrigatória de inclusão na faculdade, [...] a gente tem que estar preparada</b> . Quando eu comecei a lidar com <b>este aluno</b> , [...] eu não sabia como, [...] hoje trato ele como qualquer outro aluno, [...], mas no começo foi um pouco assustador, porque eu não sabia como agir, [...] [então, na] primeira aula foi assim, eu vi como as outras pessoas tratavam ele, como os alunos tratavam ele, e aí eu <b>percebi que eles tratavam ele como tratavam qualquer outra pessoa</b> [...]. (p. 6)	A13	2014	Matemática

Fonte: Produção da própria autora.

Nota-se que a maioria dos relatos dessa subcategoria pertencem ao curso de licenciatura em Educação Especial. Nos relatos 1 e 2, verifica-se que os licenciandos apenas

constatam o tipo de deficiência (intelectual e baixa visão), sendo que no relato 3 é possível encontrar uma indicação de proposta de trabalho da bolsista de ID quando informa que vai ajudar o aluno “através de suas habilidades”. (R3)

Aubert et al. (2016, p. 188) ressalta que apenas o reconhecimento da diferença por si só não é capaz de produzir igualdade e que muitas propostas educacionais centradas na “diferença em detrimento da igualdade” fez com que os efeitos sociais fossem mais segregadores do que agregadores.

No relato 4 o bolsista de ID da área de matemática, expõe a questão do medo ao lidar com o aluno com deficiência física e se demonstra uma preocupação com o tratamento que deve dar a esse aluno e repete diversas vezes sobre não saber como lidar, relatando que depois do convívio passa a ficar a normal. Neste relato encontramos também a seguinte proposição para o curso, quando diz que “eu acho que tinha que ter uma matéria obrigatória de inclusão na faculdade, [...] a gente tem que estar preparado.” (R4).

Ainda considerando o relato 4, notamos que este traz uma percepção desse aluno com deficiência incluído em um grupo de alunos, os demais alunos da sala/escola, pois mesmo que o foco tenha sido a maneira de lidar com o aluno com deficiência, ainda assim, é possível perceber que o bolsista primeiro observou como os demais alunos tratavam o aluno com deficiência para então poder trata-lo igual como “qualquer outro aluno”. (R4)

Nesse sentido, podemos perceber que há uma certa ausência no que se refere a inserir esse aluno em um grupo ou pelo menos percebê-lo dentro de um contexto de diversidade e que essa temática ainda aparece de forma a causar insegurança no bolsista de ID, quando se depara com o aluno com deficiência na sala de aula.

Sobre essa questão Aubert et al. (2016, p. 188) aponta:

Para que a educação na sociedade da informação abarque todas as pessoas e para que não haja exclusão, a educação precisa ser orientada, fundamentalmente, por objetivos igualitários. Somente propostas igualitárias, oriundas de diferentes esferas (política, econômica, educacional, trabalhista, sanitária etc.), podem elevar os níveis de democracia e aumentar a coesão social [...].

Assim, o relato do bolsista de ID R4 evidencia a importância de se trabalhar a diversidade como um fator de excelência da educação, pois enxergar a diferença como um motivo de inferioridade do outro em relação a mim é um fator causador da intolerância e não da aprendizagem pela convivência com a diferença. (FREIRE, 2014)

#### 4.2.2 Análise da subcategoria: Indisciplina/desrespeito

Essa subcategoria é composta por 3 relatos, sendo 1 deles correspondente ao curso de licenciatura em Matemática e 2 deles não foram informados pelo autor do trabalho em que se encontram alocados, conforme o quadro a seguir:

*Quadro 10 - Relatos da subcategoria Indisciplina/desrespeito*

<b>Categoria:</b> Percepções sobre o perfil do aluno			
<b>Subcategoria:</b> Indisciplina/desrespeito			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
5. “Nas orientações discutimos e contamos os fatos de vivenciamos na escola, nas nossas observações e <b>as demandas dos alunos</b> , professores e escola; como a <b>dificuldades dos alunos com a matemática, a indisciplina</b> , falta de estrutura escolar, afinal diante dessas apresentações dos bolsistas do grupo de matemática, discutiu e pensou nas atividades que poderíamos realizar para que ajudassem amenizar <b>esses problemas</b> . (p. 8)	<b>A1</b>	<b>2010</b>	<b>Matemática</b>
6. “ <b>Os alunos são muito indisciplinados, não respeitam a professora, não sentam em filas, as carteiras bem desorganizadas e muita sujeira.</b> [...] O assunto foi dado e a maioria dos alunos estavam <b>dispersos, conversando, cantando pagode</b> , outros participavam, mas às vezes <b>respondiam as perguntas fazendo gracinhas.</b> ” (p. 6)	<b>A6</b>	<b>2012</b>	<b>Não informa</b>
7. Minhas observação em sala é que a maioria <b>dos alunos não tem respeito pela professora e muito menos pelos seus colegas de classe</b> , ficam o tempo <b>todo andando pela sala atrapalhando</b> os poucos alunos que se interessam em fazer as atividades dada pela então professora ,outros <b>alunos se dispersam com facilidade</b> e quando a professora quer mudar a lição eles ainda estão no começo e a professora fica irritada por não conseguir passar todo o seu planejamento de aula ,tendo assim que fazer algumas alterações no seu cronograma do dia.” (p. 5)	<b>A6</b>	<b>2012</b>	<b>Não informa</b>

Fonte: Produção da própria autora.

No relato 5, pertencente ao bolsista de ID da área de matemática, percebe-se que aponta a indisciplina como um problema, junto de outros problemas identificados na escola e sugerem ajudar a amenizar esses problemas por meio de atividades discutidas com outros bolsistas do grupo de matemática. Não relatam especificamente nenhum comportamento característico sobre a indisciplina como é possível encontrar nos outros relatos (6 e 7) em que a indisciplina está ligada ao desrespeito dos alunos com o professor de sala de aula.

Nos relatos 6 e 7, então, encontramos características comportamentais desses alunos da escola relacionando à questão da indisciplina e do desrespeito, como é possível verificar em: “os alunos são muito indisciplinados, não respeitam a professora, não sentam em filas [...]” (R6) ou “os alunos não tem respeito pela professora e muito menos pelos colegas de classe, ficam o tempo todo andando pela sala, atrapalhando [...]” (R7)

O que podemos perceber nos relatos 6 e 7 é que os alunos, por meio de um comportamento desrespeitoso e indisciplinado, podem estar manifestando o que Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 19) apontam como “resistências não confessadas”, pois a aula se configura como um processo de negociação que pode ser explícito ou disfarçado e que nas aulas em que o professor é autoritário sempre existem formas subterrâneas de minar os processos de aprendizagem. “Os alunos/as que pertencem a culturas dominadas, por meio de seus atos na escola, constantemente penetram na falácia da escola e assim recusam suas mensagens ocultas.” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19).

Freire (2015, p. 102) também aponta para o cuidado com a licenciosidade no trabalho do professor em prol de uma liberdade mal trabalhada com os alunos:

Recentemente, jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento.

Portanto, percebemos nos relatos uma ausência de propostas que possam modificar a atitude do aluno propondo uma sensação de conformismo com o comportamento que apresentam. Uma ação que leve os alunos a consciência sobre os seus atos e, conseqüentemente, melhoria da qualidade de sua participação em sala de aula, por meio de um diálogo igualitário. (FREIRE, 2015).

#### ***4.2.3 Análise da subcategoria: Agressividade***

Nessa subcategoria, encontramos um único relato que fala exclusivamente sobre a agressividade dos alunos, não sendo possível identificar o curso de licenciatura, pois o mesmo não foi informado no trabalho, conforme quadro abaixo:

*Quadro 11 - Relatos da subcategoria Agressividade*

<b>Categoria:</b> Percepções sobre o perfil do aluno			
<b>Subcategoria:</b> Agressividade			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
8. Os <b>alunos dessa sala têm uma particularidade são muito agressivos</b> tanto com os professores até mesmo com eles próprios fique meio ressabiada de fazer essa atividade com eles, mas foi muito legal.	A6	2012	Não informa.

**Fonte:** Produção da própria autora.

Como o bolsista de ID não relacionou esta particularidade com nenhum outro tipo de comportamento, alocamos esse relato dentro de uma subcategoria. Novamente, como o relato mostra, não há indicativo de atividades que possam levar a mudança de comportamento do aluno, apenas uma indicação de que eles são agressivos e por isso a bolsista de ID ficou “meio ressabiada de fazer atividade com eles [...]” (R8) o que demonstra um comportamento menos ativo do bolsista de ID frente ao comportamento do aluno da escola. Como é possível perceber, a bolsista relata que aplicou uma atividade e que, apesar do comportamento dos alunos, foi uma experiência “legal”.

Novamente, podemos inferir sobre o comportamento dos alunos, associando-os a “resistências não confessadas” de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) em referência à formas subterrâneas de minar os processos de aprendizagem. Ausência de propostas que possam modificar a atitude do aluno ou mesmo propostas de consensuar sobre as normas de convivência em sala de aula também se mostra recorrente. (AUBERT ET AL., 2016)

#### **4.2.4 Análise da subcategoria: Desmotivação**

Nessa subcategoria, encontramos um único relato que traz uma fala muito significativa sobre o desinteresse dos alunos. Tal relato pertence a um bolsista de ID cujo curso de licenciatura não foi especificado, mas encontra-se dentro de um conjunto áreas citadas, conforme quadro abaixo:

*Quadro 12 - Relatos da subcategoria Desmotivação*

<b>Categoria:</b> Percepções sobre o perfil do aluno			
<b>Subcategoria:</b> Desmotivação			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
9. Para ser sincera, eu tinha visão da escola estadual como um <b>bando de vagabundos desinteressados</b> . Daí no colégio em que estou <b>percebi alunos mal-ouvidos, desmotivados porque não tiveram motivação, quem puxasse, chamasse</b> – no dia a dia a gente percebe isso. [...]. Conversar com ele, falar a língua dele, engajando até aprender. <b>A dificuldade é de comportamento</b> , não é de aprender. (p. 4)	<b>A8</b>	<b>2012</b>	<b>Diversas/Não específica.</b> * O trabalho reúne relatos de diferentes áreas, mas não especifica a qual o bolsista de ID pertence em cada relato. Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Física e Pedagogia.

**Fonte:** Produção da própria autora.

Esse relato nos chama a atenção em diversos aspectos. Primeiro a visão que a bolsista de ID tinha sobre quem frequenta a escola pública como um “bando de vagabundos desinteressados”. (R9), sendo modificado pela convivência com os alunos da escola. Por meio dessa convivência pôde perceber que os alunos não são ouvidos ou que faltou atenção direcionada como relata que “[...] não tiveram motivação, quem puxasse, chamasse”(R9), percebendo que a dificuldade não é de aprendizagem, indicando que reconhece a potencialidade do aluno da escola.

O relato da bolsista de ID nos remete às ideias de Aubert et al. (2016) quando relatam que os alunos que são marginalizados manifestam características de pouca motivação por aprender e que por conta disso não se deve considera-lo menos capaz ou inferior, pois isso leva a redução dos objetivos escolares para adaptá-los ao que esses meninos e meninas são capazes de fornecer em relação às suas habilidades de aprendizagem.

O relato da bolsista de ID não faz referência direta a uma dimensão instrumental do ensino (Aubert et. al, 2016), porém nos faz inferir que ao compreender que a dificuldade não é de aprendizagem está reconhecendo no estudante da escola suas potencialidades, colocando sobre ele expectativas ao menos maiores do que a simples compreensão de seu comportamento.

#### 4.2.5 Análise da subcategoria: Interesse/Respeito

Nessa subcategoria, apresentamos dois relatos de bolsistas de ID que abordam o interesse e o respeito dos alunos da escola de educação básica. Não foi possível identificar a qual licenciatura pertence os relatos nessa subcategoria, pois os trabalhos em que estão alocados não foram específicos ou não relataram sobre isso, conforme expusemos no quadro a seguir:

*Quadro 13 - Relatos da subcategoria Interesse/Respeito*

<b>Categoria:</b> Percepções sobre o perfil do aluno			
<b>Subcategoria:</b> Interesse/Respeito			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
10. Ao observar o <b>comportamento dos alunos</b> pude constatar um <b>total respeito aos professores</b> , não medo, <b>más respeito</b> . Os professores mantêm com os alunos um <b>diálogo muito aberto e sadio, diariamente</b> . (p. 5)	<b>A6</b>	<b>2012</b>	<b>Não informa.</b>
11. Os alunos nos <b>reconhecem como professores</b> , e isso é legal e <b>nos procuram</b> para tirar dúvidas, o que é gratificante. Eles <b>se interessam, te respeitam</b> . Um deles me cumprimentou no corredor: Oi, professor! Era para mim! Caiu a ficha. (p. 6)	<b>A8</b>	<b>2012</b>	<b>Diversas/Não específica.</b> * O trabalho reúne relatos de diferentes áreas, mas não especifica a qual o bolsista de ID pertence em cada relato. Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Física e Pedagogia.

**Fonte:** Produção da própria autora.

Os relatos presentes nesta subcategoria, destacam exemplos da visão positiva dos bolsistas sobre os alunos da escola de educação básica, nas quais seus projetos do PIBID estão alocados. Diferentemente das subcategorias analisadas anteriormente, em que os bolsistas de ID enxergam comportamentos negativos dos alunos da escola, nesses relatos podemos apreciar o contrário.

O relato 10 reafirma nossas proposições sobre a importância de se estabelecer o diálogo entre professores e alunos da escola. É possível inferir nesse relato que os professores possuem uma postura de autoridade (FREIRE, 2015) e não de autoritarismo, uma vez que o bolsista de ID afirma que não é medo, mas respeito o que os alunos da escola têm na relação com os professores e que diariamente esses mesmos professores “mantêm com os alunos um diálogo muito aberto e sadio” (R10)

Aubert et al. (2016) argumenta sobre a utilização de um diálogo igualitário nas diferentes relações e âmbitos sociais, transformando as relações baseadas em poder em relações igualitárias pautadas no diálogo, pois por meio do diálogo igualitário se substitui “o argumento da força, pela força dos argumentos.”(AUBERT et al., 2016, p. 139).

Diálogos servem para chegar a acordos, não para impor nossa opinião baseando-nos em nossa posição de poder ou calculando estrategicamente como trazer a pessoa para o nosso lado. Nesse sentido os atos de fala dialógicos favorecem o diálogo, enquanto os coativos e estratégicos colocam as pessoas em uma posição de oposição. (AUBERT et al., p. 139).

No relato 11 podemos ver o respeito relacionado a identificação que o aluno da escola faz do bolsista de ID como professor quando o bolsista de ID expõe que “nos reconhecem como professores”, “nos procuram para tirar dúvidas”, “se interessam, te respeitam”. (R11)

Tal relato expõe também uma postura ativa do aluno da escola, que procura os bolsistas de ID para tirar dúvidas, que participa do próprio processo de aprendizagem e reconhece nesse bolsista um colaborador nesse processo. Também é possível inferir que a postura do bolsista de ID foi receptiva com esse aluno da escola, uma vez que a visão que o bolsista tem sobre o aluno demonstra ser positiva frente a essas características de interesse e participação deles, ao dizer “e isso é legal, e nos procuram para tirar dúvidas”(R11).

Em nosso capítulo teórico falamos sobre a possibilidade dos alunos da escola aprenderem melhor quando reconhecem que as pessoas com quem convivem dentro e fora da escola possuem uma visão positiva sobre eles e também altas expectativas sobre o seu aprendizado (Aubert et al., 2016). No relato 11 não fica claro que os bolsistas de ID colocam altas expectativas sobre o aprendizado do aluno, mas é possível perceber um indicativo de que tais bolsistas possuem uma visão positiva sobre esse aluno, o que pode ter contribuído para uma motivação maior em aprender e tirar dúvidas.

#### ***4.2.6 Análise da subcategoria: Inteligência/Conhecimento***

Nessa subcategoria, apresentamos dois relatos de bolsistas de ID que abordam o a inteligência e o conhecimento dos alunos da escola de educação básica. As licenciaturas as quais pertencem os relatos desses bolsistas de ID alocados nessa subcategoria são pertencentes ao curso de licenciatura em Pedagogia, conforme apontamos no quadro a seguir:

*Quadro 14 - Relatos da subcategoria Inteligência/Conhecimento*

<b>Categoria:</b> Percepções sobre o perfil do aluno			
<b>Subcategoria:</b> Inteligência/Conhecimento			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
12. <b>Os pequenos sabem</b> , nós é que não estamos preparados totalmente <b>para reconhecer os sinais que eles nos dão</b> . Sendo assim, precisamos passar por uma nova alfabetização para que assim possamos <b>aprender e interpretá-los</b> . (p. 7)	<b>A19</b>	<b>2014</b>	<b>Pedagogia</b>
13. A escola tinha uma rotina que tinha que seguir como momento da rodinha, psicomotricidade, momento cultural, recreação e tantas outras atividades que eu tinha que dar conta daquilo tudo, a princípio pensava: o <b>que vou passar de conteúdo para crianças tão pequenas, logo depois percebe que eles são tão inteligentes que eu às vezes ficava perdida e surpresa com tanta inteligência dos pequenos</b> . (p. 5)	<b>A22</b>	<b>2014</b>	<b>Pedagogia</b>

Fonte: Produção da própria autora.

Os dois relatos possuem o seguinte ponto em comum: o reconhecimento do bolsista de ID sobre os conhecimentos e/ou a inteligência dos alunos. Podemos inferir tal aspecto por meio dos relatos “Os pequenos sabem”(R12) e “percebe que eles são tão inteligentes”(R13).

Outro ponto em comum a ser explorado é que bolsista de ID reconhece os pontos de melhoria para a sua formação, que pode ser verificado em “nós é que não estamos preparados totalmente para reconhecer os sinais que eles nos dão.” (R12) e também em “a princípio pensava: o que vou passar de conteúdo para crianças tão pequenas”. (R13).

No relato 12 é possível compreender que o bolsista de ID, apesar de se sentir despreparado para reconhecer os saberes dos alunos da escola de educação básica, sobre os quais se refere em seu relato, posiciona-se frente à necessidade de reaprender para poder interpretar os alunos, passando-nos uma ideia de se sentir insuficiente perante aqueles alunos naquele momento. Podemos compreender, a partir das contribuições de Freire (2015), que essa insuficiência pode ser compreendida como a consciência do inacabamento e que, portanto, nos faz buscar aprendizado constante, no reconhecimento de que não sabemos tudo, sabemos alguma coisa. Ainda assim, nas ideias de Freire (2015) encontramos a rigorosidade e a curiosidade epistemológica, indicando que nossas ações devem ser críticas e intencionais, jamais descartando a dimensão instrumental do ensino e também da formação do professor.

No relato 13, podemos identificar a surpresa que a bolsista de ID passa ao perceber que aqueles alunos da escola, tão pequenos como ela diz, podem ser tão inteligentes “logo depois percebe que eles são tão inteligentes que eu às vezes ficava perdida e surpresa com

tanta inteligência dos pequenos.” (R13). Tal relato nos remete, de certa forma, a uma visão de aluno da escola por parte do bolsista de ID, como um aluno que não possui inteligência, uma vez que causou espanto na referida bolsista o fato do aluno ser, sim, inteligente, mesmo sendo pequeno.

### 4.3 Análise da Categoria: Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos

Nessa categoria estão elencados os relatos dos bolsistas de ID que falam sobre aprendizagem dos alunos da escola de educação básica. Identificamos os elementos que os referidos bolsistas consideraram importante ao falar sobre a aprendizagem do aluno da escola ou ações que levaram esse aluno a aprender.

Com um total de 25 relatos, encontramos elementos diferentes nos relatos e foram divididos nas seguintes subcategorias: Aluno, Planejamento, Adaptação curricular, Avaliação; conforme apresentaremos a seguir.

#### 4.3.1 Análise da subcategoria: Aluno como elemento central

Nessa subcategoria encontram-se 10 relatos agrupados por terem o aluno da escola como elemento central para a aprendizagem. As áreas de formação dos licenciandos também são variadas: Biologia, Matemática, Educação Especial, Artes e Pedagogia. Notamos que nessa subcategoria os relatos dos bolsistas de ID voltam-se para o aluno – seus costumes, sua história, seu tempo de aprendizagem, seus saberes, sua experiência etc. – como é possível observar nos relatos presentes no quadro, a seguir:

*Quadro 15 - Relatos da subcategoria Aluno*

<b>Categoria:</b> Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos			
<b>Subcategoria:</b> Aluno como elemento central			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
14. No decorrer das atividades do PIBID ao longo do ano de 2009, pude <b>trabalhar o estudante</b> muito mais numa <b>perspectiva de pessoa, do que como estudante</b> , como ocorre em nossos estágios, quando estamos mais preocupados de como ensinar, como trabalhar com o estudante, do que de fato, <b>trabalhar a vida do estudante, ter um levantamento de sua vida, seus costumes, seus problemas, seus sonhos, sua realidade em geral</b> . A partir do momento em que me preocupei quase que exclusivamente com o <b>estudante como pessoa, que possui uma vida social</b> , passei a <b>trabalhar o estudante</b> , com outros olhos, <b>buscando entender os problemas para seu aprendizado e tentando buscar soluções”</b> (p. 7)	<b>A1</b>	<b>2010</b>	<b>Matemática</b>

(Continua)

(Continuação)

15. “Durante a monitoria eu via que o meu jeito de ensinar <b>não tinha ajudado o aluno como eu queria...</b> Aí eu ia para casa pensando <b>em uma nova forma de fazer com meu aluno aprendesse.</b> E no momento seguinte eu mudava o jeito de ensinar” (p. 7)	A2	2010	Biologia
16. No que tange à questão da socialização e da <b>aprendizagem da aluna</b> , coloco as experiências vivenciadas e para isso destacarei momentos que vivi com a aluna, <b>suas necessidades educacionais especiais</b> e seus professores. [...] <b>valorizar e estimular seus acertos, saber que seu tempo para realizar as atividades é diferente [...]</b> (p. 6)	A5	2012	Educação Especial
17. [...] participei da aula de Educação Física, jogando com os outros alunos para ver se assim <b>a aluna-alvo participava da aula.</b> Não sei se fiz certo, acho que na docência não existe certo ou errado, o que existe são tentativas que os professores fazem para <b>ver o que melhor se adapta às condições dos alunos.</b> [...] (p. 7)	A5	2012	Educação Especial
18. [...] levando mais em conta <b>que dar aula não é somente escrever o conteúdo no quadro, mas também pensar no aluno e no que ele acha que vai ser melhor quando se aprende algum conteúdo.</b> (p. 8)	A9	2012	Química
19. Percebi que cada <b>criança tem o seu tempo de aprendizagem</b> , que temos que <b>levar em consideração a realidade de cada uma delas e que todos podem aprender</b> , só depende da mediação do professor e da socialização com os colegas. (p. 10)	A15	2014	Pedagogia e Artes *Não especifica o curso dentro dessas duas áreas
20. Há professores que não sabem como se portar, e não sabem <b>respeitar as diferenças dos alunos</b> e a [...] a experiência de <b>compreender cada aluno no seu tempo</b> , não só vencer conteúdos. (p. 8)	A16	2014	Biologia
21. Mas a gente também não descarta <b>a realidade dos alunos daquela escola</b> , pois também fazemos <b>sondagem sobre o que eles já sabem</b> , etc. (p. 9)	A17	2014	Biologia
22. Sinto que embora a alfabetização esteja em evidencia ela não está concretizando-se. Perde-se em meio a burocracia e índices escolares. <b>A alfabetização</b> de uma criança de cinco anos <b>envolve uma série de fatores: o dar tempo, o dar sentido, o permitir espaço para que ela aconteça são apenas alguns.</b> (p. 7)	A19	2014	Pedagogia
23. Hoje, observo o quanto este modo de alfabetizar é cruel, o considero assim, pois somente agora percebo o quanto se “atropela” e <b>se desconsidera o tempo e o modo de aprender da criança.</b> [...] O fato é que ao comparar a forma de se alfabetizar hoje e aquela que me foi dada, considero que, não há uma grande diferença, o que infelizmente é triste, pois se continua dando um método de ensinar que <b>não atende as necessidades da criança</b> , apenas à leva a passar de um nível para outro sem de fato obter conhecimento. (p. 7)	A19	2014	Pedagogia

Fonte: Produção da própria autora.

Nota-se que em todos os relatos a preocupação com o aluno é o elemento central para a aprendizagem, principalmente, na forma de como atingi-lo a partir de suas capacidades suas experiências, sua vida etc.

Dos 10 relatos presentes nessa subcategoria, destacamos 5 relatos que se direcionam a tratar do tempo do aluno para a aprendizagem (R16, R19, R20, R22 e R23). Nesses relatos podemos perceber que a maior preocupação do bolsista de ID é considerar o tempo de aprendizagem de cada aluno. Podemos constatar tal afirmação quando esses bolsistas citam “saber que seu tempo para realizar as atividades é diferente” (R16), “Percebi que cada criança tem seu tempo de aprendizagem” (R19), “compreender cada aluno no seu tempo, não só vencer conteúdos”(R20), “A alfabetização de uma criança de cinco anos envolve uma série de fatores: o dar tempo, dar sentido[...]”(R22), “este modo de alfabetizar é cruel[...] se desconsidera o tempo e o modo de aprender da criança.”(R23).

Destacamos 2 relatos que falam sobre considerar a realidade do aluno da escola, seus conhecimentos, seus costumes etc. (R14, R21), quando os bolsistas citam “trabalhar a vida do estudante, ter um levantamento de sua vida, seus costumes, seus problemas, seus sonhos, sua realidade em geral”(R14) e também quando falam “a gente também não descarta a realidade dos alunos daquela escola, pois também fazemos sondagem sobre o que eles já sabem etc.”(R21).

De uma maneira geral é possível afirmar que os bolsistas possuem uma visão sobre a aprendizagem considerando o aluno como elemento central, dentro de uma perspectiva subjetivista de aprendizagem. Nessa concepção, a aprendizagem precisa ser significativa para o aluno e por isso, considera-se seu tempo, seus conhecimentos prévios, sua realidade. Porém, o objetivo da aprendizagem significativa concentra-se na adaptação do contexto educativo. (AUBERT et al., 2016, p. 55).

O que ocorreu com a Concepção Construtivista do Ensino e Aprendizagem Escolar, centrada na ideia de adaptação do ensino aos conhecimentos prévios, relaciona-se ao fato de que ela leva em consideração o contexto sociocultural, partindo de como esse contexto limita ou amplia o conhecimento prévio. Dessa forma, o ensino não só se ajusta ao ponto de partida de conhecimentos do alunado, mas também às “limitações” que o contexto pode apresentar, como bairros desfavorecidos, famílias não acadêmicas, desestruturadas ou, inclusive determinados grupos étnicos.

Notamos também que em 3 dos relatos, os bolsistas se concentram mais nas questões adaptativas sobre a aprendizagem ou o ensino (R15, R17, R18), como é possível inferir em “via que meu jeito de ensinar não tinha ajudado o aluno [...] no momento seguinte mudava o jeito de ensinar.”(R15), “ver o que melhor se adapta às condições dos alunos” (R17), “pensar no aluno e no que ele acha que vai ser melhor quando se aprende algum conteúdo”(R18).

Percebemos, também, em todos os relatos, uma ausência de estímulos para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos da escola – os bolsistas falam sobre perceber a

realidade desse aluno ou levar em consideração o seu tempo de aprendizagem, mas não dizem se pretendem avançar e para que ponto no que tange a aprendizagem dos alunos da escola - o que nos leva a inferir que a preocupação dos bolsistas de ID se concentra mais em adaptar as atividades para esses alunos da escola do que em estimulá-los para novas aprendizagens. De forma semelhante, isso também ocorre nos relatos que contém uma indicação de que houve um novo jeito de ensinar ou um trabalho partindo da dificuldade dos estudantes.

No relato 23, o bolsista de ID faz o seguinte comentário:

Hoje, observo o quanto este modo de alfabetizar é cruel, o considero assim, pois somente agora percebo o quanto se “atropela” e **se desconsidera o tempo e o modo de aprender da criança**. [...] O fato é que ao comparar a forma de se alfabetizar hoje e aquela que me foi dada, considero que, não há uma grande diferença, o que infelizmente é triste, pois se continua dando um método de ensinar que **não atende as necessidades da criança**, apenas à leva a passar de um nível para outro sem de fato obter conhecimento. (R23).

Evidenciamos tal relato (R23) para trazer à tona algumas discussões que podem ser remetidas a outros relatos também dessa subcategoria. O bolsista de ID se posiciona contrariamente à maneira como o aluno da escola é alfabetizado dizendo que os conteúdos são atropelados, sem considerar o tempo, o modo de aprender e as necessidades da criança. Ainda assim, trazemos à tona a questão da importância de se avaliar esse aluno da escola, pois ao focar somente no conteúdo “atropelado” nos remete à ideia de uma concepção objetivista e tradicional da aprendizagem. Porém, também chamamos atenção ao fato de que somente esperar o tempo de o aluno aprender para poder avançar no nível de ensino é deixar sob responsabilidade da criança o avanço de suas aprendizagens.

Sobre essa questão, Aubert et al. (2016) ressalta que conhecer a diferença existente entre os alunos, que parte de suas realidades, não pode servir para “diminuir, nas escolas, o nível de exigência e de aprendizagem instrumental do aluno” (Aubert et al., 2016, p. 59) e que a concepção construtivista da aprendizagem significativa tem como objetivo limitar os conhecimentos de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos.

Também não podemos deixar de tratar a questão de que o professor não pode ser mero espectador do desenvolvimento de seus alunos e sim, possui importância fundamental na validade (AUBERT et al., 2016) dos debates e da dimensão instrumental do ensino, dentro de uma perspectiva dialógica de ensino.

Notamos também que os relatos trazem somente dois elementos do processo de aprendizagem: professor e aluno. Não encontramos nos relatos a aproximação com a comunidade. Quando os bolsistas de ID colocam o aluno da escola como elemento central do

ensino/aprendizagem, não estamos desconsiderando a importância que o aluno tem no processo, mas trazendo para o debate a questão de que existem muitos outros fatores conectados a esse aluno e que podem contribuir para a sua aprendizagem: a família, os demais alunos da sala, os diversos adultos com quem convive na comunidade, as instituições religiosas que frequenta, os centros comunitários etc. (AUBERT, 2016)

#### 4.3.2 Análise da subcategoria: Planejamento

Nesta subcategoria encontram-se 7 relatos correspondentes ao planejamento. As áreas de formação dos bolsistas de ID são Matemática, Biologia e Pedagogia. Notamos que nessa subcategoria os relatos dos bolsistas de ID apresentam visões diferentes sobre o planejamento, alguns falam do planejamento como forma de preparar algo para ensinar os alunos da escola e outros apresentam elementos que constituem o planejamento. Tais relatos encontram-se organizados no quadro abaixo:

*Quadro 16 - Relatos da subcategoria Planejamento*

<b>Categoria:</b> Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos			
<b>Subcategoria:</b> Planejamento			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
24. “[...] as aulas no colégio, me mostraram que não é simplesmente ir lá e dar uma aula, <b>tem que se preparar antes, planejar os 50 minutos, não desistir de aluno nenhum, tem que saber além do que vai ser dado [...]</b> ”. (p. 5)	<b>A9</b>	<b>2012</b>	<b>Química</b>
25. [...] <b>na questão de alunos</b> , você observa assim, as <b>salas mais fáceis assim, outras salas mais difíceis para ensinar</b> , a postura que o professor tem numa sala, o professor tem na outra, a questão de você <b>elaborar um exercício [...], planejar já o que você vai dar ou não</b> , porque às vezes você só vê a teoria de como você faz, mas nunca chega a fazer, ali na escola, com o PIBID você está praticando o que você aprende na universidade. (p. 8)	<b>A10</b>	<b>2012</b>	<b>Matemática</b>
26. No estágio você está ali, numa turma que você não conhece, <b>você prepara uma aula</b> para uma pessoa que você não conhece, então, o PIBID é mais, porque você passa <b>a conhecer a turma, você sabe o que tem que deixar de acordo com a turma</b> , então você tem outra realidade, diferente do estágio, que [...] é só aquele tempo que você está ali e mais nada, você não vai estar <b>preparando conteúdo</b> para no outro dia aplicar prova, porque não é uma matéria que você deu antes, você só está aquele tempo do estágio, <b>você tem que planejar tudo num tempo só determinado</b> , aqui no PIBID não, <b>você tem um tempo mais amplo para preparar a aula e ensinar.</b> (p. 8)	<b>A10</b>	<b>2012</b>	<b>Matemática</b>

(Continua)

(Continuação)

27. Durante esse processo tive a oportunidade de refletir significativamente sobre aspectos que permeiam à docência em seu contexto, de modo a observar <b>como esses aspectos</b> interligados <b>impactam na sala de aula</b> , conseqüentemente, a <b>aprendizagem dos educandos</b> , como por <b>exemplo, o planejamento, que envolve formação, finalidades, avaliação processual, entre outros.</b>	<b>A14</b>	<b>2014</b>	<b>Pedagogia</b>
28. Trabalhamos com a avaliação diagnóstica e a avaliação durante todo o processo. Sendo assim, <b>planejamos atividades voltadas às maiores dificuldades dos alunos, sabemos a importância de um planejamento e de como ele pode ser modificado dependendo da necessidade dos alunos ou dificuldades encontradas no meio do processo. (p. 7)</b>	<b>A 14</b>	<b>2014</b>	<b>Pedagogia</b>
29. [...] <b>quando planejamos o ensino de algum conceito novo, nós levamos em consideração</b> o que a literatura fala sobre o assunto, <b>às dúvidas que os alunos costumam apresentar</b> e as sugestões para o ensino daquele conceito. (p. 9)	<b>A17</b>	<b>2014</b>	<b>Biologia</b>
30. “Dessa forma, procuro <b>preparar aulas</b> que sejam sempre <b>significativas</b> e levem os <b>alunos a questionarem, levantarem hipóteses e a buscarem informações</b> que permitam <b>a construção de seus conhecimentos.</b> (p. 4)	<b>A18</b>	<b>2014</b>	<b>Pedagogia</b>

Fonte: Produção da própria autora.

Nessa subcategoria é possível inferir que os bolsistas de ID relacionam diretamente o planejamento com a aprendizagem dos alunos. Os 7 relatos (R24, R25, R26, R27, R28, R29 e R30) se direcionam para esse sentido ao trazerem os seguintes enunciados: “tem que se preparar antes, planejar os 50 minutos, não desistir de aluno nenhum”(R24), “salas mais fáceis assim, outras salas mais difíceis para ensinar [...] a questão de você elaborar um exercício, planejar o que vai dar ou não” (R25), “você tem um tempo mais amplo para preparar a aula e ensinar” (R26) e “impactam na sala de aula, conseqüentemente, a aprendizagem dos educandos, como por exemplo, o planejamento[...]” (R27), “planejamos atividades voltadas às maiores dificuldades dos alunos” (R28), “quando planejamos o ensino de algum conceito novo, nós levamos em consideração [...] às dúvidas que os alunos costumam apresentar.”(R29) e, por fim, “preparar aulas que sejam sempre significativas e levem os alunos a questionarem” (R29).

Em relação às diferenças existentes nos relatos, alguns possuem indicativos de um planejamento mais adaptado aos alunos. O relato 25 aponta que existem salas mais difíceis e outras mais fáceis e com isso diferentes posturas dos professores e, conseqüentemente, o planejamento. No relato 28 temos a seguinte afirmação sobre o planejamento: “como ele pode ser modificado dependendo da necessidade dos alunos ou dificuldades encontradas no meio

do processo”(R28), nos possibilitando inferir que o planejamento pode ser adaptado às necessidades e/ou dificuldades dos alunos da escola.

No relato 26 o bolsista de ID aponta que “você sabe o que tem que deixar de acordo com a turma”(R26), o que indica que o planejamento foi elaborado pensando nos conhecimentos prévios dos alunos. Aponta que “você sabe o que tem que deixar de acordo com a turma”(R26), o que indica que o planejamento foi elaborado pensando nos conhecimentos prévios dos alunos, por exemplo. No relato 28 temos a seguinte afirmação sobre o planejamento e “como ele pode ser modificado dependendo da necessidade dos alunos ou dificuldades encontradas no meio do processo”(R28), nos possibilitando inferir que o planejamento pode ser adaptado às necessidades ou dificuldades dos alunos da escola.

O relato 27 apresenta um pouco mais de elementos constitutivos do planejamento, como “o planejamento, que envolve formação, finalidades, avaliação processual, entre outros.”, relacionando esses elementos com o impacto na sala de aula.

Novamente, podemos perceber a ausência do conteúdo em todos os relatos relacionados ao planejamento. Isso nos possibilita inferir que os bolsistas de ID compreendem o planejamento mais relacionado à como elaborar a aula e menos com os conteúdos que serão desenvolvidos. Nesse sentido apontamos para a fragilidade teórico-prática que os cursos de licenciatura ainda possuem, como podemos ver no relato 25: “porque às vezes você só vê a teoria de como você faz, mas nunca chega a fazer, ali na escola, com o PIBID você está praticando o que você aprende na universidade.” (R25). Ainda assim, percebe-se no relato 27 um indicativo mais processual da elaboração do planejamento, apontando para uma visão mais ampliada dos elementos que o constituem, mesmo não abordando o trabalho com os conteúdos.

Conforme cita Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 22):

O conhecimento, nos diferentes âmbitos do saber é uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as consequências do complexo processo de socialização reprodutor. A vinculação iniludível própria da escola com o conhecimento público, exige dela e dos que trabalham nela, que identifiquem e desmascarem o caráter reprodutor das influências que a própria instituição exerce sobre todos e cada um dos indivíduos que nela convivem bem como os conteúdos que transmite e as experiências e relações que organizava.

Até o momento, de acordo com outras subcategorias analisadas, temos indicativos de que os bolsistas compreendem o ensino/aprendizagem dos alunos da escola dentro de uma perspectiva mais subjetiva de aprendizagem, como podemos ver claramente no relato a seguir: “dessa forma, procuro preparar aulas que sejam sempre significativas e levem os alunos a

questionarem, levantarem hipóteses e a buscarem informações que permitam a construção de seus conhecimentos” (R29).

Assim, é preciso pensar na formação de professores que compreenda considerar os aspectos relacionados a uma concepção de aprendizagem mais crítica e dialógica. Não que o construtivismo ou a aprendizagem significativa não tenha a sua importância, mas se assumirmos a função social da escola que busca vencer as desigualdades sociais, por meio de conhecimento público (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998) e instrumental (AUBERT et. al, 2016), devemos nos ater ao fato de que precisamos também de professores mais críticos e progressistas (FREIRE, 2015). Esse trabalho é complexo, mas coerente com as novas exigências formativas do contexto atual, que desafiam os/as educadores/as a estarem abertos/as aos riscos, inovações e incertezas. No entanto, Freire (2000, p. 38) adverte que:

[...] em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira emocional. É neste sentido que uma educação radical não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não.

Desse modo, cabe aos formadores/as, em comunhão com os/as seus educandos/as, desafiarem-se nessa importante mudança, apropriando-se dela em busca da superação do autoritarismo do formador/a bancário e a falsa consciência de mundo.

#### ***4.3.3 Análise da subcategoria: Adaptação curricular***

Nessa subcategoria encontram-se 6 relatos que abordam a adaptação curricular. As áreas de formação dos bolsistas de ID são Educação Especial e Pedagogia. Notamos que nessa subcategoria, os relatos dos bolsistas de ID apresentam visões sobre a adaptação curricular, organizados no quadro abaixo:

Quadro 17 - Relatos da subcategoria Adaptação Curricular

Categoria: Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos			
Subcategoria: Adaptação Curricular			
Relatos	Identificação do artigo	Ano de publicação	Licenciatura
31. Para que haja um trabalho que <b>atenda as peculiaridades inerentes à deficiência intelectual</b> , optou-se por fazer uso do conceito de <b>adequação curricular de pequeno porte</b> . [...] A escolha desta metodologia para acesso ao currículo se justifica, também pelos objetivos propostos no projeto PIBID - Educação Especial. (p. 7)	A5	2012	Educação especial
32. Conversei com as professoras, para escreverem na lousa com o giz branco, em letras maiores, quando usassem o som o volume teria que estar de acordo com que essa aluna possa escutar, ao usar o <i>data-shows</i> e preocuparem com a fonte de escrita, o contraste das cores [...] fazer que a aluna sempre se sentasse nas primeiras carteiras, que essa aluna pode precisar levantar-se para se aproximar mais da lousa, e que o uso de lupas é útil desde que receitada pelo profissional certo, isso são <b>adaptações curriculares de pequeno porte</b> . Essas adaptações foram de fundamental importância para o crescimento da aluna no ambiente escolar, <b>adaptações simples</b> , mas que <b>fizeram total diferença na própria independência de seu aprendizado</b> , e onde os professores souberam reconhecer as reais necessidades da aluna, podendo <b>adaptar suas aulas, garantindo assim um ensino de excelência para todos, pois é isso que acontece, as modificações servem para todos</b> . (p. 8)	A5	2012	Educação especial
33. Para a matemática, assim como para as outras disciplinas, exigem o domínio da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para viver em um mundo em que estamos: o dos letrados. A partir desta conversa com a professora de matemática, juntas <b>pensamos em atividades como: a adaptação curricular. Para nós será válido, pois colocaremos atividades que, além de serem correspondentes a sua idade-série, será muito significativa para sua vida</b> . (p. 8)	A5	2012	Educação Especial
34. Intervenções foram se desenvolvendo durante esses últimos meses, devido à maior abertura dada pelas professoras. Ao longo das aulas, conforme os professores foram reconhecendo meu objetivo dentro de sala, houve abertura para o desenvolvimento do trabalho, e assim, <b>algumas aulas puderam ser sucessivas e advir à adaptação curricular</b> , mesmo que ocorrido mais vezes nas aulas de matemática. (p. 8)	A5	2012	Educação Especial
35. Muitos <b>alunos possuem dificuldades</b> referentes a outros anos e trazem isso para a turma que estão cursando e a sala fica <b>dividida em dois grupos: o dos alunos que sabem</b> , tiveram uma boa alfabetização e estão prontos para aprender e outro grupo dos que se não tem conhecimento algum, com dificuldades de leitura, escrita e até mesmo não reconhecem o alfabeto. <b>O professor se vê obrigado a “infantilizar” o conteúdo para que possa adequar a todos os alunos, infelizmente</b> . (p. 10)	A15	2014	Pedagogia
36. Reflito bastante. <b>A realidade dos alunos é pouco vista e quando conhecida espanta bastante, então, procuramos deixá-los bem à vontade e fazer com que se divirtam</b> . (p. 10)	A15	2014	Pedagogia

Fonte: Produção da própria autora.

Os relatos 31, 32, 33, 34 são correspondentes ao curso de licenciatura em Educação Especial. Assim, entendemos que a adaptação curricular é necessária para que o aluno que possui alguma deficiência possa ter o ambiente escolar adequado às suas necessidades. Mas, uma questão que nos chama a atenção nesses referidos relatos, é que nessa adaptação o grupo em que o aluno com deficiência se encontra não é considerado. O foco está somente voltado ao aluno com deficiência, em fazê-lo parte do grupo e não o grupo como uma unidade, como podemos notar no seguinte relato “professores souberam reconhecer as reais necessidades da aluna, podendo assim adaptar suas aulas, garantindo assim um ensino de excelência para todos, pois é isso que acontece, as modificações servem para todos” (R32). Quando a bolsista de ID fala sobre ter um ensino de excelência para todos, esse “todos” é integrando o aluno com deficiência ao contexto, deixando implícito que esse aluno agora faz parte do grupo.

Ainda assim, verificamos que houve uma certa adaptação de conteúdos, no sentido de inferiorizá-los, quando a bolsista de ID ressalta que “colocaremos atividades que, além de serem correspondentes a sua idade-série, será muito significativa para sua vida”(R33), o que indica que a aluna, a partir da intervenção da bolsista de ID, fez atividades de acordo com a sua idade-série. Isso nos leva a compreender que a sala que aluna com deficiência frequenta não está no mesmo nível de sua idade-série e vice-versa.

Sobre essa questão Aubert et al. (2016) salienta sobre a importância de aprender com a diversidade no ambiente escolar. Não se deve abandonar uma cultura para fazer parte de outra e nem tentar ser diferente do que se é para ser aceito. A diversidade quando é respeitada na escola gera tolerância e mais aprendizado. Assim, ressaltamos que o bolsista de ID pode e deve trabalhar com a unidade na diversidade (FREIRE, 2014) encontrando pontos em comum nos diversos grupos existentes dentro da escola, para a aceitação do diferente em sala de aula.

Outro ponto importante a ser considerado é a participação dos demais alunos, a família e a comunidade na aprendizagem desse aluno. O aluno com deficiência não pode ser incluído somente na sala de aula. Existe todo um contexto em que precisa ser considerado para que esse aluno alcance níveis máximos de aprendizagem (AUBERT et al, 2016).

Destacamos também o relato a seguir:

Muitos alunos possuem dificuldades referentes a outros anos e trazem isso para a turma que estão cursando e a sala fica dividida em dois grupos: o dos alunos que sabem, tiveram uma boa alfabetização e estão prontos para aprender e outro grupo dos que se não tem conhecimento algum, com dificuldades de leitura, escrita e até mesmo não reconhecem o alfabeto. O professor se vê obrigado a “infantilizar” o conteúdo para que possa adequar a todos os alunos, infelizmente. (R35).

Esse relato é muito significativo do ponto de vista da concepção construtivista de aprendizagem. A consideração dos conhecimentos prévios, quando os bolsistas de ID falam que os alunos já trazem dificuldades de outros anos, relaciona-se com a ideia de que os conhecimentos prévios são imprescindíveis para a aprendizagem, pois os vínculos na aprendizagem significativa são criados de forma particular, com cada aluno desenvolvendo-se a seu modo.

Aubert et al. (2016) também ressalta que o construtivismo não preconiza a igualdade e sim a diferença, pois esta é ponto de partida para a construção subjetiva dos conhecimentos. Com já citamos anteriormente no capítulo teórico deste trabalho, cada aluno constrói sua aprendizagem no seu tempo, de acordo com suas capacidades e saberes.

A concepção construtivista da aprendizagem significativa considera a diversidade a partir de um ponto de vista que não contribui para a superação das desigualdades, do fracasso escolar ou de problemas de convivência. Ao relativizar o valor dos resultados, a diversidade se converte em uma justificativa para que os alunos e alunas das classes média e alta terminem a educação superior enquanto o resto permanece com uma parte da educação secundária ou até mesmo menor. Em vez de tentar superar essas desigualdades, a concepção construtivista da aprendizagem significativa as legitima, ao dizer que o importante não são os resultados, mas o processo. (AUBERT et al., 2016, p. 57).

Assim, de acordo com Aubert et al. (2016), a concepção construtivista de aprendizagem utiliza o critério de separação de alunos com base nos níveis de domínio das diferentes áreas do conhecimento, o que leva à separação dos grupos a serem internamente homogêneos, porém segregados de acordo com as suas potencialidades.

Um outro relato importante a ser trazido para a discussão, aponta a questão de a adaptação curricular estar voltada a conteúdos mínimos, priorizando o bem-estar do aluno no ambiente escolar quando indica que “A realidade dos alunos é pouco vista e quando conhecida espanta bastante, então, procuramos deixá-los bem à vontade e fazer com que se divirtam.”(R36)

Tal relato nos convoca a trazer para o debate a questão do “currículo de mínimos” (AUBERT et al., 2016, p. 55) dentro da perspectiva da aprendizagem significativa. Quando se parte dos conhecimentos prévios dos alunos, nessa concepção construtivista, considera-se que os conhecimentos são diferentes dentro de cada contexto sociocultural. Nos contextos mais desfavorecidos, então, o ensino é adaptado para esse aluno que possui limitações próprias desse contexto, criando assim um “currículo de mínimos” em que o conteúdo ou as

aprendizagens instrumentais são substituídas por atividades mais afetivas, lúdicas, objetivando a alegria e a felicidade desses alunos.

Assim, ressaltamos a importância dos bolsistas de ID do PIBID trabalharem também a dimensão instrumental do ensino, pois os alunos da escola de educação básica que se encontram em um contexto sociocultural desfavorecido, precisam se igualar aos demais alunos que possuem certa vantagem. Devem igualar-se em relação aos resultados e não ao ponto de partida, como reforça Aubert et al. (2016) que é um dos objetivos da aprendizagem dentro de uma concepção dialógica.

#### 4.3.4 Análise da subcategoria: Avaliação

Nessa subcategoria encontram-se 2 relatos que abordam a avaliação. A área de formação dos bolsistas de ID é a licenciatura em Matemática. Tais relatos encontram-se organizados no quadro abaixo:

*Quadro 18 - Relatos da subcategoria Avaliação*

<b>Categoria:</b> Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos			
<b>Subcategoria:</b> Avaliação			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
37. Aprendi que durante o cronograma você tem que <b>avaliar o aluno</b> , ele [supervisor] quer que você avalie, o mínimo o que conseguir, para auxiliar <b>na nota</b> dos alunos. Você tem que <b>dar prova</b> , você tem que fazer <b>recuperação paralela da prova</b> , a <b>recuperação</b> deve ser feita, tem que <b>avaliar ele não só com prova</b> , com uma nota só, tem que <b>avaliar ele de várias formas</b> , você tem que <b>dar trabalho, prova</b> , aí depois de tudo isso você tem ainda que fazer <b>a recuperação</b> de tudo isso que você fez. (p. 8)	<b>A10</b>	<b>2012</b>	<b>Matemática</b>
38. [...], mas ali junto com o PIBID, você tem oportunidade de [...]você também <b>estar avaliando, se está tendo interação com os alunos</b> , você acaba percebendo quando você está em sala, somente quando você entra em sala várias vezes, <b>você sabe o aluno que faz e o aluno que nunca faz nada, você vai perceber o aluno que tem interesse e o que não tem, com qual que você precisa fazer as intervenções ou com qual não precisa.</b> (p. 9)	<b>A10</b>	<b>2012</b>	<b>Matemática</b>

**Fonte:** Produção da própria autora.

Os relatos 37 e 38 trazem a avaliação ligada à aprendizagem dos alunos da escola de educação básica. Nota-se que, no relato 37, o bolsista de ID fala sobre os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar o aluno com nota: prova, recuperação paralela, trabalho, recuperação final. No relato 38 percebemos que o bolsista de ID fala de uma avaliação mais

pautada na observação do aluno da escola, apresentando características de uma avaliação feita no dia a dia, oportunizada pela vivência da sala de aula: “você acaba percebendo quando você entra em sala, somente quando você entra em sala várias vezes” (R38).

Um ponto importante a ser considerado nos relatos apresentados é que ambos os bolsistas de ID não enxergam a avaliação como uma forma de avaliarem seu trabalho enquanto docentes que estão sendo formados, por meio da avaliação que fazem dos alunos. Nesse sentido, Freire (1994; 2015) aponta que aluno e professor tanto ensinam quanto aprendem em suas relações dialógicas. Portanto ensinar, exige uma reflexão crítica sobre a prática em um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2015, p. 39). E que ao avaliar sua prática pode melhorá-la posteriormente.

Quando a avaliação é somente voltada ao aluno, desconsidera-se o professor como parte importante no processo de aprendizagem. Não podemos negar que os instrumentos de avaliação são importantes para se obter uma análise qualitativa e quantitativa dos resultados e da compreensão do aluno da escola sobre a aula, porém, quando a avaliação é utilizada somente para essa verificação, sem consequências na prática do professor, esta acaba por assumir uma característica de avaliação pautada em uma concepção objetivista/tradicional do ensino, em que a prática do professor é inquestionável no processo de aprendizagem e o aluno deve armazenar conteúdo e descrevê-lo na prova.

#### **4.4 Categoria: Elementos relacionados a aula**

Nessa categoria encontram-se os relatos dos bolsistas de ID sobre os elementos relacionados à aula. Os relatos relacionam-se com as percepções ou ações dos referidos bolsistas em sala de aula, as estratégias, as práticas, os recursos que foram utilizados por eles ou pelos professores da escola em que os projetos do PIBID foram desenvolvidos, como conduziram a aula ou foram orientados para tal.

Composta por 21 relatos, essa categoria apresenta duas subcategorias: Estratégias e recursos, e Aula/Prática dialogada.

Apresentaremos a seguir a análise das subcategorias.

##### ***4.4.1 Análise da subcategoria: Estratégias e recursos***

Essa é a subcategoria em que está concentrada a maior parte dos relatos dos bolsistas de ID, sendo um total de 17 relatos concentrados nas áreas de matemática, educação especial

e pedagogia, nos indicando para um dado importante: Os bolsistas de ID se preocupam ou estão sendo orientados a se atentarem às estratégias e recursos utilizados em sala de aula.

Os relatos estão organizados no quadro a seguir:

*Quadro 19 - Relatos da subcategoria Estratégias e recursos*

<b>Categoria:</b> Elementos relacionados a aula			
<b>Subcategoria:</b> Estratégias e recursos			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
39. Com isso o grupo sugeriu um estudo com estatística relacionando com alguma aplicação, a partir desse princípio, <b>concluímos a ideia de utilizarmos o refrigerante para trabalhar com a estatística</b> , por fim essa ideia gerou o estudo interdisciplinar, no qual, enriqueceu muito com o fato de outras disciplinas acatarem essa ideia. (p. 8)	<b>A1</b>	<b>2010</b>	<b>Matemática</b>
40. [...]. Posteriormente foi feito o Estudo da Realidade e <b>tiveram a ideia de criar uma experimetoteca de matemática nas escolas de forma a chamar mais a atenção dos estudantes</b> para essa disciplina tão 'desagradável', segundo eles. (p. 8)	<b>A3</b>	<b>2010</b>	<b>Matemática</b>
41. Não mudamos muito a metodologia adotada pelo professor Rodrigo, que é expositiva... <b>Fizemos algumas dinâmicas que tinham o intuito de contar mais com a participação e atenção dos estudantes</b> , que acredito, foi o que aconteceu, muitos alunos que não participavam das aulas se sentiram motivados e prestaram atenção. (p. 12)	<b>A4</b>	<b>2010</b>	<b>Não informa.</b>
42. A partir das observações realizadas em sala de aula, constatei a importância de <b>promover a passagem do pensamento concreto dos alunos com deficiência intelectual para o abstrato. Utilizou-se como estratégia pedagógica, o lúdico, através de jogos [...]. Estas ferramentas metodológicas foram adotadas, devido às necessidades educacionais</b> apresentadas no decorrer do semestre para a escrita de artigos de opinião; a qual se configura pela ausência da assimilação acerca do conceito de coerência textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), bem como a falta do uso de conectivos para o estabelecimento da coesão. (p. 6)	<b>A5</b>	<b>2012</b>	<b>Educação Especial</b>
43. [...] foi realizada junto com a professora de matemática <b>uma atividade com a adição utilizando o material dourado</b> . Assim saberíamos se W. teria um resultado positivo ao uso deste material para o aprendizado da soma. (p. 7)	<b>A5</b>	<b>2012</b>	<b>Educação Especial</b>

(Continua)

(Continuação)

44. No 1ª C aplicamos o plano cartesiano, essa sala adorou <b>o jogo</b> mais faltou um pouco de união, nós também estávamos muito nervosos, mas no fim deu certo eles <b>adoraram o jogo</b> a professora ajudou muito. No 1ª B essa sala foi muito melhor de <b>aplicar o jogo</b> essa sala depois que separamos em 2 grupos, <b>os grupos se uniram de tal forma que tinha até torcida organizada eles acabam escolhendo o pior do grupo para ir até na lousa. Esse é realmente o objetivo do jogo: que o que menos entenda venha a lousa para fazer o ponto</b> , que a equipe adversária escolhe sem olhar no <b>dominó que nós fizemos</b> ; e um aluno que muito chamou atenção foi que quando ele errou pediu para professora mostrar o erro dele e enquanto eu estava perto deles eu absorvei que quando o aluno que estava fazendo o ponto os outros ficavam prestando atenção.[...] Como essa sala e um pouco avançada, <b>mudamos de jogo fizemos o jogo da supervisão da tampinha</b> , mas o jogo foi muito fácil para eles porque a sala entende muito de tabuada percebemos que o jogo tem que mudar algumas regra para aplicar para ele, mas eles conseguiram fazer a conta, mas fazer a igualdade do outro lado não, conseguiram deixar a sequência igual sem fazer igual à do adversário.”	A6	2012	Não informa.
45. “Na aula seguinte <b>aplicamos o jogo</b> , no início foi um pouco difícil, eles estavam tão ansiosos para começar a brincar que não prestaram muito bem a atenção, mas por um lado acho que o erro foi nosso, porque <b>distribuímos o jogo</b> antes das explicações. Na turma seguinte fizemos o contrário, primeiro explicamos e depois <b>distribuímos os jogos</b> , e o resultado foi bem melhor. Como na primeira aula eles tiveram dificuldades para <b>pegar o jeito do jogo</b> a professora pediu para disponibilizá-los na aula seguinte e no fim da aula aplicamos o pós-teste”. (p. 8)	A6	2012	Não informa
46. -O contato direto com alunos da Escola Corina, ficou mais prazeroso, mais proveitoso e cada dia que vamos para lá é um dia a mais de experiência. Por exemplo, [...] eu preparei uma aula sobre juros compostos e <b>fiz um bingo com os alunos</b> , foi superinteressante e proveitoso.	A7	2012	Matemática
47. [...] “Eu falei: — Vocês três! Vocês conhecem aquele Programa que é tudo improvisado? Sabe aquela parte <b>da mímica</b> , que o pessoal vai falando e eles vão fazendo? Bem então <b>vocês vão fazer</b> . Aí eu comecei... — Se eu falar sobre Guerra o que vocês vão fazer? <b>Tudo que vier na cabeça de vocês, vocês vão fazer... faz uma lança o que for</b> . [...]. (p. 8)	A8	2012	<b>Diversas/Não específica.</b> * O trabalho reúne relatos de diferentes áreas, mas não específica a qual o bolsista de ID pertence em cada relato. Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Física e Pedagogia
48. A professora estava ensinando fração. <b>Aí um aluno me perguntou para o que servia isso. Eu tentei relacionar com o cotidiano, dando aqueles exemplos conhecidos, do bolo, da pizza</b> , etc. (p. 5)	A11	2014	Matemática
49. “A experiência de levar a <b>estatística para a sala de aula</b> , foi muito produtiva pois eles (alunos) já tinham observado em seu dia-a-dia a presença de <b>gráficos</b> ...Com isso alcançamos nossos objetivos.” (p. 7)	A12	2014	Matemática

(Continua)

(Continuação)

50. Minha expectativa para o Pibid é que possamos <b>aplicar atividades</b> utilizando as <b>tecnologias novas</b> , nos tornando docentes capazes de trabalhar alfabetizando alunos através de <b>computadores, tabletes e notebooks</b> . (p. 10)	A15	2014	<b>Pedagogia e Artes</b> *Não especifica o curso dentro dessas duas áreas
51. Poucas vezes, ou nenhuma vez, me lembro de ter passado pelas salas dos primeiros anos e visto as professoras <b>jogando ou brincando com as crianças</b> , ou <b>contando histórias</b> como a minha professora fazia. <b>O conteúdo tem substituído a ludicidade</b> . (p. 8)	A19	2014	<b>Pedagogia</b>
52. Fomos incentivados a criar e inovar, embora que com poucos recursos no início. <b>Criamos jogos, brincadeiras, gincanas, produções de textos inspirados na arte e cultura regional</b> . Utilizamos a feira livre de sementes da cidade para fazermos pesquisa, <b>fizemos caça ao tesouro...</b> enfim... <b>inventávamos o que pudéssemos para manter os alunos próximos a nós, porém, aprendendo</b> , o que para nós era o mais importante. Além de todas estas atividades que realizamos, destacaria as diversas aulas que provocavam nos alunos a vontade de dialogarem, interagirem e sentirem-se de fato participantes da aula (p. 8).	A20	2014	<b>Pedagogia</b>
53. Quando entrei no PIBID, fui cobrada juntamente com o grupo, para que não reproduzíssemos a forma como a escola era pela manhã. Ou seja, o prédio era o mesmo, os alunos os mesmos, os materiais os mesmos; mas os professores em sua concepção e <b>abordagens deveriam ser totalmente diferentes</b> . <b>Utilizamos muitos vídeos e recursos visuais, e incentivávamos para que eles falassem</b> . Essa não era uma prática comum na aula regular pela manhã. (p. 9)	A20	2014	<b>Pedagogia</b>
54. <b>Discutíamos as dificuldades e montávamos estratégias para superá-las</b> . Como por exemplo, o uso de alguns dígrafos, como o SS, RR, CH, NH, LH. Os meninos tinham muita dificuldade, por isso fui orientada pela supervisora para trabalhar esta questão; <b>então fiz um jogo que fez até sucesso nas aulas</b> . Me sentia bastante satisfeita sempre que os alunos pediam para jogar, e ao jogarem, discutiam a partir da minha intervenção, o porque estavam certos ou errados. Isso é gratificante! (p. 9)	A20	2014	<b>Pedagogia</b>
55. [...] tenho outra coisa para falar também, sobre a questão que aqui no PIBID todo mundo aqui é instigado a querer <b>trabalhar de forma não tradicional, se é com um software, com um material lúdico, com as gincanas com a exposição de jogos matemáticos</b> , eu acho que é isso é o diferencial do programa, do projeto, e a gente acaba vendo naturalmente o aluno como um ser subjetivo (p. 4)	A21	2014	<b>Pedagogia</b>

Fonte: Produção da própria autora.

Nessa subcategoria, notamos que todos os relatos dos bolsistas de ID trazem estratégias de ensino e recursos com ênfase no lúdico. Os relatos relacionados ao jogo somam um total de 8 relatos (R42, R44, R45, R46, R51, R52, R54, R55), indicando que o trabalho com essa estratégia foi a mais utilizada pelos bolsistas de ID no desenvolvimento de seus projetos em aula.

Outros relatos contemplam recursos variados: gincana, recursos visuais, mímica, material dourado, gráficos etc.

É possível inferir que os bolsistas de ID entendem o lúdico como uma estratégia de ensino importante, pois acreditam que essa é uma forma de trabalhar o conteúdo de forma a fazerem com que os alunos da escola participem mais. Podemos verificar o que foi apontado, nos seguintes enunciados: “chamar mais a atenção dos estudantes”(R40), “muitos alunos que não participavam das aulas se sentiram motivados e prestaram atenção” (R41), “o aluno que estava fazendo o ponto os outros ficavam prestando atenção.” (R44), “superinteressante e proveitoso”(R46) e “provocavam nos alunos a vontade de dialogarem, interagirem e sentirem-se de fato participantes da aula”(R52)

Novamente podemos inferir que o conteúdo ou o trabalho com a dimensão instrumental do ensino (AUBERT et al., 2016) ou o conhecimento público (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998) tem sido suprimido em função do trabalho com a ludicidade. Em um dos relatos o bolsista de ID se posiciona contrariamente ao trabalho com o conteúdo quando afirma “O conteúdo tem substituído a ludicidade.” (R51) pois não vê mais as professoras brincando ou contando histórias para os alunos.

Para que a escola cumpra sua função social de preparar o aluno para a sua inserção ativa na vida pública (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998) de maneira a superar as diferenças sociais existentes no contexto sociocultural que o aluno vive, as interações dentro de sala de aula devem ser transformadoras e não adaptadoras.

Em nenhum dos relatos, os bolsistas de ID apontam que por meio do jogo ou do lúdico os alunos reconhecerão as desigualdades sociais ou a função reprodutora e ideológica da escola. Portanto, se o objetivo é uma escola que transforma e não reproduz, devemos pensar que a formação do bolsista de ID deve se atentar a esse fator. As interações transformadoras são capazes de quebrar os obstáculos em que os sujeitos se encontram, igualando-os em resultados. (AUBERT et al., 2016)

Também não há registros, nessa subcategoria, da integração do bolsista de ID e dos alunos da educação básica, com a comunidade intra e extraescolar, que possui sua importância dentro de um trabalho transformador na educação:

Quando, em nossas salas de aula, entram pessoas da comunidade com perfis muito diferentes e expectativas altas com todo o alunado, abrem-se novos horizontes para esses meninos e meninas, criando novas possibilidades de mostrar que são capazes de fazer e de transformar a imagem que as outras pessoas têm deles e delas e, assim, sua própria imagem como estudantes. (AUBERT et al., 2016, p. 132).

Tais relatos nos dão a ideia de uma adaptação lúdica dos conteúdos indicando que esses alunos serão mais participativos por causa dessas estratégias de ensino, mas não garantem maior aprendizagem, nos dando indicativos de que há uma certa redução dos objetivos escolares como apontam Aubert et al. (2016, p. 166):

Autores como Ausubel afirmaram que “se deve considerar, desde o início, que o menino culturalmente marginalizado manifesta caracteristicamente pouca motivação intrínseca por aprender”. Ideias como essa levam à redução dos objetivos escolares desses meninos e meninas e à substituição por outros conteúdos de caráter mais elementar e lúdico.

Analisando essa subcategoria, nos foi possível inferir novamente que o bolsista de ID tem trabalhado dentro de uma concepção de ensino/aprendizagem construtivista, pensando na passagem do “concreto para o abstrato”(R42), prestigiando a ideia de que a direção do ensino sempre vai do desconhecido para o conhecido.

Um relato que nos chama atenção e que vai ao encontro das ideias sobre a segregação provocada pelo construtivismo por meio da divisão dos alunos de acordo com seus conhecimentos prévios é a seguinte: “[...] os grupos se uniram de tal forma que tinha até torcida organizada, eles acabam escolhendo o pior do grupo para ir até na lousa. Esse é realmente o objetivo do jogo: que o que menos entenda venha a lousa para fazer o ponto [...]” (R44).

Para Aubert et al. (2016) o construtivismo apoia a ideia da diferença não como diversidade dentro da sala de aula, compartilhando o critério de separação de alunos com base nos níveis de domínio das diferentes áreas do conhecimento.

A concepção construtivista da aprendizagem significativa considera a diversidade a partir de um ponto de vista que não contribui para a superação das desigualdades, do fracasso escolar ou de problemas de convivência. Ao relativizar o valor dos resultados, a diversidade se converte em uma justificativa para que os alunos e alunas das classes média e alta terminem a educação superior enquanto o resto permanece com uma parte da educação secundária ou até mesmo menor. Em vez de tentar superar essas desigualdades, a concepção construtivista da aprendizagem significativa as legitima, ao dizer que o importante não são os resultados, mas o processo. (AUBERT et al., 2016, p. 57).

Retomando o relato 44, em que o aluno “pior” é escolhido pelos colegas para ir até a lousa participar do jogo, coloca o mesmo em uma situação constrangedora perante os colegas, pois atestam-no “pior” comparando-o os outros que possivelmente sabem mais. O que chama a atenção também é quando o bolsista de ID reforça tal ideia ao dizer que esse é o objetivo do jogo: que o pior aluno seja chamado para ir até a lousa.

Por fim, acreditamos que a formação do bolsista de ID deve estar atenta a função emancipadora e transformadora que a escola deve ter para com seus alunos e que, sendo parte do processo, deve também se atentar ao fato de que está a favor de uma ideologia que mais segrega do que agrega. Afinal, Freire (1994, 2015) nos remete a lembramos sempre: a favor de quê/quem ensino e contra quê/quem ensino.

#### 4.4.2 Análise da subcategoria: Aula/Prática dialogada

Nessa subcategoria estão concentrados relatos que apontam para uma aula e/ou prática dialogada. São 4 relatos de bolsistas de ID, pertencentes aos cursos de licenciatura em Biologia, Pedagogia e Educação Especial, sendo que um dos relatos não foi possível a identificação do curso, pois a mesma não foi identificada no trabalho. Os relatos estão organizados no quadro a seguir:

*Quadro 20 - Relatos da subcategoria Aula/Prática Dialogada*

<b>Categoria:</b> Elementos relacionados a aula			
<b>Subcategoria:</b> Aula/Prática Dialogada			
<b>Relatos</b>	<b>Identificação do artigo</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Licenciatura</b>
56. “No primeiro dia de monitoria <b>perguntei aos alunos</b> o que eles queriam ser no futuro, a maioria deles responderam jogador de futebol. Indaguei porque ser jogador de futebol e responderam para ganhar muito dinheiro e ajudar minha família. Nessas respostas percebi que aqueles alunos não tinham a ambição de estudar para passar num vestibular, ou melhor, nem sabiam o que era vestibular. No último dia de monitoria na escola <b>conversando com alguns alunos</b> repeti à pergunta que fiz no primeiro dia, a surpresa foi que alguns responderam médico (a), advogado (a). Nessa resposta percebe-se que os alunos já pensam em estudar para ter uma profissão. Acredito que essas respostas sejam resultado do trabalhado desenvolvido por nós bolsistas, <b>conseguimos mostrar para aquelas crianças que existe outra realidade diferente da que eles estão acostumados</b> , de que eles são capazes de ter um futuro diferente da vida de seus pais [...]”(p. 7)	<b>A2</b>	<b>2010</b>	<b>Biologia</b>

(Continua)

(Continuação)

<p>57. Ao longo do trabalho, foi desenvolvida uma atividade sobre diversidade, na qual <b>tratamos o significado da palavra</b>, o que causa a falta de aceitação e como podemos aceitar e trabalhar com a <b>diversidade</b>. Depois <b>expliquei as consequências do preconceito com pessoas diferentes e a classe disse sobre o bullying</b>. Dentro da sala de aula, percebi que o <i>bullying</i> é algo frequente entre os alunos de forma psicológica, quando, por exemplo, um aluno coloca apelidos em outro menos popular, que geralmente são os alunos poucos sociáveis e sua estima é baixa, o que agrava em um nível escolar baixo. Contudo, vejo que o <b>bullying ocorre por iniciativa do aluno mais popular e/ou mais poderoso, usando desse poder de forma abusiva</b>, mas também podemos pensar que, talvez, esse ato seja uma maneira de chamar a atenção do professor e/ou dos alunos para si, gerando assim, atitudes agressivas contra o aluno alvo. Vejo que o <i>bullying não ocorre somente com o aluno deficiente e percebo também que todas as vezes que ele caça de algum colega, assim como o aluno mais popular, ele não é retribuído ou bem aceito, mas sim rejeitado</i>. [...] Assim finalizo que as atitudes dentro da sala de aula, referentes ao <i>bullying</i>, devem ser discutidas no desenvolvimento do assunto “Diversidade” proposto para esse dia. Isso resultaria na melhoria da vivência dentro da sala de aula e na melhor compreensão dos alunos em como viver a diversidade numa sociedade macrossistêmica.</p>	A5	2012	Educação Especial
<p>58. “No dia [...] observei alguns pontos interessantes e importantes para a <b>aprendizagem do aluno</b>. Por exemplo, o assunto da aula era sobre permeabilidade, transporte e membrana celular. <b>A prof.<sup>a</sup> observou os alunos entrando para a classe</b> (2º F se não me engano) e notou uma menina terminando de comer um salgadinho, e pedindo para sua colega um pouco de sua água. Foi quase insignificante, pois os alunos estavam voltando do intervalo e havia outros comendo algumas coisinhas, <b>mas a prof.<sup>a</sup> observou isso, e na hora de falar sobre osmose ela começou a dialogar com aluna</b>, e perguntou o que ela estava comendo no intervalo, o que ela pediu para a amiga depois que terminou de comer, e perguntou porque a aluna havia feito este pedido (de água), a aluna sem saber muito bem o que responder disse que foi porque sentiu sede. A prof.<sup>a</sup> forçou mais um pouco e pediu que a aluna explicasse porque as pessoas sentem sede depois de comer algo salgado, ou doce... <b>então começou a explicar o mecanismo da osmose</b>. Em outras classes a prof.<sup>a</sup> se utilizou de outros exemplos, simulou passar pelo buraco minúsculo da janela e mostrou que para conseguir precisaria de ajuda (quem sabe quebrar a janela) e gastaria energia para isso, e também entrou e saiu livremente pela porta, demonstrando os transportes passivo e ativo...”</p>	A6	2012	Não informa

(Continua)

(Continuação)

<p>59. O PIBID mostrou que na mesma sala há discussões que os <b>alunos vão ter um ritmo de aprendizagem menor</b>, e por isso a gente precisa ter um cuidado especial com eles, os do padrão, e os <b>com níveis de raciocínios inesperáveis</b>. Mas o primeiro choque, foi quando a gente fez uma atividade no contra-turno da OBEMEP e agente propôs uma questão imaginando que os alunos teriam dificuldades, a questão tinha um certo nível de dificuldades, e após a gente terminar de ler a questão e falar, queríamos que tentassem responder, um menino foi e falou a resposta, a gente falou assim, como você conseguiu chegar a essa resposta? E <b>ele explicando o raciocínio dele</b>, estava perfeito, <b>era brilhante</b>, um <b>raciocínio ideal</b>, completamente diferente de qualquer um da equipe teria tido, acho que esse foi o primeiro choque, a habilidade e o raciocínio para desenvolver soluções de problemas muito alto, <b>e é importante que você esteja atento a ouvir, a se dispor a ouvir a explicação do estudante</b>. O resto dos alunos entendeu <b>aquele método, bem melhor do que o que a gente ia contar, ou seja, se a gente parar para ouvir os estudantes, talvez eles possam nos ensinar a melhor forma de trabalhar aquele conteúdo</b>.</p>	A21	2014	Pedagogia
---	-----	------	-----------

Fonte: Produção da própria autora.

Esses relatos demonstram que os bolsistas de ID compreendem suas ações ou a ações dos professores dentro de uma proposta mais dialogada que vai ao encontro de uma concepção dialógica de aprendizagem.

No relato 55 podemos perceber que o bolsista de ID ressalta a importância do trabalho feito com os alunos da escola e o quanto esse trabalho contribuiu para a mudança de perspectiva desse aluno em relação a si próprio. Quando salienta que “conseguimos mostrar para aquelas crianças que existe outra realidade diferente da que eles estão acostumados, de que eles são capazes de ter um futuro diferente da vida de seus pais [...]”(R55), nos dá indicativos de que houve uma interação transformadora entre a referida bolsista e os alunos da escola. Aubert et al. (2016) aponta que, quando há altas expectativas em relação ao alunado, esses meninos e meninas transformam a imagem que tem de si mesmos, o que é imprescindível para o rompimento das barreiras sociais dos alunos advindos de um contexto sociocultural desfavorecido. Nesse relato, não contempla a parceria entre a escola e todos os membros da comunidade em que os alunos pertencem, mas deixa claro que entre o bolsista de ID e os alunos atendidos, houve uma interação positiva e transformadora.

O relato 57 demonstra o trabalho da bolsista de ID com a diversidade em sala de aula, por meio de um projeto sobre o *bullying*. No relato constatamos que a bolsista visualiza a que as essas relações que fazem com que o *bullying* aconteça são provenientes de uma relação de poder ressaltando que:

[...] o *bullying* ocorre por iniciativa do aluno mais popular e/ou mais poderoso, usando desse poder de forma abusiva, mas também podemos pensar que, talvez, esse ato seja uma maneira de chamar a atenção do professor e/ou dos alunos para si, gerando assim, atitudes agressivas contra o aluno alvo. (R55)

O trabalho de discussão da temática com a sala de aula, dando voz aos alunos para que falassem sobre o *bullying*, promovendo um debate válido e produtivo, encontra-se dentro de uma concepção mais dialógica de ensino. A bolsista de ID ainda faz uma proposição para o trabalho com a diversidade em sala de aula, reconhecendo a importância da discussão sobre a temática para a melhoria da convivência entre os alunos:

Assim finalizo que as atitudes dentro da sala de aula, referentes ao *bullying*, devem ser discutidas no desenvolvimento do assunto “Diversidade” proposto para esse dia. Isso resultaria na melhoria da vivência dentro da sala de aula e na melhor compreensão dos alunos em como viver a diversidade numa sociedade macrossistêmica.

O trabalho desenvolvido pela bolsista de ID acima citada, vai ao encontro do que Freire (2014) ressalta sobre a importância de conviver com a diversidade na promoção da tolerância e da aprendizagem com as diferenças.

No relato 58, o bolsista de ID faz apontamentos sobre a prática da professora da sala de aula, ressaltando a importância do trabalho realizado com os alunos visando a aprendizagem dos mesmos:

[...] notou uma menina terminando de comer um salgadinho, e pedindo para sua colega um pouco de sua água. Foi quase insignificante, pois os alunos estavam voltando do intervalo e havia outros comendo algumas coisinhas, mas a prof.<sup>a</sup> observou isso, e na hora de falar sobre osmose ela começou a dialogar com a aluna, e perguntou o que ela estava comendo no intervalo, o que ela pediu para a amiga depois que terminou de comer, e perguntou porque a aluna havia feito este pedido (de água), a aluna sem saber muito bem o que responder disse que foi porque sentiu sede. A prof.<sup>a</sup> forçou mais um pouco e pediu que a aluna explicasse porque as pessoas sentem sede depois de comer algo salgado, ou doce... então começou a explicar o mecanismo da osmose. (R58)

O referido bolsista relata que essa prática foi interessante e que a professora dialogou com a aluna sobre o que aconteceu no intervalo. Ao utilizar essa vivência (intervalo) como exemplo, fez uma conexão com o conteúdo a ser trabalhado.

Por isso, uma das práticas do professor, para Freire (2015), é ensinar os alunos a pensar certo, feito em comunhão, que não ignora e nem desrespeita o saber de experiência feito dos estudantes (desrigoroso, caracterizado pelo senso comum), mas impõe pensar em

termos críticos capazes de transformar a curiosidade ingênua pelo saber, por uma curiosidade epistemológica, rigorosa, demandando profundidade e não mais superficialidade na interpretação dos fatos. “Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente.” (FREIRE, 2015, p. 31).

Nesse sentido, reforçamos a importância do diálogo igualitário nas práticas escolares, conforme apontam Aubert et al. (2016). O professor não deve se utilizar de um *status* de superioridade hierárquica na escola, mas sim contribuir com a validade para o debate acerca dos conhecimentos, colaborando para que o objetivo de qualidade educacional seja atingido pelos estudantes.

No relato 59 destacamos o seguinte trecho:

E ele explicando o raciocínio dele, estava perfeito, era brilhante, um raciocínio ideal, completamente diferente de qualquer um da equipe teria tido, acho que esse foi o primeiro choque, a habilidade e o raciocínio para desenvolver soluções de problemas muito alto, e é importante que você esteja atento a ouvir, a se dispor a ouvir a explicação do estudante. O resto dos alunos entendeu aquele método, bem melhor do que o que a gente ia contar, ou seja, se a gente parar para ouvir os estudantes, talvez eles possam nos ensinar a melhor forma de trabalhar aquele conteúdo. (R59).

Nesse trecho, notamos que os bolsistas de ID destacaram pontos importantes sobre suas percepções acerca do diálogo com os alunos em sala de aula. A disponibilidade em ouvir os alunos e perceber que eles podem explicar o conteúdo ou o raciocínio de forma a atingir os demais alunos da sala, foi uma percepção importante destacada pelo bolsista de ID nesse relato. Quando aponta que “se a gente parar para ouvir os estudantes, talvez eles possam nos ensinar a melhor forma de trabalhar aquele conteúdo” se colocam em uma posição de aprendizes perante os alunos, como aponta Freire (2015), quando ressalta que aprender e ensinar são partes do mesmo processo, pois quem ensina está aprendendo ao ensinar e quem aprende também ensina ao aprender.

#### **4.5 Levantamento dos dados por ano de edição do ENDIPE**

Nesse item, nos dispusemos a analisar a quantidade de relatos que existem em cada categoria e subcategoria temática, considerando o ano de edição do ENDIPE.

Nossa intenção é verificar o que se destaca mais fazendo um cruzamento sobre as percepções elencadas nas análises das categorias.

Os dados foram organizados de acordo com o quadro abaixo:

*Quadro 21 - Levantamento de relatos nas categorias/subcategorias por edição do ENDIPE*

<b>Categorias temáticas</b>	<b>Subcategorias temáticas</b>	<b>Relatos ENDIPE 2010</b>	<b>Relatos ENDIPE 2012</b>	<b>Relatos ENDIPE 2014</b>
1-Percepções sobre o perfil do aluno	Deficiência	0	3	1
	Indisciplina/desrespeito	1	2	0
	Agressividade	0	1	0
	Desmotivação	0	1	0
	Interesse/respeito	0	2	0
	Inteligência/conhecimento	0	0	2
<b>Subtotal</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
2- Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos.	Aluno	2	3	5
	Planejamento	0	3	4
	Adaptação curricular	0	4	2
	Avaliação	0	2	0
<b>Subtotal</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>11</b>
3-Elementos relacionados a aula.	Estratégias e recursos	3	6	9
	Aula/prática dialogada	1	2	1
<b>Subtotal</b>	<b>--</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>Total</b>	<b>--</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>24</b>

**Fonte:** Produção da própria autora.

Podemos perceber que, na categoria que trata sobre o perfil do aluno, o ano de 2012 tem destaque com maior número de relatos. Estes estão distribuídos em quase todas as subcategorias, exceto a subcategoria Inteligência/Conhecimento, que aparece em 2014. Em 2010, os apontamentos dos bolsistas de ID se voltaram mais sobre a indisciplina/desrespeito dos alunos.

A análise dessa categoria e de suas subcategorias evidenciou que os bolsistas de ID, apesar de constatarem os perfis dos alunos e relacionarem-os com a aprendizagem dos mesmos, não trouxeram propostas de um trabalho transformador com o aluno da escola, de forma a modificar essas características comportamentais elencadas.

Na categoria que versa sobre os elementos relacionados a aprendizagem dos alunos, percebemos que se concentram grande números de relatos, sobretudo em 2012 e 2014, o que é um indicativo de que o trabalho que o bolsista de ID desenvolve com os alunos da escola também é direcionado para a aprendizagem. Nesta categoria, é possível verificar que os relatos estão mais concentrados dentro das subcategorias: Aluno, Planejamento e Adaptação curricular. Chama atenção a fragilidade apresentada em relação à Avaliação.

A análise realizada nessa categoria indicou que os bolsistas de ID consideram o aluno da escola como elemento central para a aprendizagem, indicando recorrência a situações de adaptação do conhecimento, do planejamento e do currículo, levando em consideração os

conhecimentos prévios desse aluno, sua história, seus problemas etc. Assim, ao cruzarmos as categorias sobre o perfil do aluno da escola e os elementos relacionados a aprendizagem, temos indicativos de que o trabalho com a adaptação pode ser um reflexo da visão que o bolsista de ID tem sobre esse aluno e suas características comportamentais, considerando também o contexto sociocultural que estão inseridos.

Tais indicativos também têm um reflexo na categoria sobre os elementos da aula, as estratégias e recursos utilizados, que concentram também grande número de relatos dos bolsistas de ID distribuídos nas três edições do ENDIPE (2010, 2012, 2014).

Ao analisar essa categoria o elemento que mais se destacou dentro da subcategoria sobre as estratégias de ensino foi o trabalho com o lúdico: o jogo, a gincana, a mímica etc. apontando para a recorrência - também destacada na categoria sobre os elementos da aprendizagem - da ausência da dimensão instrumental no ensino.

Assim, podemos inferir que a percepção que o bolsista de ID tem sobre o perfil do aluno da educação básica têm reflexos na forma como entendem os elementos ligados à aprendizagem, que acabam por incidir diretamente nas estratégias de ensino adotadas pelos mesmos em sala de aula, denotando uma concepção construtivista de ensino.

Também houve relatos que se encaixavam dentro de uma concepção mais dialógica de aprendizagem e que apresentavam uma visão positiva sobre o aluno, reconhecendo o diálogo como elemento importante, porém estes relatos são minoria entre o total apresentado.

Elencamos, também, os cursos de licenciatura dos quais emergiram os relatos dos bolsistas de ID, visando identificar quais áreas de formação são contempladas nas categorias, conforme organização no quadro a seguir:

*Quadro 22 - Quantidade de relatos por área de formação dentro das categorias*

<b>Categorias temáticas</b>	<b>Subcategorias temáticas</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Química</b>	<b>Matemática</b>	<b>Educ. Especial</b>	<b>Biologia</b>	<b>Não informou</b>
1-Percepções sobre o perfil do aluno	Deficiência	-	-	1	3	-	-
	Indisciplina/desrespeito	-	-	1	-	-	3
	Agressividade	-	-	-	-	-	1
	Desmotivação	-	-	-	-	-	1
	Interesse/respeito	-	-	-	-	-	2
	Inteligência/conhecimento	2	-	-	-	-	-

(Continua)

(Continuação)

2- Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos	Aluno	2	1	1	2	3	1
	Planejamento	3	1	2	-	1	-
	Adaptação curricular	2	-	-	4	-	-
	Avaliação	-	-	2	-	-	-
3-Elementos relacionados a aula.	Estratégias e recursos	5	-	5	2	-	5
	Aula/prática dialogada	1	-	-	1	1	1
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>14</b>

**Fonte:** Produção da própria autora.

Os relatos organizados de acordo com as licenciaturas, nas categorias e subcategorias apresentadas, demonstram que os bolsistas de Pedagogia tiveram a maior quantidade de relatos, seguidos do curso de matemática e Educação Especial com um total de 12 relatos cada, em seguida encontra-se o curso de Biologia com 5 relatos e Química com 2 relatos. O número de relatos que não identificavam ou não deixam claro qual era a formação do bolsista de ID somam um total de 14.

Os relatos sobre os quais não identificaram os cursos de licenciatura dos bolsistas de ID se concentram mais na categoria sobre o perfil dos estudantes, enquanto a maioria dos relatos dos demais cursos estão mais concentrados na categoria Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos– com destaque para Pedagogia e Educação Especial -, seguido da categoria Elementos relacionados a aula – com destaque para o curso de Pedagogia e Matemática.

Trouxemos esses dados sobre as áreas de formação dos bolsistas visando somente identificar quais cursos se destacam dentro das categorias, mas é importante salientar que nosso foco não se encontra na análise dos motivos pelos quais uma área de formação aparece mais do que outra nos relatos. Nosso objetivo concentrou-se, sobretudo, em identificar e conhecer os elementos e percepções relatados pelos bolsistas de ID na relação com o aluno da educação básica, sobre os quais falaremos nas considerações finais, a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos no fim de um trabalho como esse, de pertinência e importância para o PIBID, é preciso retomar todos os passos percorridos com rigor.

Assim, iniciamos a caminhada desta pesquisa com a justificativa pessoal pela escolha do PIBID, apontando para a relevância acadêmica do recorte que escolhemos, definindo nossa questão de pesquisa e objetivos.

No capítulo 1 falamos sobre o PIBID, seus objetivos, suas bases legais, a estrutura dos projetos em parceria com as IES, seu crescimento, as atribuições dos bolsistas e a importância do ForPIBID.

No capítulo 2 discorremos sobre a escola, trazendo contribuições importantes sobre a sua função social e sobre as concepções de aprendizagem, enfatizando a importância da aprendizagem dialógica e de um professor progressista.

O capítulo 3 descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa, organização da pesquisa bibliográfica, a coleta realizada nos *sites* dos ENDIPE, a composição do *corpus* da pesquisa e os procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010).

O capítulo 4 é composto pela análise dos dados que foram organizados e que indicaram contribuições importantes sobre as percepções dos bolsistas de ID sobre o perfil do aluno da escola, os elementos da aprendizagem e da aula.

De acordo com os autores que compõem nossa fundamentação teórica, defendemos uma modernidade dialógica que argumenta em favor do lugar da reflexão e à possibilidade de ação humana enquanto transformadora do mundo. Por não sermos seres determinados, estamos abertos ao “inédito viável” (FREIRE, 2005), ou seja, a possibilidade de transformação. Nesse sentido, as reflexões se voltaram criticamente sobre os modelos reproducionistas e construtivistas educacionais de permanência das desigualdades sociais, afirmando o papel da educação para transformação social. Transformação esta que, por um lado, tem como ponto de partida a realidade e de outro, o desafio de construir os significados coletivamente por meio do diálogo e da reflexão, alcançado pela interação humana.

Não podemos negar que as relações que ocorrem dentro da escola são reflexos das relações sociais que acontecem fora dela. (GIMENO SCRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). E que, portanto, a escola exerce dupla função social: tanto reprodutora, mas também transformadora da sociedade. (AUBERT et al., 2016). Por isso, é preciso que ela, cada vez mais, promova experiências democráticas, diálogos igualitários sobre os problemas diários,

sobre os conhecimentos difundidos em sala de aula, em busca de práticas mais transformadoras e menos adaptadoras. (FREIRE, 2015; AUBERT et al., 2016).

Nesse sentido, o professor passa a ter um papel de colaboração no processo de aprendizagem que, ao se tornar mais dialógica, deve abarcar também os outros membros da comunidade, visando obter resultados máximos e de qualidade na aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o PIBID tem se mostrado um programa de fundamental importância para a formação inicial do professor. Entendemos que todos os bolsistas do PIBID, além do bolsista de ID, são fundamentais para o andamento do projeto direcionando a formação desse licenciando, podendo contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica na escola.

Nossa pesquisa se pautou, então, sobre a seguinte **questão**: Quais as percepções ou temáticas são reveladas nos relatos dos bolsistas de ID/PIBID sobre a sua relação com o aluno da educação básica, presentes nas publicações do ENDIPE entre os anos de 2010-2014?

Desta questão, nos propusemos a responde-la com base nos seguintes **objetivos da pesquisa**, que são:

1) Identificar as percepções ou temáticas presentes nos relatos dos bolsistas de ID, presentes nos trabalhos do ENDIPE 2010-2014, sobre a relação do bolsista de ID com os alunos das escolas de educação básica.

2) Analisar as relações das percepções ou temáticas que emergirem dos relatos dos bolsistas de ID sobre a sua relação com os alunos da educação básica, de modo a caracterizar possíveis contribuições para a formação inicial de professores do mesmo segmento.

As percepções e temáticas que surgiram da Análise de conteúdo (BARDIN, 2010) versavam sobre três grandes categorias: Percepções sobre o perfil do aluno; Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos; Elementos relacionados a aula.

Na categoria **Percepções sobre o perfil dos alunos**, os dados indicaram uma maior recorrência dos relatos dos bolsistas de ID sobre as características comportamentais desses alunos, que deram origem as subcategorias apresentadas: Deficiência, Indisciplina/desrespeito, Agressividade, Desmotivação, Interesse/Respeito, Inteligência/Conhecimento. Pudemos verificar que os bolsistas de ID têm dificuldade em compreender que os alunos estão em um contexto de diversidade e não de diferença. A parceria com o professor colaborador não se faz presente, exceto nos relatos que contemplavam os alunos com deficiência. Diante disso, o preparo e a formação inicial e continuada desse bolsista deve se voltar ao trabalho colaborativo com o professor da escola, em busca de propostas de mudança destes comportamentos, o que poderia ser modificado

com propostas de diálogo tanto com os alunos da escola de educação básica quanto com os professores mais experientes.

Na categoria **Elementos relacionados a aprendizagem dos alunos**, os dados revelaram que a maioria dos bolsistas de ID entendem que o aluno é elemento central da aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios, o tempo e a realidade do aluno. Essas concepções apresentadas pelos bolsistas de ID indicam que estes percebem a aprendizagem dos alunos dentro de uma concepção construtivista/significativa e, portanto, concentram seus esforços em promover a adaptação do contexto educativo. Essa adaptação acaba por fazer com que os bolsistas de ID trabalhem com um currículo mínimo, dando menor importância à dimensão instrumental do ensino. Os dados também revelam a ausência de trabalho com os professores da escola e com a comunidade.

Na categoria **Elementos relacionados a aula**, os dados indicaram que os bolsistas de ID entendem que o trabalho com atividades lúdicas atrai a atenção dos alunos da escola, suprimindo a dimensão instrumental do ensino e, muitas vezes, criticando o trabalho com o conteúdo. Entendemos que o trabalho com o lúdico possui sua importância dentro do universo escolar, porém sempre adaptar os conteúdos de forma lúdica, acaba por imprimir a ideia de um currículo fácil ou uma ideia de que a escola não deve trazer o debate crítico, uma vez que a realidade desses alunos, na maioria das vezes, é difícil e “pesada”. A ideia de currículo de mínimos (AUBERT et al. 2016) traz para o debate justamente a questão de que as aprendizagens instrumentais são substituídas por atividades de cunho afetivo e lúdico. Tais concepções percebidas nos relatos nos fazem questionar a segregação social que os alunos oriundos de escolas em bairros desfavorecidos, tanto socialmente quanto economicamente, sofrem. A ideia de um currículo mínimo não capacita o aluno da escola para competir igualmente com alunos oriundos de escolas localizadas em bairros mais favorecidos. Alguns relatos foram contundentes em abordar a segregação dos alunos durante os jogos: alunos que sabem mais indicavam para a atividade os alunos que sabem menos. Diante disso, reforçamos a necessidade de práticas transformadoras na escola, admitindo a comunidade na educação desses alunos, por meio de um diálogo igualitário e crítico.

Ao longo do trabalho, percebemos que as categorias se complementavam e eram decorrentes dessa concepção que o bolsista de ID apresentava sobre a aprendizagem. Assim, percebemos que as práticas desses bolsistas são decorrentes da concepção sobre aprendizagem que possuem, sendo revertidas em práticas mais lúdicas e menos dialógicas.

Assim, visando contribuir para a formação do bolsista de ID, essa pesquisa anuncia o desafio de fortalecer mais a relação deste com o aluno da escola de educação básica a partir de

três aspectos centrais: a difusão de práticas pedagógicas transformadoras, a dimensão instrumental do ensino e a utilização do diálogo na aprendizagem.

Ainda reforçamos a importância do trabalho articulado com os professores e supervisores tendo em vista que o bolsista de ID ainda está em formação e precisa ser orientado para que suas práticas não sejam pautadas em achismos ou não visem somente a crítica ao trabalho dos professores que estão dentro da escola. Acreditamos que esse intercâmbio entre professores em formação e professores mais experientes seja realmente válido para pensarmos em boas práticas na educação e importante também para a manutenção dos projetos do PIBID.

Durante nossa pesquisa não pudemos deixar de notar, em nossas leituras dos diversos trabalhos do ENDIPE, as contribuições dos relatos sobre a formação inicial. Como nosso foco estava voltado para a relação com o aluno da escola de educação básica, tais relatos sobre a formação inicial docente não foram considerados para este trabalho, mas julgamos importante trazermos alguns apontamentos sobre eles em nossas considerações finais a fim de alinhar os dados deste trabalho com a formação inicial de professores.

Sobre a formação inicial, os bolsistas de ID falam sobre a importância da formação colaborativa, das reuniões entre todos os bolsistas do PIBID, dos estudos interdisciplinares que decorrem desses encontros, a discussão de seus projetos, a troca de experiências sobre a escola e os problemas enfrentados. Demonstram também uma preocupação com a sua formação e com a escola. Muitos relatos também versavam sobre a importância de buscarem mais formação continuada, para serem profissionais de excelência e sobre sua identificação com a profissão e como o PIBID contribuiu para afirmar a decisão de ser professor. Também falam positivamente da possibilidade de vivência do ambiente escolar, do cotidiano e da possibilidade de articulação da teoria e da prática. Isso nos fez perceber que os bolsistas de ID apreciam o projeto e o consideram realmente importante para a formação inicial de professores.

Assim, entendemos que o bolsista de ID possui uma formação dialogada e colaborativa, o que pode ser transferido para dentro da escola, no trabalho com os alunos.

Também consideramos oportuno dizer, que os trabalhos analisados nessa dissertação, trazem os relatos do ENDIPE até o ano de 2014. Fica também nossa inquietação em conhecer os relatos dos bolsistas de ID nas próximas edições do ENDIPE e também em outros encontros importantes como os realizados pela ANPED ou mesmo o ENALIC – sobre o qual não conseguimos investigar pela indisponibilidade dos trabalhos.

Consideramos também oportuno propor para a formação inicial, que os bolsistas de ID, junto com os demais bolsistas PIBID, realizem trabalhos com a comunidade escolar e com os diversos espaços que o aluno da escola frequenta. Conforme aponta Aubert et al. (2016), trazer a família e os demais membros da comunidade com quem os alunos convivem, pode contribuir muito para a aprendizagem desses alunos e também para a mudança na imagem que têm de si mesmos.

Chegando na etapa final de um trabalho como esse, nos sentimos provocados por muitos questionamentos que surgem: Quais as concepções de ensino e aprendizagem são difundidas nas escolas de educação básica pelos professores, gestores, supervisores? Quais ideias os bolsistas de ID apresentam sobre as práticas dos docentes mais experientes? Como as práticas dos ex-alunos das licenciaturas foram afetadas pelo programa? Como se dará as mudanças no PIBID ao término do edital vigente? Sabemos que não é possível responder a todas essas perguntas em uma única pesquisa, porém não podemos perder de vista que o ganho na formação inicial docente foi positivo e não pode cessar por causa de interesses políticos e econômicos.

Por fim, ressaltamos a importância de revermos nossa prática, enquanto professores, na finalidade de assumirmos um compromisso com a transformação não somente escolar, mas também social, de meninos e meninas que, ao nascerem em contextos desfavorecidos, acreditam ser menos, mas são mais. Freire (1994; 2015) defende que nossa palavra deve ser verdadeira e não pode ser desvinculada da nossa ação. Precisa ser práxis. Precisa ser transformadora.

Este estudo se finda aqui, com a certeza de deixamos contribuições importantes, mas também, muitos desafios e questionamentos.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M.; FRISON, L.; PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, Apr. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 fev. 2017.
- ALVES, F. C.; RIOS, J. A. V. P. Território Inicial da Aprendizagem da Docência: A Relação do Estágio Supervisionado e do Pibid. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.
- ARAMAN, E. M. de O. Algumas Relações Entre o Pibid e a Elaboração de Saberes de Futuros Professores de Matemática. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.
- AUBERT et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. 206 p.
- BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, K. C. T. F. do R.; FERREIRA, H. S. **Atividade Formativa Desenvolvida Com Bolsistas Do Programa Pibid: Expectativas E Primeiras Impressões Sobre Uma Sequência De Ensino Aprendizagem Desenhada Para Ensino Fundamental**. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
- BENETTI, B.; RAMOS, E. M. de F. Ensino de Ciências Nos Anos Iniciais e Formação de Professores: A Experiência Pibid Na Licenciatura Em Pedagogia. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.
- BRASIL. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2016b.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2016a.
- \_\_\_\_\_. **Portaria Nº 84, De 14 De Junho De 2016**. Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, capítulo 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID. Diário

Oficial da União, Brasília, DF, n. 113, p. 19, 15 jun. 2016. Capítulo I, parte 1. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>> Acesso em: 15 Jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, publicada no DOU, 13/12/2007, Seção 1. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007. Disponível em:

<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_Normativa\\_38\\_PIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2016c.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 10 jan 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CAMPOS, J. S. de P. P.; VILARONGA, C. A. R.; DUARTE, M.O. Pibid Da Licenciatura Em Educação Especial Da UFSCar: Algumas Reflexões Sobre A Experiência Vivida Em Uma Escola Estadual. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2012, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

CARDOSO, M.; RENDA, V. L. B. de S.; CUNHA, V. M. P. da. Percepções Do Licenciando Quanto À Sua Formação: Uma Experiência No Pibid. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2012, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

CARVALHO, A. D. F.; HONÓRIO, T. C. T, S.; ANDRADE, C. S. P. de. O Aprendizado Do Ofício Através Da Práxis Reflexiva: Perspectivas De Um Projeto De Iniciação À Docência. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013.** Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprov\\_aRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprov_aRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013.** Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

CORREIA, K. Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. *Educ. Real., Porto Alegre*, v. 41, n. 1, p. 259-277, mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100259&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100259&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 fev. 2017.

CORSETTI, B.; CANAN, S. R. A Política Nacional De Formação De Professores: O Pibid Enquanto Espaço De Construção Da Docência. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

ENDIPE. **Histórico.** Disponível em: <[endipe.pro.br/site/](http://endipe.pro.br/site/)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **E-books 2014.** Disponível em: <[www.uece.br/endipe2014/](http://www.uece.br/endipe2014/)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoria sociológica contemporânea.** Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

FRANCO, M. J. N. Os Impactos Do Pibid Na Escola De Educação Básica: Quando Os Sujeitos Educativos Reconhecem A Escola Como Espaço Formativo. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2005

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1991.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** / GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. (Pesquisadores). São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-PIBID-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

HOPPE, M. M. W.; GOBBATO, C. A Escola, A Universidade E A Iniciação À Docência: As Aprendizagens Do Pibid Na Universidade Estadual Do RS. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 8. Ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2004.

LARGO, V.; ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M. Os Sentidos Da Aprendizagem Docente Durante O Projeto Pibid/Matemática: Um Estudo De Caso. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2012, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

LARGO, V.; CARVALHOI, D. F.O Pibid/Matemática E A Construção Da Identidade Profissional Docente. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

LIMA, Telma, C. S. MIOTO, Regina, C. T. Procedimentos Metodológicosna construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

MAGALHÃES, P. M. V. S. et al. OPibid Na Formação Inicial E Sua Contribuição No Desenvolvimento De Uma Prática De Ensino Inovadora. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCar, 2012. 176 p.

NEITZEL, A. A.; BRIDON, J.; WEISS, C. S. **Mediações em leitura: encontros na sala de aula**. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília , v. 97, n. 246, p. 305-322, ago. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000200305&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200305&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 fev. 2017.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIM, A. P. G. Narrativas Sobre A Formação Do Professor Alfabetizador No Pibid: Vozes Reveladas E Reveladoras. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, M. G. Pibid-Fae/Ufmg A Formação Inicial E Continuada De Professores:Dialogismo E Atos De Escrita. In: Oliveira, M. G. (Org.) O Programa Pibid E A Formação Inicial E Continuada NoCenário Nacional: Novas Configurações. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

PIAGET, J. **The language and thought of the child**.Londres: Routledge&Regan Paul, 1959.

RICCI, M. **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**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o ensino**.4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALVADOR, Angelo, D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre : Sulina, 3 ed. 1986.

SANTOS, E. B. DOS. **Proficiência Motora De Escolares Do Pibid Em Turmas De Anos Iniciais**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANTOS, I. M. Articulando Teoria E Prática Na Relação Universidade E Escola: As Contribuições Do Pibid Para A Formação Inicial De Professores De Química E Biologia. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

SCHÜNEMANN, H. E. S. Diários De Aula Como Recursos De Formação Docente: Avaliação Dos Resultados No Pibid. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2012, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

SILVA, L. C. DA. **Expressões Faciais em situação de aprendizado no contexto do PIBID'** . 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado em Ensino De Ciências E Educação Matemática)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVESTRE, M. A.; LLATA, D. S. G. Práticas Formativas Colaborativas No Âmbito Do Pibid E As Contribuições Do Campo Da Didática. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

SOARES, J. DOS S. C. **Maratona Química – Uma Proposta Para A Construção Do Conhecimento E Avaliação**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais)-Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2015.

SOUZA, M. do C. O. Pibid, Área Matemática da Ufscar: Contribuições para a Formação Docente. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, M. do C. O. Pibid/Ufscar: “Espaço De Formação Compartilhada Entre Professores Da Educação Básica E Licenciandos. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

TAUCEDA, K. C. O contexto escolar e as situações de ensino em ciências : interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais. **2014**. 417 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TOBALDINI, B. G. Implicações Do Pibid Para A Formação Inicial E Continuada De Professores De Química. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2012, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO (UNAERP). **Detalhamento de Subprojeto – Licenciatura em Pedagogia**. Campus Ribeirão Preto – SP. 2014. Disponível em: <<http://pibidunaerp.besaba.com/wp-content/uploads/2015/01/Subprojeto-Pedagogia.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2016.

WOOD, G. Schooling in a democracy: transformation or reproduction. **Educational Theory**. v. 34, n 3, p. 216-240, 1984.

ZEULLI, E. et. al. O Pibid E A Formação Inicial Dos Professores Da Uftm: Diferentes Experiências Entre Seus Atores. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2012, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Identificação dos trabalhos do ENDIPE

Código do trabalho	Identificação
A1	SOUZA, M. do C. O. <b>Pibid, Área Matemática da Ufscar: Contribuições para a Formação Docente.</b> In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, Belo Horizonte, 2010.
A2	CARVALHO, A. D. F.; HONÓRIO, T. C. T. S.; ANDRADE, C. S. P. de. <b>O Aprendizado Do Ofício Através Da Práxis Reflexiva: Perspectivas De Um Projeto De Iniciação À Docência</b> In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, Belo Horizonte, 2010.
A3	SOUZA, M. do C. O. <b>Pibid/Ufscar: “Espaço De Formação Compartilhada Entre Professores Da Educação Básica E Licenciandos.</b> In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, Belo Horizonte, 2010.
A4	OLIVEIRA, M. G. <b>Pibid-Fae/Ufmg A Formação Inicial E Continuada De Professores: Dialogismo E Atos De Escrita.</b> In: Oliveira, M. G. (Org.) O Programa Pibid E A Formação Inicial E Continuada No Cenário Nacional: Novas Configurações. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, Belo Horizonte, 2010.
A5	CAMPOS, J. S. de P. P.; VILARONGA, C. A. R.; DUARTE, M. <b>O Pibid Da Licenciatura Em Educação Especial Da Ufscar: Algumas Reflexões Sobre A Experiência Vivida Em Uma Escola Estadual.</b> In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Campinas, 2012.
A6	SCHÜNEMANN, H. E. S. <b>Diários De Aula Como Recursos De Formação Docente: Avaliação Dos Resultados No Pibid</b> In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Campinas, 2012.
A7	ZEULLI, E. (et. al) <b>O Pibid E A Formação Inicial Dos Professores Da Uftm: Diferentes Experiências Entre Seus Atores</b> In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Campinas, 2012.
A8	CARDOSO, M.; RENDA, V. L. B. de S.; CUNHA, V. M. P. da. <b>Percepções Do Licenciando Quanto À Sua Formação: Uma Experiência No Pibid.</b> In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Campinas, 2012.
A9	TOBALDINI, B. G. <b>Implicações Do Pibid Para A Formação Inicial E Continuada De Professores De Química.</b> In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Campinas, 2012.
A10	LARGO, V.; ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M. <b>Os Sentidos Da Aprendizagem Docente Durante O Projeto Pibid/Matemática: Um Estudo De Caso</b> In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Campinas, 2012.
A11	ARAMAN, E. M. de O. <b>Algumas Relações Entre O Pibid E A Elaboração De Saberes De Futuros Professores De Matemática.</b> In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A12	BARROS, K. C. T. F. do R.; FERREIRA, H. S. <b>Atividade Formativa Desenvolvida Com Bolsistas Do Programa Pibid: Expectativas E Primeiras Impressões Sobre Uma Sequência De Ensino Aprendizagem Desenhada Para Ensino Fundamental.</b> In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A13	LARGO, V.; CARVALHO, D. F. <b>O Pibid/Matemática E A Construção Da Identidade Profissional Docente.</b> In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A14	SILVESTRE, M. A.; LLATA, D. S. G. <b>Práticas Formativas Colaborativas No Âmbito Do Pibid E As Contribuições Do Campo Da Didática</b> In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A15	HOPPE, M. M. W.; GOBBATO, C. <b>A Escola, A Universidade E A Iniciação À Docência: As Aprendizagens Do Pibid Na Universidade Estadual Do RS.</b> In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A16	CORSETTI, B.; CANAN, S. <b>A Política Nacional De Formação De Professores: O Pibid Enquanto Espaço De Construção Da Docência.</b> In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.

(Continua)

(Continuação)

A17	SANTOS, I. M. <b>Articulando Teoria E Prática Na Relação Universidade E Escola: As Contribuições Do Pibid Para A Formação Inicial De Professores De Química E Biologia</b> .In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A18	BENETTI, B.; RAMOS, E. M. de F. <b>Ensino De Ciências Nos Anos Iniciais E Formação De Professores: A Experiência PibidNalicenciatura Em Pedagogia</b> . In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A19	NOGUEIRA, E. G. D.; MELIM, A. P. G. <b>Narrativas Sobre A Formação Do Professor Alfabetizador No Pibid: Vozes Reveladas E Reveladoras</b> .In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A20	MAGALHÃES, P. M. V. dos S. (Et al.) <b>OPibid Na Formação Inicial E Sua Contribuição No Desenvolvimento De Uma Prática De Ensino Inovadora</b> .In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A21	FRANCO, M. J. do N. <b>Os Impactos Do Pibid Na Escola De Educação Básica: Quando Os Sujeitos Educativos Reconhecem A Escola Como Espaço Formativo</b> . In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.
A22	ALVES, F. C.; RIOS, J. A. V. P. <b>TerritórioIniciatico Da Aprendizagem Da Docência: A Relação Do Estágio Supervisionado E Do Pibid</b> . In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Fortaleza, 2014.

## APÊNDICE B - Relação dos trabalhos selecionados sobre o PIBID na plataforma SciELO

Identificação do trabalho	Resumo
<p><b>Título:</b> Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento.</p> <p><b>Ano:</b> 2014</p> <p><b>Autor(es):</b> ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano.</p>	<p>“Tem como objetivo apresentar a pesquisa acerca das aprendizagens realizadas por uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, descritas em um memorial reflexivo, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid). Para análise do memorial de formação escrito pela bolsista ao longo de sua atuação no programa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, da qual emergiram duas diferentes categorias: a) contribuições do Pibid na formação acadêmica; b) efeitos do Pibid na aprendizagem dos alunos atendidos pelo programa na escola de atuação. Conclui-se que a bolsista realizou atividades estratégicas que potencializou sua aprendizagem, como também estimulou a aprendizagem dos alunos da escola envolvidos no programa.” (ALBUQUERQUE; FRISON; PORTO, 2014, p. 2)</p>
<p><b>Título:</b> Mediações em leitura: encontros na sala de aula.</p> <p><b>Ano:</b> 2016</p> <p><b>Autor(es):</b> NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli..</p>	<p>“Trata das mediações em leitura na escola e analisa como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Letras da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), cujo foco é a formação de leitores no ensino médio, qualifica os futuros professores de língua e literatura a serem mediadores em leitura. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foram os portfólios produzidos pelos licenciandos durante o desenvolvimento de um projeto realizado com alunos do 1º e do 3º ano do ensino médio em duas escolas de Itajaí/Santa Catarina. Os dados coletados foram discutidos à luz das concepções de literatura de Lajolo (2001), Calvino (1993), Petit (2009) e Barthes (2007). Os resultados indicam que: a) as mediações em leitura promovidas pelo Pibid de Letras têm como concepção que a literatura tem uma função estética, a ser preservada pela escola, pois cabe ao professor ser um mediador entre aluno e literatura, além de possibilitar experiências de apreciação da obra, de fruição estética, que estreitem as relações entre obra e leitor; b) as mediações em leitura possibilitadas pelos pibidianos instigaram os alunos ao ato de ler por apreciação; c) os pibidianos exercitaram o papel de mediadores em leitura proporcionando aos alunos encontros com o texto literário; d) os pibidianos, futuros professores de língua e literatura, ampliaram seu repertório literário e exploraram diversas possibilidades de tratamento frutivo da literatura, qualificando-se para atuar como mediadores em leitura.” (NEITZEL; BRIDON; WEISS, 2016, p. 1)</p>
<p><b>Título:</b> Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios.</p> <p><b>Ano:</b> 2016</p> <p><b>Autora:</b> CORREIA, Karoliny.</p>	<p>“Este artigo discute as implicações das novas perspectivas do ensino e aprendizagem de língua materna, em especial o trabalho centrado em projetos que tomam a prática social e as demandas dos sujeitos como ponto de partida para as ações metodológicas, e se volta para a análise de um projeto de letramento realizado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras Português da UFSC, que se deu por meio de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2008) em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. As conclusões levam a crer que a falta de engajamento dos alunos pode ter se dado em função da distinção entre práticas de letramento escolares e familiares, demandando ressignificações metodológicas na formulação de projetos de letramento.” (CORREIA, 2016, p. 1)</p>

Fonte: Produção da própria autora.

## APÊNDICE C - Relação dos trabalhos selecionados sobre o PIBID no banco de teses e dissertações da CAPES

Identificação do trabalho	Resumo
<p><b>Título:</b> Expressões Faciais em situação de aprendizado no contexto do PIBID'</p> <p><b>Ano:</b> 2013</p> <p><b>Nível:</b> Mestrado</p> <p><b>Autor:</b> SILVA, Leandro Chagas Da.</p>	<p>Esta pesquisa apresenta resultados de uma investigação a respeito da relação professor - aluno; e nesta relação houve um elemento que foi foco de atenção: a expressão facial do aluno, que foi concebida como algo que pode ser observado e interpretado pelo professor, constituindo, desse modo, uma fonte de indicadores que podem ser úteis em uma situação de aprendizado. Entretanto, esta maneira de observar o aluno foi desenvolvida nesta pesquisa, pois há carência de referencial teórico sobre expressões faciais na área de ensino. Devido a esta carência, também podemos entender esta pesquisa de outra forma, como um movimento de caráter investigativo e exploratório em que, para que houvesse um contexto de pesquisa, foram organizadas atividades programadas com professores, licenciandos e alunos. Essas atividades foram devidamente registradas e, posteriormente, investigadas, com o objetivo de explorar quais seriam as possibilidades desse novo conhecimento. Como parte da metodologia, manteve-se o que já é considerado nesta área: a análise das falas dos investigados; todavia, introduziu - se um novo referencial teórico, útil para analisar expressões faciais. Ressalta-se que, nesta pesquisa, a principal preocupação não esteve em apresentar os resultados das análises de imagens, mas sim em evidenciar indícios de que professores podem desenvolver um método de análise de expressões faciais que pode ser útil para o profissional ao participar da relação professor - aluno. Para atingir esse objetivo, foi conduzido junto a licenciandos, ou seja, na formação inicial, um curso relacionado à observação e descrição do comportamento não verbal e também foi elaborado um referencial para a análise de expressões faciais. Referencial este que se mostrou útil durante a condução de um processo de aprendizado e como instrumento de análise das evoluções de conceitos e de percepção dos professores participantes desta investigação. Ao final da pesquisa percebeu - se que alguns dos professores já começavam a elaborar algumas de suas ações, pautando - se na percepção que passaram a ter sobre o comportamento não verbal de seus alunos, além de apresentarem maior consciência dos efeitos de suas reações não verbais durante os processos de aprendizado. (SILVA, 2013, p. 11)</p>

(Continua)

(Continuação)

Identificação do trabalho	Resumo
<p><b>Título:</b>O contexto escolar e as situações de ensino em ciências : interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais.'</p> <p><b>Ano:</b> 2014</p> <p><b>Nível:</b> Doutorado</p> <p><b>Autora:</b>TAUCEDA, Karen Cavalcanti.</p>	<p>A presente pesquisa versa sobre o aprender a aprender dos diferentes sujeitos/atores em situações de ensino problematizadoras e diversificadas, produzidas na dinâmica do contexto escolar. A aprendizagem, neste estudo, é considerada como um “evento” relacionado à diferentes contextos histórico-culturais, em uma unidade dinâmica, cujos sujeitos-atores estão inseridos, provocando múltiplas situações produtoras da aprendizagem. As situações e as interações entre os sujeitos envolvidos no ato de aprender, foram problematizadas em uma escola pública de Porto Alegre/RS, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, entre 2011 e 2013, junto aos alunos de 1º ano do ensino médio na disciplina de biologia, e a estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS-campus Porto Alegre), do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Química e Biologia, participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), entre julho de 2012 a dezembro de 2013. Na perspectiva de uma pesquisa em ação, foram analisados os conceitos construídos (os invariantes operatórios), e identificou-se as dificuldades para determinar as situações-problema mais adequadas para promover as conceituações em ciências. Mas nas interações que se estabelecem dialeticamente na escola, o professor também aprende, modifica-se. É na sala de aula que este professor irá desenvolver o seu processo investigativo para aprender a ensinar, construindo conceitos relacionados ao ensino de ciências, em um aprender a aprender. No processo de aprender a aprender, o professor compreende a dinâmica relacionada ao aprender a aprender do estudante. Nas dificuldades da aprendizagem de alunos e professores formados e em formação, a professora investigadora modificou-se através da reflexão sobre as suas próprias dificuldades de aprendizagem para resolver as situações-problema, no enfoque de Gérard Vergnaud (1990), dos campos conceituais. Nesta análise, o conhecimento está organizado em situações-problema, e é a partir da resolução destas situações que os sujeitos que aprendem, desenvolverão as suas conceituações. O contexto de ensino dos formadores de professores também é problematizado nesta pesquisa. Nas investigações de formação inicial e continuada, as situações/contextos sociais direcionaram a aprendizagem em ciências, reforçando a ideia de que aprender a aprender através da ressignificação dos conceitos prévios em situações problematizadoras, é fundamental para aprender a ensinar. Quando não existe esta conexão, identificam-se dificuldades para a aprendizagem do professor, pois ele simplesmente repete sem significação alguns conceitos transmitidos na academia, reproduzindo muitas vezes, a metodologia tradicional de ensino. Constatou-se neste estudo, que um professor que não é formado em um contexto investigativo, onde a sua prática na sala de aula não é o fundamento para elaboração de conhecimentos ressignificados da academia, é um professor que provavelmente, não reconhece como elemento para a aprendizagem de seus alunos, a investigação. Portanto, o aprender e o ensinar ciências se realizam no contexto cuja essência deve ser a investigação, pois é permeado por situações de ensino que se constituem no contexto histórico-cultural dos sujeitos da aprendizagem. As argumentações desta tese foram fundamentadas a partir da reflexão-ação nos referenciais de Vergnaud (1990, 2003), Ausubel (1980, 2000), Vygotsky (1988), Moreira (2002, 2011), Freire (2004), Demo (1999), Nóvoa (1992) e Schön (1997). (TAUCEDA, 2014, p. 13)</p>

(Continua)

(Continuação)

Identificação do trabalho	Resumo
<p><b>Título:</b>“Maratona Química – Uma Proposta Para A Construção Do Conhecimento E Avaliação””</p> <p><b>Ano:</b> 2015</p> <p><b>Nível:</b> Mestrado</p> <p><b>Autora:</b>SOARES, Josimary Dos Santos Cordeiro.</p>	<p>Muito se tem discutido a respeito do processo de ensino-aprendizagem na educação. Buscam-se métodos mais apropriados para motivar, despertar o interesse e criar melhores condições para que os alunos construam seu conhecimento. Criar possibilidades para a produção e construção da aprendizagem é desafiador. Com esse intuito, propomos a realização de uma maratona de química em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio no Colégio Estadual José Francisco de Salles localizado na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, oferecendo uma aprendizagem significativa, envolvente, interativa e divertida. Este trabalho está fundamentado na aprendizagem segundo Vygotsky e foi desenvolvido pelo método da pesquisa-ação, utilizando como metodologia qualitativa a análise de conteúdo. Os dados foram coletados a partir de questionários, observação e as notas bimestrais dos alunos. A metodologia da maratona consiste em participação voluntária por parte dos alunos onde foram realizadas duas fases com algumas etapas. Na primeira fase, preparatória e eliminatória, tivemos 6 etapas e na segunda, a gincana, 3 etapas (Caça a pista, Cada um por si e Torta na cara/Quiz). As etapas da maratona foram usadas como instrumentos de avaliação para a obtenção das notas bimestrais dos alunos. Esta atividade foi facilitada pela presença do PIBID (Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência) na escola. A partir dos dados coletados, pudemos concluir que: a maratona despertou o interesse dos alunos, pois sendo a participação voluntária, a adesão foi significativa; a maioria dos alunos concorda de alguma forma com a metodologia e admitem que a Maratona facilitou a aprendizagem e os alunos que participaram da maratona tiveram melhor rendimento nas notas bimestrais. (SOARES, 2015, p. 8)</p>

(Continua)

(Continuação)

Identificação do trabalho	Resumo
<p><b>Título:</b>Proficiência Motora De Escolares Do Pibid Em Turmas De Anos Iniciais</p> <p><b>Ano:</b> 2016</p> <p><b>Nível:</b> Mestrado</p> <p><b>Autor:</b>SANTOS, Eurico Barcelos Dos.</p>	<p>O Desenvolvimento Motor (DM) é um processo sequencial e dinâmico, dependente da interação entre biologia, ambiente e tarefa. A interação entre restrições biológicas e ambientais é que determinam o DM. O ambiente escolar é um importantíssimo meio social, que pode e deve contribuir para o DM. Desta maneira, o trabalho docente precisa ser subsidiado por sustentações teóricas e fornecer dados fidedignos acerca dos aspectos motores com fins de justificar a inserção deste componente curricular na séries iniciais. <b>OBJETIVO:</b> Analisar eficiência de um programa fundamentado no Jogo Orientado em aulas de Educação Física para escolares do PIBID entre seis e oito anos de idade por meio da avaliação da proficiência motora, antes e após a intervenção. <b>METODOLOGIA:</b> Participaram deste projeto de pesquisa 155 escolares entre seis e oito anos de idade, frequentadores de quatro escolas da rede pública de Santa Maria – RS. Estas escolas são participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para a obtenção dos dados referentes aos aspectos da Proficiência Motora utilizou-se o protocolo Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (1978). O delineamento pré-experimental da pesquisa constou de diagnóstico da Proficiência Motora. O período de aplicação do programa baseado nos Jogos Dentro e Fora da Escola (VENÂNCIO e FREIRE, 2005) com a duração de quatro meses, sendo a frequência de uma aula por semana, totalizando 16 aulas . Após o período de aplicação do programa, os sujeitos foram reavaliados pelo mesmo protocolo. Para análise estatística foi utilizado o SPSS for Windows 20.0 analisando de forma descritiva (média e desvio padrão). Para avaliar as diferenças de pré e pós teste foram aplicados testes de Anova Two Way para medidas repetidas, aplicando-se um Test t pareado onde a Anova identificou significância. Adotou-se intervalo de confiança de 95% e níveis de significância menores que 5% foram considerados estatisticamente significativos. <b>RESULTADOS:</b> Resultados apontam que um programa baseado nos Jogos Orientados é capaz de promover diferenças significativas nas capacidades Agilidade (<math>\leq 0,001</math>), Força de Membros Inferiores (<math>\leq 0,001</math>), Velocidade de Resposta (<math>\leq 0,001</math>), Coordenação Viso -Motora (<math>\leq 0,001</math>), Motricidade fina(<math>\leq 0,028</math>), Destreza Manual(<math>\leq 0,001</math>) e Proficiência Motora (<math>\leq 0,001</math>). <b>CONCLUSÃO:</b> Ao apreciar os resultados é possível inferir que um programa de Jogos Orientados é capaz de produzir respostas motoras significantes nos aspectos motores e principalmente na Proficiência Motora, denotando assim a importância de se utilizar métodos qualificados e principalmente ofertar às crianças/escolares a oportunidade de interagir e promover o DM de maneira satisfatória. (SANTOS, 2016, p. 9)</p>

**Fonte:** Produção da própria autora.