

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

RAFAEL SANTOS

**Um retrato dos sentidos pessoais de bolsistas egressos do PIBID/Educação
Especial/UFSCar sobre a atuação docente**

SÃO CARLOS
2019

RAFAEL SANTOS

Um retrato dos sentidos pessoais de bolsistas egressos do PIBID/Educação Especial/UFSCar sobre a atuação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa

SÃO CARLOS
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rafael Santos, realizada em 18/09/2019:

Prof. Dra. Maria do Carmo de Sousa
UFSCar

Prof. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Prof. Dra. Priscila Benitez Afonso
UFABC

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria do Carmo de Sousa e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Maria do Carmo de Sousa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me proporcionou pessoas que me fizeram chegar até aqui.

Agradeço a Universidade Federal de São Carlos, pela oportunidade de fazer o curso de pós-graduação.

Agradeço à minha orientadora, Maria do Carmo de Sousa, pela dedicação nas orientações para a *elaboração deste trabalho*.

Agradeço às Professoras Doutoras das Universidades Federais de São Carlos e ABC Juliane Ap. de Paula Perez Campos, Marcia Duarte e Priscila Benitez.

A todos os colegas do GPEFCom pelas estimadas discussões que contribuíram muito para minha formação, tanto como educador quanto como pesquisador, dando destaque há uma pessoa especial, o Doutorando Rafael Siqueira Silva.

Aos meus familiares, Leda Teresa da Conceição, Claudionor Santos Sobrinho, Gisele Albarella de Freitas, Luiz, Henrique, Pedro de Freitas Santos, Sonia, Sandra, Silvia, Francisco, Daniel Santos, Beatriz, Alice.

Aos amigos Priscila e Ricardo, Vanessa, Carla e Harold, Lucia, Luza, Thiago Estevão, Clodoaldo e Patrícia, Filipe Stella e Claudia, Daniel Palombo, Rafael Siqueira Silva e toda sua Família.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação de alguma forma nesta trajetória, o meu muito obrigado.

EPÍGRAFE

Tudo é vivo e tudo fala, em redor de nós,
embora com vida e voz que não são humanas,
mas que podemos aprender a escutar, porque
muitas vezes essa linguagem secreta ajuda a
esclarecer o nosso próprio mistério.

Cecilia Meirelles

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de trabalhos selecionados	25
Quadro 2: Relação de portfólios disponibilizados.....	35

LISTA DE SIGLAS

ACIEPE	Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BE	Bolsista Egresso
CA	Coordenadoras de Área
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CLEE	Curso de Licenciatura em Educação ESPECIAL
EMEB	Escola Municipal de Ensino Básico
FCLAr-UNESP de Mesquita Filho”	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ID	Iniciação à Docência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista

RESUMO

Essa é uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, e tem como objetivo analisar e retratar os sentidos pessoais que os egressos do PIBID/UFSCar/Educação Especial atribuem à atividade docente, a partir de suas experiências como bolsistas de Iniciação à Docência do referido programa. A pesquisa se fundamenta em aportes teóricos que dizem respeito aos conceitos: 1) Sentido Pessoal, segundo a teoria Histórico-Cultural; 2) Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 3) O perfil profissional do professor de Educação Especial; 4) Parceria Colaborativa entre Universidade e Escola no contexto do PIBID. Foi conduzida pela seguinte questão: Quais sentidos pessoais os bolsistas egressos atribuíram a atividade docente, ao escreverem seus portfólios, enquanto participavam do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial? Os sentidos pessoais foram explicitados em escritas de portfólios, especialmente, no que diz respeito ao Eixo Temático: Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares, do PIBID-UFSCar. A escolha do Eixo Temático se justifica pelo fato deste proporcionar a investigação das situações de aprendizagem dentro de sala de aula, onde ocorre o contato do bolsista e o aluno público alvo da Educação Especial. O portfólio é o instrumento a partir do qual foi feita a coleta de dados e foi uma forma de registro adotada pelo PIBID, com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante a participação do bolsista ID no programa (BRASIL, 2013). Selecionamos, portanto, três portfólios, os quais foram organizados, a princípio, em cinco categorias: 1) Visão do bolsista sobre inclusão; 2) Aluno PAEE; 3) Adaptações curriculares; 4) Estratégias alcançadas entre Professor de sala regular e bolsista e 5) Contribuição para a formação inicial do bolsista. Posteriormente, sintetizamos essas categorias em 3 categorias por conta da correspondência entre elas. As categorias ficaram dispostas em: 1) Sentido Pessoal/Visão do bolsista sobre o PIBID/Educação Especial; 2) Sentido Pessoal/Situações de Aprendizagem vividas em sala de aula e 3) Sentido Pessoal/Contribuição para a Formação Inicial. Ao analisarmos os portfólios disponibilizados, conseguimos elencar 5 categorias para os Sentidos Pessoais dos 3 Bolsistas Egressos, a saber: visão do bolsista sobre inclusão; aluno PAEE; adaptações curriculares; estratégias alcançadas entre Professor de sala regular e bolsista e contribuição para a formação inicial do bolsista. Posteriormente, sintetizamos essas categorias em 3 categorias por conta da correspondência entre elas. As categorias, então, ficaram dispostas em: Sentido Pessoal/Visão do bolsista sobre o PIBID/Educação Especial; Sentido Pessoal/Situações de Aprendizagem vividas em sala de aula e Sentido Pessoal/Contribuição para a Formação Inicial. Com os resultados obtidos vimos que o Sentido Pessoal por parte dos Bolsistas estão voltados para o conceito de coensino, trabalho compartilhado e interdisciplinar, adaptação curricular, formação na prática e preocupação do estado emocional do aluno PAEE diante do contexto de sala de aula, o que contrastou com forte presença do ensino tradicional, preocupação com a rotina, a ordem, a repetição e a memorização por parte dos professores regentes, os quais, por muitas vezes, delegavam a responsabilidade da produção e adequação do material adaptado para os BEs, por isso, em toda a análise, fica evidenciado as dificuldades para a realização do trabalho colaborativo, e a importância do diálogo horizontal entre bolsista e professor regente. Expusemos, nas considerações finais, com vistas a responder nossa questão de pesquisa, que os Bolsistas Egressos manifestaram seus sentidos pessoais a partir dos seus registros escritos em portfólios, concernente a atividade docente, quando estavam inseridos no PIBID. Visto que, ao percorrerem as 03 categorias elencadas, BE-1,2,3 destacaram a convergência de suas ações diante de conceitos sobre do coensino, parceria colaborativa, preocupação com o estado emocional do aluno diante do contexto de sala de aula proporcionando suporte por meio da adaptação curricular no acompanhamento do aluno PAEE dentro de sala de aula.

Palavras-chave: PIBID-Educação Especial. Formação inicial de professores. Professor reflexivo. Portfólios reflexivos. Sentido Pessoal.

ABSTRACT

This is a documentary research, of a qualitative character, and aims to analyze and portray the personal meanings that the graduates of PIBID / UFSCar / Special Education attribute to the teaching activity, from their experiences as scholarships for Initiation to Teaching of that program. The research is based on theoretical contributions that concern the concepts: 1) Personal sense, according to the Historical-Cultural theory; 2) National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education; 3) The professional profile of the Special Education teacher; 4) Collaborative Partnership between University and School in the context of PIBID. It was conducted by the following question: What personal meanings did the alumni grant to the teaching activity, when writing their portfolios, while participating in the PIBID / UFSCar / Special Education subproject? The personal meanings were explained in portfolios' writings, especially with regard to the Thematic Axis: Discussions, reflections and development of learning situations and other curricular themes, from PIBID-UFSCar. The choice of the Thematic Axis is justified by the fact that it provides the investigation of learning situations within the classroom, where the contact of the scholarship holder and the target public of Special Education occurs. The portfolio is the instrument from which the data was collected and was a form of registration adopted by PIBID, with the purpose of systematizing the actions developed during the participation of the ID grantee in the program (BRASIL, 2013). We therefore selected three portfolios, which were organized, in principle, into five categories: 1) View of the fellow on inclusion; 2) PAEE student; 3) Curricular adaptations; 4) Strategies reached between regular classroom teacher and fellow and 5) Contribution to the initial training of the fellow. Subsequently, we summarized these categories in 3 categories due to the correspondence between them. The categories were arranged in: 1) Personal sense / View of the grantee about PIBID / Special Education; 2) Personal Meaning / Learning Situations lived in the classroom and 3) Personal Meaning / Contribution to Initial Training. When analyzing the available portfolios, we were able to list 5 categories for the Personal Senses of the 3 Graduated Fellows, namely: the fellowship's view on inclusion; PAEE student; curricular adaptations; strategies achieved between regular classroom teacher and fellow and contribution to the initial training of the fellow. Subsequently, we summarized these categories in 3 categories due to the correspondence between them. The categories, then, were arranged in: Personal sense / View of the grantee about PIBID / Special Education; Personal Sense / Learning Situations lived in the classroom and Personal Sense / Contribution to Initial Training. With the results obtained, we saw that the Scholars' Personal Sense are focused on the concept of co-teaching, shared and interdisciplinary work, curricular adaptation, practical training and concern for the PAEE student's emotional state in the context of the classroom, which contrasted with the strong presence of traditional teaching, concern with routine, order, repetition and memorization on the part of the conducting teachers, who, many times, delegated responsibility for the production and adequacy of the material adapted for the BEs, therefore, in all the analysis, it is evident the difficulties to carry out the collaborative work, and the importance of the horizontal dialogue between scholarship and conducting teacher. In the final remarks, we explained, in order to answer our research question, that the Alumni Fellows manifested their personal senses based on their written records in portfolios, concerning the teaching activity, when they were inserted in PIBID. Since, when going through the 03 categories listed, BE-1,2,3 highlighted the convergence of their actions in the face of concepts about the co-teacher, collaborative partnership, concern with the emotional state of the student in the context of the classroom providing support by curricular adaptation in the monitoring of the PAEE student within the classroom.

Keywords: PIBID-Special Education. Initial teacher training. Reflective teacher. Reflective portfolios. Personal sense.

SUMÁRIO

Apresentação	10
1 Introdução	15
1.1 Fundamentação Teórica	18
1.2 A Formação Inicial de professores no contexto do PIBID/UFSCar/Educação Especial	27
1.3 Os Portfólios	29
1.4 O conceito de Sentido Pessoal segundo a teoria Histórico-Cultural Os Portfólios	32
2 Método	34
3 Procedimento para Análise dos Dados	36
3.1 Resultados e Discussões.....	36
Considerações Finais	46
Referências	49
Apêndice A	51
Apêndice B	65
Apêndice C	72
Anexo A	90

Apresentação

A inclinação para o estudo no campo educacional se deveu ao fato de eu pertencer a uma família com quatro mulheres: duas professoras, uma socióloga e outra integrante do Movimento Negro em São Carlos. Minha mãe se formou em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e atua como professora da rede estadual de ensino até os dias de hoje, embora já esteja aposentada. Duas de suas irmãs se formaram pela Unesp de Araraquara nos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia. E depois de formadas trabalharam, respectivamente, na Fundação Casa em São Paulo, como socióloga, e a outra na Prefeitura Municipal de São Carlos como professora de Educação Especial. E, por último, dentre estas irmãs, havia uma que, infelizmente, já é falecida, ainda que não tivesse formação acadêmica, sempre esteve envolvida em ações afirmativas em relação a cultura afro-brasileira.

Tais influências me marcaram e permitiram estar em contato com o campo educacional com um olhar diferenciado a respeito dos vários atores que constituem nossa sociedade, onde os campos da educação e da cultura estão presentes. A minha entrada para a Universidade foi, portanto, direcionada por essas mulheres e mais diretamente por aquela que já tinha experiência na área de Educação Especial. Ao entrar em contato com a referida temática na Universidade, senti-me muito à vontade e familiarizado, considerando a vivência familiar voltada a educação e a diversidade.

Minha trajetória acadêmica se deu pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita Filho” no Campus de Araraquara e, em 2009, após concluir o eixo de “Formação de Professores em Educação Especial”, estava habilitado para o Magistério em Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais e Magistério das Matérias Pedagógicas do ensino Médio; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional em Instituições Escolares nos diferentes graus de Ensino. Cursei a graduação no período noturno, pois trabalhava durante o dia para contribuir com as despesas de casa. O tempo escasso para me dedicar somente aos estudos resultou na minha participação em apenas um seminário intitulado “II Seminário Rumos da Educação em São Paulo: Qualidade de Ensino no Município”, realizado na própria Faculdade, com carga horária de 8 horas.

Inscrevi-me no período da minha graduação, de 2004 a 2009, em um curso de curta duração com carga horária de 40h sobre dificuldade de aprendizagens no IBC, Rio de Janeiro e em outro curso de extensão Universitária intitulado “Libras-Linguagem Brasileira de Sinais: Aprendizagem e Comunicação”, com carga horária de 60h no Centro Universitário Central Paulista, UNICEP, São Carlos. Os cursos que foram realizados enquanto estudante de

Pedagogia se devem a influência familiar direta, isto é, de minha tia que atua como professora em Educação Especial.

Em 2010, concluído meu curso de graduação com eixo voltado para o magistério em Educação Especial, prestei o concurso público para professor de Educação Especial do Município de São Carlos. Iniciei minha carreira docente em uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e ao me deparar com a estrutura, mobiliário e material didático voltados para o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como, por exemplo, o alfabeto móvel e o material dourado, engrossadores de lápis, “plano inclinado”, a lupa eletrônica, a reglete, soroban, livros em braile, sistema computacional DOSVOX, Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, dominó, jogos da memória, dvds e softwares específicos, apesar de estarem ali com a finalidade de me auxiliarem na atividade docente, não fiz uma relação direta entre o uso destes materiais com o conteúdo do projeto pedagógico da minha formação inicial.

Para suprir demandas específicas advindas de meu trabalho em Sala de Recursos, me inscrevi em um curso com carga horária de 40 horas que tratava do ensino de matemática para alunos com cegueira, o curso intitulado de “Soroban (menor unidade de valor relativo) para professores”, realizado no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Neste mesmo ano participei de um curso de Orientação e Mobilidade, realizado pelo Instituto Benjamin Constant em parceria com a Secretaria Municipal de Educação com carga horária de 40 horas, realizado no município de São Carlos.

Posteriormente, para que eu complementasse e atualizasse o meu conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e proporcionasse um atendimento que favorecesse o aprendizado de uma aluna com deficiências múltiplas incluindo surdez e baixa visão entrei em um curso com duração de 42 horas de aprofundamento em Libras oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, realizado na cidade de São Carlos.

Em 2011 continuei me inscrevendo em cursos de curta duração oferecidos pela prefeitura a fim de sanar dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem voltados para os alunos PAEE e, paralelamente, ao cargo de professor da rede básica municipal. Continuei na Universidade a fim de concluir matérias restantes e apostilar em meu diploma os dois outros eixos restantes da minha graduação, os quais fazem parte do eixo de Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, estando habilitado em magistério nas séries iniciais do ensino Fundamental e o eixo da Educação Infantil, que me capacitou para o exercício do magistério na Educação Infantil com base nos componentes curriculares do meu histórico de graduação, ou seja, no meu segundo ano como professor de Educação Especial na

prefeitura de São Carlos, conclui os outros dois eixos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” no Campus de Araraquara.

Já identifiquei nos primeiros anos, como professor de Educação Especial, a necessidade de minha atividade docente estar em consonância com as pesquisas advindas da Universidade, pois muitas vezes tive a sensação de estar dando respostas automáticas aos problemas que surgiam na unidade escolar ou mesmo por diversas vezes recorrendo ao senso comum, que não consegue dar conta dos problemas advindos do cotidiano escolar.

Em 2012 houve nova oferta deste mesmo curso de extensão para os professores da rede municipal de São Carlos. Nessa ocasião, diferentemente do ano anterior, atuei como docente no curso de extensão “Ensino Colaborativo (Co-Ensino) para o Apoio Escolar”. E no mesmo ano fui sujeito de pesquisa da tese de Doutorado de uma aluna do programa de pós-graduação da Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Pensando em um possível retorno à comunidade acadêmica participei de uma ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão), intitulada: Relação família e escola no contexto da Inclusão oferecida pela UFSCar. Colaborei naquele ano como coautor em um trabalho intitulado “Compreensão do processo de inclusão escolar na perspectiva dos pais e das atividades realizadas pelos aprendizes incluídos”, apresentado na modalidade de comunicação oral no IV Congresso Brasileiro de Educação, “Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares”, promovido pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP-Campus Bauru.

Em 2014, em meu quarto ano como professor de Educação Especial, conheci o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência através do edital de seleção de bolsistas supervisores, que seriam selecionados dentre os professores da Educação Básica. Este edital foi passado em horário de trabalho pedagógico coletivo (H.T.P.C) na escola em que trabalho, e trazia a expressão: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFSCar “Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores”, tais expressões me chamaram atenção de tal forma que procurei me inteirar sobre o projeto e participar do processo seletivo no ano seguinte.

Um dos critérios a ser preenchido na ficha de inscrição de seleção para participar do programa era explicitar os motivos que levaram o candidato a se inscrever no PIBID-UFSCar, bem como aclarar o interesse em orientar futuros professores a atuarem na Educação Básica, trazia também um quadro para anexar os dias e horários disponíveis, de segunda-feira a sábado, para desenvolver as atividades, exclusivamente, no PIBID-UFSCar.

As minhas respostas descreviam o desejo em contribuir com a temática da formação inicial de professores e vivenciar na minha atividade docente as trocas reflexivas de dois contextos de ensino e aprendizagem, por meio do PIBID, buscando a parceria entre Universidade e Escola.

Em 2015 vivenciei o acompanhamento das atividades dos bolsistas, que se davam por meio de diálogos, reflexões, planejamento do conteúdo a ser transmitido, como também da produção, adaptação das atividades propostas, levando em conta as dificuldades e dilemas dos bolsistas ID para conciliar a realidade teórica à prática escolar.

Como supervisor dedicava 12 horas ao programa sendo divididos em: 1) Supervisão junto aos Bolsistas na Unidade Escolar; 2) Reunião geral entre Supervisores e Bolsistas do PIBID/UFSCar/Educação Especial; 3) Reunião com as coordenadoras de área do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial; 4) Leitura de textos/Elaboração de relatórios e documentos de acompanhamento das atividades das bolsistas.

As horas dos bolsistas egressos dedicados ao programa visavam discutir aspectos relevantes das situações de aprendizagem vividas em sala de aula; eles também atuavam no interior da escola vivenciando o cotidiano com os alunos público alvo da Educação Especial, professores de sala regular, gestão escolar, funcionários e eventos que envolviam a comunidade. Na Universidade participava de reuniões com as coordenadoras de área e tinham momentos de oficinas de confecção de materiais pedagógicos, oferecidas pelas pedagogas do curso de licenciatura em Educação Especial.

As coordenadoras de área (CA) exerciam suas funções apoiando o coordenador institucional e eram corresponsáveis pelo desenvolvimento do projeto, de acordo com o Art. 40 da Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013). Eu as via como agentes facilitadores da parceria Universidade e Escola e, dentre suas atribuições, estava a de orientação, planejamento e acompanhamento das atividades realizadas no contexto do programa através de reuniões periódicas junto aos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e supervisores.

Em 2016 continuei atuando no PIBID e resolvi prestar o processo seletivo de mestrado em Educação Especial. Nesse contexto, estar atuando no PIBID foi um fator importante, sobretudo, pela aproximação com a Universidade que me dava subsídios para discorrer com mais propriedade sobre estratégias de ensino, práticas escolares voltadas ao aluno público alvo da Educação Especial (PAEE). Entretanto, apesar de ter sido aprovado nas fases que envolviam a prova escrita e o projeto de pesquisa não passei na entrevista, naquele ano.

Em 2017, decidido a fazer um curso de Pós-graduação, prestei o processo seletivo para

o mestrado profissional. A temática do anteprojeto envolvia o curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade de São Carlos e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID-UFSCar; e surgiu pelo interesse que o pesquisador tem em colaborar com a formação inicial de professores, e vê que o programa, ao oferecer bolsas de iniciação à docência, apresenta-se como um fomentador à formação de professores, e com essa iniciativa “o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (BRASIL, 2018).

Essas reflexões, de alguma forma, compõem a minha questão de pesquisa: Quais sentidos pessoais os bolsistas egressos atribuíram à sua atividade docente, a partir dos portfólios que escreveram, enquanto participavam do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial?

1 Introdução

Este capítulo foi configurado com base nos autores, pelos quais procuramos expor a problemática da formação de professores e colocá-la no contexto do PIBID/UFSCAR/Educação Especial, que busca contribuir com o “debate e à produção de conhecimento sobre o processo de formação docente no Brasil” (FREITAS *et al.*, 2011, p. 7). Visam colocar em evidência a problematização do tema a ser investigado e, posteriormente, ver em que esta pesquisa pode contribuir para o conhecimento a respeito da formação inicial de professores no contexto do PIBID, uma vez que buscamos compreender: Quais sentidos os bolsistas egressos atribuíram a atividade docente, ao escreverem seus portfólios, enquanto participavam do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial?

Estas questões têm reflexo no modo como os processos educativos se consolidam na realidade e estão ancorados na separação entre teoria e prática. Mizukami (2017) nos mostra que este modelo, conhecido como abordagem tradicional, é baseado em decisões verticais quanto as intervenções do professor, em que a Educação é vista como um produto de modelos pré-estabelecidos, se estrutura na ausência de ênfase no processo, parte-se da exposição de ideias, tem o papel de conduzir o indivíduo ao ajustamento social. Nesse modelo a escola é vista como um lugar onde se realiza a Educação, que se restringe a um processo de transmissão de informações, deve-se manter um ambiente austero para que aluno não se distraia, utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos, mantendo uma relação vertical e individualista (MIZUKAMI, 2017).

O contexto Educacional precisa pensar novos processos de formação de professores que superem este paradigma hierárquico instituído, em que temos de um lado os que só ensinam e do outro os que só reproduzem mecanicamente o que foi ensinado.

Assim, Freitas (2011), ao propor uma reflexão sobre a formação de professores pela pesquisa e a partir da prática situada nas instituições escolares, vem corroborar para a aproximação entre teoria e prática. Não obstante as especificidades da carreira da Educação Básica em relação a carreira da Educação Superior, nos diz ainda que

[...] não pode ter uma diferenciação, uma ruptura tão grande em comparação com educação superior, pelo contrário: [...] que todos os professores das licenciaturas tenham um envolvimento com a escola pública de diferentes maneiras, em diferentes aproximações, seja desde aquele que começa acolher os desde o primeiro ano e que fazem os primeiros movimentos de aproximação, seja ao final do curso, com estágios profissionalizantes, os estágios-curriculares, pré-profissionais, digamos assim, ou, ainda depois, um acompanhamento desses alunos como iniciantes no campo de trabalho (FREITAS, 2011, p. 15)

A participação do professor-pesquisador no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como supervisor do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial possibilitou uma oportunidade de vivenciar, junto aos bolsistas de Iniciação à Docência, a parceria colaborativa entre universidade e escola, envolvendo estudo e planejamento de situações de aprendizagem, voltados para as necessidades educacionais dos estudantes pertencentes ao público alvo da Educação Especial (PAEE), o que despertou em sua consciência a importância e a necessidade da formação inicial e continuada estarem articuladas de maneira compartilhada e, de acordo com Sousa (2010, p. 45), “a ideia é sempre ter essas três comunidades: licenciandos, professores da Educação Básica e pesquisadores, preferencialmente aqueles que investigam o ensino envolvidas, pensando a escola”.

Além disso, o presente estudo problematizou a respeito da relação teoria e prática, pois:

Em nosso entender o paradoxo e a contradição na relação teoria-prática estão presentes na formação docente para o ensino básico como sensação para muitos e como preocupação para alguns. Entender essa relação pressupõe que o professor incorpore as características culturais de uma realidade contextualizada, na identidade profissional em constituição na sua formação. É esta tradição que se faz presente no espaço da prática, que é também um lugar de inovações, entrecruzamentos de culturas - um espaço-tempo com especificidades, paralelo à Universidade, mas que é ao mesmo tempo intrínseco à formação (ONOFRE, 2014, p. 22).

E com relação ao espaço da prática depreende-se que:

A prática recebe significados a partir dos contextos, com instituições e atores, e, por isso mesmo, emanam entre a manutenção das tradições e as necessidades de inovação próprias de um dado contexto. Neste sentido o espaço da prática é um espaço onde aflora um fluxo de tradições bastante fértil em cujo tempo transitam vozes isoladas e coletivas que permitem possibilidades de produção na formação docente daí a importância da interlocução teoria com a prática, e não a organização curricular fundamentada nas ciências da educação, que em alguns momentos, mesclam-se em pretensas articulações entre teoria e prática (ONOFRE, 2014, p. 22-23).

Partimos do pressuposto que, se queremos um ensino de qualidade, certamente esses futuros professores têm que ter um diálogo direto junto a educação básica. Para o contexto da Formação Inicial de professores é imprescindível para o estudante conhecer a prática do seu trabalho e, nesse contexto, o PiBID/UFSCar age como um facilitador, colaborando para formar professores reflexivos de sua prática.

Zeichener (2002, p. 26), ao discutir as tendências nas reformas educacionais de forma abrangente, focados no aumento da qualidade e igualdade educacionais, diz que “este movimento tem por consequência uma demanda por mudanças no tipo de ensino que se dá dentro das salas de aula”. Percebemos, com isso, que tratar da iniciação à docência é uma grande

responsabilidade, pois envolve a transformação de um conjunto de práticas tradicionalmente instituídas que, de certa maneira, limita a possibilidade de responder as demandas advindas dos contextos educacionais. Nesse sentido, desde 1997, Tatto (1997) citado por Zeinecher (2002, p. 26) nos alerta dizendo que:

Há a evidência, em muitos países, de um desejo de afastamento de aulas autocráticas centradas no professor, cujo foco está na repetição mecânica de conteúdos retificados (que frequentemente não estão relacionados às experiências de vida dos estudantes e negam seu background cultural e linguístico), para um modo de ensinar que seja mais centrado no aprendiz e que também seja culturalmente relevante.

Estas questões têm reflexo no modo como os processos educativos se consolidam na realidade e estão ancorados na separação entre teoria e prática. O contexto Educacional precisa pensar novos processos de formação de professores que superem este paradigma hierárquico instituído, em que temos de um lado os que só ensinam e do outro os que só reproduzem mecanicamente o que foi ensinado.

Quando usamos uma literatura que fala sobre novos processos de Formação de professores queremos evidenciar um professor reflexivo e trazer à temática o olhar do próprio bolsista egresso. O conceito de professor reflexivo surgiu como uma reação à concepção tecnicista de professor, cujo processo de formação voltava-se estritamente ao treinamento de competências técnicas que poderiam instrumentalmente ser aplicadas na sua prática profissional docente, mas que não lhe são próprias. Para Alarcão (1996, p. 283):

[...] a reflexão é uma forma especializada de pensar, pois implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. É o ato de ser reflexivo que capacita o pensamento a ser atribuidor de sentido.

A partir dessa ideia, trouxemos para a presente pesquisa o conceito de Sentido Pessoal advindo da teoria histórico cultural por entendermos que ele está presente no PIBID/Educação Especial UFSCar, uma vez que o referido programa consiste em uma ação efetiva que visa à qualificação da formação inicial de professores, ao articular Universidade e escola, teoria e prática. Em suma, o estudo do conceito de Sentido Pessoal legitima o programa em um momento em que está sendo fortemente atacado como política pública.

A reunião da experiência deste professor-pesquisador no contexto do PIBID, com a literatura pesquisada fez com que surgisse a seguinte questão de pesquisa: Quais sentidos os

bolsistas egressos atribuíram à atividade docente ao escreverem seus portfólios, enquanto participavam do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial?

Esta dissertação está organizada em 3 capítulos, além do Resumo, Apresentação, Considerações finais e Referências. Na Apresentação retratamos o transcorrer da formação inicial deste professor-pesquisador que se deu por conta de referências familiares que o levaram a fazer o curso de Pedagogia-Licenciatura Plena, na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCLAr-UNESP) no Campus de Araraquara. Mostramos também seu ingresso no Concurso Público do Município de São Carlos ao cargo de Professor de Educação Especial e suas participações em cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura municipal em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, por fim, como se deu o encontro com o PIBID-UFSCar.

Este primeiro capítulo chamado Introdução expõe a problemática e a justificativa da pesquisa, a fundamentação teórica, a formação inicial de professores no contexto do PIBID/UFSCar/Educação Especial, os Portfólios e o conceito de Sentido Pessoal segundo a teoria Histórico-Cultural. O segundo capítulo tem como objetivo dissertar sobre a metodologia da pesquisa, incluindo os aspectos éticos, a escolha e seleção dos participantes e o objeto de estudo. O terceiro capítulo traz o procedimento para a análise dos dados obtidos através da leitura dos portfólios, o que permitiu a organização de categorias de análise e posterior síntese destas categorias e uma subseção indicando as discussões e os resultados dos Sentidos Pessoais manifestos na atividade docente dos bolsistas egressos. Nas considerações finais retomamos a questão de pesquisa objetivando respondê-la.

É válido ressaltar que apenas na Apresentação foi empregado o uso do tempo verbal na primeira pessoa do singular, pois se trata de um retrospecto pessoal. Para o desenvolvimento dos demais capítulos optamos por utilizar as conjugações verbais na primeira pessoa do plural

1.1 Fundamentação Teórica

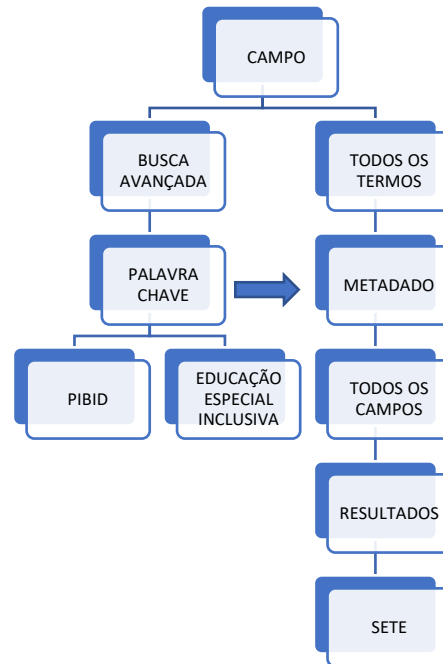
Para que pudéssemos compreender o que dizem as pesquisas a respeito da temática, a plataforma escolhida foi a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), visto que esta biblioteca digital reúne em um só local as teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Ela é desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, visa à difusão das teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Os critérios de seleção estabelecidos para a escolha das dissertações e teses que compõem este levantamento bibliográfico estão de acordo com o objetivo desta pesquisa que é o de retratar e analisar os sentidos pessoais que os egressos do PIBID/UFSCar/Educação Especial atribuem sobre a atuação docente, para isso, selecionamos pesquisas que: 1) pesquisas que estão inseridas dentro de um curso de licenciatura como subprojeto do PIBID no período de 2013 a 2018, que correspondem aos anos em que vigorou o edital nº 061/2013, sob o qual este pesquisador esteve envolvido no programa e 2018 por ser o momento em que o programa é regido pelo novo edital de nº 7/2018; 2) Voltadas para estudantes público alvo da Educação Especial e 3) Que expressem o sentido pessoal por parte dos futuros professores.

Ao iniciar a busca, optamos por inserir no campo de busca avançada as palavras-chaves: “Teoria Histórico Cultural + Sentido Pessoal”, o sinal (+) permite que os termos se combinem como operadores lógicos e é chamado de operador Booleano de busca. Em relação à correspondência da busca utilizamos o campo “todos os termos” que retorna somente os itens que possuam todos os termos inseridos nos campos, e relacionamos estas palavras-chaves com o metadado “Assunto”, obtendo 3 resultados. Logo em seguida, utilizamos as palavras-chaves: “PIBID + Educação Especial Inclusiva”. Em relação à correspondência da busca utilizamos novamente o campo “todos os termos” e as relacionamos desta vez com o metadado “todos os campos”, obtendo 7 resultados. Por fim, inserimos as palavras-chaves: “PIBID + Portifólios”; em relação à correspondência da busca utilizamos o campo “todos os termos” e as relacionamos com o metadado “todos os Campos” e obtivemos 9 resultados; da forma como segue abaixo, no Fluxograma 1.

Fluxograma 1





Para conferir no que esta pesquisa se assemelha e se diferencia das demais e também, em que ponto ela amplia a discussão sobre o tema oferecendo dados relevantes para a formação inicial de professores junto ao PIBID, fizemos um quadro nomeado “Relação de trabalhos selecionados” e organizado por autor, título, ano em que foi publicada, por qual instituição e o tipo de pesquisa.

Ressaltamos que ao longo da fundamentação teórica identificamos cinco trabalhos que dialogam com esta dissertação, por ocuparem-se do sentido pessoal por parte dos futuros professores, por estarem dentro de um curso de licenciatura como subprojeto do PIBID e por serem voltados aos estudantes público alvo da Educação Especial.

O primeiro deles é a tese de Furlanetto (2013), que objetivou investigar o movimento de mudança de sentido pessoal no futuro professor diante da necessidade de organizar a atividade de ensino na sua formação inicial. Para isso, adotou como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural com o intuito de mostrar novos indicadores para a formação de professores, tomando como pressuposto que é em atividade que os sujeitos têm as condições para que haja mudança de sentido pessoal. Os dados de pesquisa foram coletados por meio de gravações em áudio, registros cursivos e relatório de estágio sendo analisados a partir de episódios e divididos em duas unidades de análise compreendidas pelas a) necessidades geradoras de motivos e a atividade de estudo e seus componentes e b) tarefa de estudo, ações de estudo e ações de controle e avaliação.

Ao analisar os episódios, o primeiro momento de análise retratou que a mediação ocorreu com menor frequência, pois o próprio pesquisador tomava consciência do papel da mediação em campo. O segundo momento retratou os momentos de mediação intencionais realizados pelo pesquisador, os quais foram desencadeados pelas necessidades das futuras professoras ao organizar a atividade de ensino e episódios nos quais as professoras avaliam o movimento de formação e o processo de mediação. Concluiu que, embora os sentidos apreendidos e em mudança expressem sentidos únicos e pessoais, eles nos permitem traçar diretrizes para futuros projetos de formação contínua que possam contar com a presença de um mediador pedagógico que subsidie e organize a reflexão sobre a organização da atividade de ensino no contexto escolar.

Outro trabalho que vemos possibilidade de diálogo versa sobre a compreensão do processo de iniciação à docência dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos, da área de Matemática. Para Silva (2013), a pesquisa tem a finalidade de identificar as contribuições e limitações desse processo formativo sob o olhar dos bolsistas egressos e responder à sua questão de pesquisa: Quais as principais percepções dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática em seu processo de iniciação à docência, sobre dificuldades e aprendizagens da carreira docente?

Com vistas a responder tal questão, a dissertação inicia por alguns pressupostos teóricos das aprendizagens docentes (Mizukami *et al.*, 2003; Tancredi, 2009, Guarnieri, 1996, 2005; Huberman, 1995; Veenman, 1988; Cavaco, 1995; Marcelo Garcia, 1999; Tardif, 2012). Para a

problematização do tema, identificação da dinâmica e particularidades do programa no âmbito nacional e institucional, utilizou-se de documentos, projetos e publicações. Os resultados apontaram que as características e sentimentos de professores iniciantes são revelados em todo o processo de iniciação dos sujeitos, começando nas vivências no programa, porém com indicativos de que algumas dificuldades são superadas pelas aprendizagens geradas enquanto se dá a formação inicial, o que contribui para a inserção profissional. O fato de o programa proporcionar a articulação entre teoria e prática aos licenciandos, reflete diretamente na prática profissional.

O terceiro estudo utilizado é a tese de Alexandrino (2015), que teve como objetivo investigar ações e tensões oriundas do subprojeto em Pedagogia/Educação Inclusiva do PIBID/UEMG/Barbacena no intuito de apresentar uma possibilidade de leitura para as relações produzidas pelas pessoas que estão atuando no contexto educacional. De acordo com a autora, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita uma ampliação da vivência do exercício da docência pelos seus licenciandos, especialmente na Educação Inclusiva. Para discutir tal problemática, traçou-se um percurso histórico sobre a educação de pessoas com deficiência, passando do período de total segregação da sociedade à integração e, mais recentemente, à inclusão escolar. Como método de análise e tratamento dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2008), dado que este permite ir além das análises de métodos tradicionais porque leva em conta em sua totalidade a subjetividade.

Em relação aos resultados obtidos, percebeu-se que a inclusão escolar de pessoas com deficiência, muitas vezes, não ocorre por não entendermos que a responsabilidade sobre a inclusão é de todos (escola, professor, Estado, família). Para que cesse as tensões apresentadas e abarque-se de vez as responsabilidades dessa inclusão é necessário a compreensão de que a realidade é objetiva, mas que as condições subjetivas como aceitação, superação, afetividade e respeito são determinantes. Por fim, concluiu-se que a inclusão é algo realizável e que essa realização depende do deslocamento do olhar para a priorização das potencialidades dos alunos, ênfase nas trocas de experiências e vivências, a busca de metodologias interativas e estimulantes e que ocorra o (re)conhecimento da diversidade, concebendo, assim, a criança por inteiro, respeitando a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

Dessa forma, torna-se notório que Alexandrino (2015) transcorre sua tese à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), a qual preconiza o acesso à escola comum como direito de todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e a responsabilidade do Estado em promover a remoção das barreiras que impeçam ou dificultem

a frequência e permanência destes estudantes no ensino regular, bem como instala uma mudança de paradigma no modo como a escola e seus atores compreendem as adaptações a serem realizadas para o processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE). De um modo sucinto, a referida Política visa garantir o acesso ao ensino regular com aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores para realizá-lo, além de definir o PAEE.

Respalhando a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Resolução 4 de 2 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) estabelece que o AEE deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com a função complementar ou suplementar (no caso de altas habilidades), a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, objetivando sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Complementando, determina as atribuições do professor do AEE: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes; elaborar e executar plano de AEE; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares; entre outras.

Da mesma modo, o Decreto N° 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei Federal N° 13.146/2015, validam a garantia pelo Estado de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, adotando para isso medidas de apoio individualizadas e efetivas que assegurem adaptações de acordo com as necessidades individuais do estudante, com vistas a maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dele.

Nesse contexto, inserimos o artigo de Spinazola e Galvani (2019), que objetivaram identificar os impactos que o PIBID da UFSCar/subprojeto do curso de licenciatura em Educação Especial tem ou teve sobre a prática docente na percepção de educadores especiais em seus anos iniciais de carreira. Para tal, as autoras disponibilizaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes pelo acesso online ao link do questionário formulado por meio do GoogleDocs. Participaram da pesquisa 19 egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. O referido texto caracterizou-se como um estudo descritivo, sendo utilizado para coleta de dados um questionário com perguntas abertas comparando dois grupos de professores egressos: G1 (professores egressos que participaram do PIBID) e G2 (professores egressos que não participaram do PIBID), os dados são desmembrados em unidades de conteúdo e depois categorizados (FRANCO, 2003).

Os resultados obtidos indicaram que ambos os grupos revelaram aspectos positivos em diversos projetos e programas, porém percebe-se que os professores destacaram que as experiências vivenciadas pelo acesso ao PIBID são importantes em suas práticas atuais, assim como a proposta do trabalho colaborativo, o qual não apareceu no G2. Em relação ao G2, notou-se o estágio como a experiência relevante para atuação, assim como o aprendizado no cotidiano e o aprendizado durante as aulas. Destaca-se nesse trabalho a perspectiva do PIBID/Educação Especial que visa a inserção dos alunos bolsistas nas escolas por meio da colaboração entre professor da sala regular e licenciando, a fim de beneficiar a escolarização e, conseqüentemente, a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas, por meio de adaptações adequadas a cada aluno. Exposto isto, trazemos para esta sessão o conceito do Coensino que é definido como:

O Ensino Colaborativo ou Coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor de sala comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Completando os cinco trabalhos, com os quais dialogamos nessa dissertação, temos a pesquisa de Cosmo (2015), com o objetivo de analisar as escritas de futuros professores de matemática, quanto à docência, enquanto inseridos no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A fundamentação teórica da pesquisa se deu a partir de teóricos sobre aprendizagens docentes, sobre a fase inicial da carreira, literatura a respeito de portfólios, levantamento histórico da formação de professores no Brasil, aportes teóricos que

dizem respeito à importância da prática no processo de formação do professor, temática a respeito da parceria colaborativa entre escola e universidade e um breve histórico do PIBID.

Cosmo (2015) conduziu seu trabalho pela seguinte questão de pesquisa: De que modo a docência é expressa nas escritas de futuros professores de matemática, enquanto estão inseridos no PIBID? O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o portfólio. Procurou-se entender o que são portfólios e qual a sua finalidade no processo de formação inicial de professores. Como resultado, pode-se compreender que os futuros docentes apresentam uma ampla compreensão sobre o trabalho docente quando inseridos no PIBID, expressando a docência em suas escritas por meio dos quatro eixos de análise, ressaltando às seguintes categorias: conhecimentos pedagógicos; experiência; planejamento, adaptação e improvisação; socialização; contextualização; uso de materiais e tecnologias; adversidades; aprendizagem dos alunos; avaliação da aprendizagem; disciplina; falta de recursos; e intenção da educação.

Seguindo os critérios identificados no levantamento bibliográfico e adotados para a revisão apresentada, temos que os estudos estão inseridos em um curso de licenciatura como subprojeto do PIBID, sendo que dois deles dissertam sobre o Sentido Pessoal, dois tratam de Educação Especial e Inclusiva e um traz o portfólio como um dos instrumentos para se obter a coleta de dados.

A relação de trabalhos encontrados está organizada no quadro a seguir (Quadro 1):

Quadro 1- Relação de trabalhos selecionados

Autor	Título	Ano	Instituição	Tipo
ADAMS, Fernanda Welter	Docência, formação de professores e educação especial nos cursos de ciências da natureza	2018	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação
MARANHÃO, Ana Larisse do Nascimento	Formação inicial do pedagogo e a experiência no PIBID educação inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências	2017	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
PAULO, Paula Rodrigues Nogueira Ferreira	Produção de vídeo aulas como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio	2017	Universidade Federal Fluminense (UNFF)	Dissertação
SCHNEIDER, Diana Alice	Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial	2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
SILVESTRE, Viviane Pires Viana	Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID	2016	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Tese
CAMARGO, Camila Pereira de	Representações Sociais acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores: um estudo	2016	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Tese

	com licenciandos-bolsistas PIBID de uma licenciatura em Química			
ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da	A formação dos licenciandos em artes visuais no projeto PIBID interdisciplinar UDESC: um estudo da produção de materiais para pessoas com deficiência	2015	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Dissertação
SILVA, Gustavo Gaciba da	Significações do PIBID à formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da Natureza/Química do IF-SC/SJ.	2015	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Dissertação
COSMO, Thaís	Escritas de Licenciandos em Matemática, quanto à Docência, no contexto do PIBID	2015	Universidade Federal de São Carlos. (UFSCar)	Dissertação
ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima	O PIBID e a deficiência: entre ações e tensões	2015	Universidade de São Paulo (USP)	Tese
CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel	Os processos formativos no Programa de Iniciação à Docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em Pedagogia.	2014	Universidade Federal de Mato Grosso. (UFMT)	Tese
SILVA, Danielli Ferreira	Processo de Iniciação à Docência de Professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar.	2014	Universidade Federal de São Carlos. (UFSCar)	Dissertação
COZZA, Fabio Espindola	Modelagem matemática: percepção e concepção de licenciandos e professores	2013	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Dissertação
SANTOS, Roger Eduardo Silva	Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar	2013	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Dissertação
FURLANETTO, Flávio Rodrigo	O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor	2013	Universidade de São Paulo (USP)	Tese

Fonte: Próprio autor

Vale salientar que no Quadro 2, que consta no Apêndice B, os levantamentos sobre a temática indicam informações que envolvem 1) o objetivo, 2) a questão de pesquisa/Temática, 3) os principais autores/perspectiva teórica e 4) os Resultados obtidos de cada uma das pesquisas selecionadas.

Ressaltamos que a perspectiva do PIBID/UFSCar/Educação Especial visa a inserção dos alunos bolsistas nas escolas por meio da colaboração entre professor da sala regular e licenciando, a fim de beneficiar a escolarização e, conseqüentemente, a inclusão escolar dos estudantes PAEE nas escolas, por meio de adaptações adequadas a cada aluno, em consonância com a PNEPEI (BRASIL, 2008). Ademais, ao expor a fundamentação teórica dos trabalhos analisados, investigamos autores que puderam embasar a presente investigação e compor com outros teóricos a compreensão do conceito de Sentido Pessoal, conforme os estudos de

Vygotsky (2000) e Leontiev (1978, 1983), Educação Especial e Inclusiva e o papel dos portfólios como instrumento de coleta de dados.

1.2 A Formação Inicial de professores no contexto do PIBID/UFSCar/Educação Especial

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proposto pelo MEC/Capes em 2007, teve sua regulamentação mais detalhada pelo Decreto n. 7219/2010 (BRASIL, 2010), pelo qual podemos compreender os objetivos deste programa que tem a intenção de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da Educação Básica. Assim, através do comunicado de ordem oficial, representado Edital Público N° 061/2013 estabelecendo os requisitos, as condições e a seleção para a participação no Programa e as instruções advindas da portaria N° 096, de 18 de julho de 2013, que regulamenta sobre as Características do Projeto e dos Subprojetos a proposta do PIBID que aparece, então, como espaço ideal para superar a dicotomia entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores nas universidades. Professores-licenciandos-Universidade-Escola vivenciam um processo de colaboração, reflexão e elaboração/reelaboração da prática pedagógica, favorecendo o debate acadêmico, o desvelamento, problematização e enfrentamento dos dilemas e estigmas presentes no contexto escolar.

Dentre as licenciaturas de Instituições de Ensino Superior, que tem projetos de iniciação à docência e convênio com escolas públicas, cita-se a Universidade Federal de São Carlos, e o Curso de Licenciatura em Educação Especial. Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Educação Especial integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – UFSCar desde junho de 2011. O subprojeto PIBID/Educação Especial/UFSCar foi proposto para o edital n° 61/2013, cujo número da proposta é o de número 128338, que aconteceu na modalidade presencial, contando com 21 Bolsas de Iniciação à Docência, 4 Bolsas de Supervisão, 2 Bolsas de Coordenação de Área, tendo atuação no Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de Ensino Regular/Educação Especial, no Município São Carlos/SP. Desenvolve ações que se inicia com:

A realização do processo de seleção dos alunos bolsistas e dos professores supervisores nas respectivas escolas; através de reuniões de estudo na Universidade com os coordenadores, supervisores e alunos bolsistas sobre as observações realizadas na escola; reuniões periódicas dos coordenadores do

subprojeto com os gestores da escola, supervisores e licenciandos para a discussão do melhor encaminhamento do projeto dentro da escola (PIBID/UFSCar, 2013, p. 13).

Promove a organização e aplicação de atividades interdisciplinares tais como: “projetos temáticos, seminários, palestras informativas para os professores nas escolas, oficinas para confecção dos materiais pedagógicos, exibição e discussão de filmes, sempre priorizando a metodologia da parceria colaborativa” (PIBID/UFSCar, 2013, p. 14). Por meio da inserção dos Bolsistas no ambiente escolar se dão ações como:

a) levantar as principais dificuldades da instituição a respeito dos alunos incluídos, através de observação em sala de aula para verificar as produções acadêmicas dos alunos incluídos, interação com seus pares e ouvir relato do professor e demais agentes da escola; b) elaborar junto com o professor adaptações curriculares, confeccionar materiais pedagógicos adaptados de acordo com a necessidade do aluno e orientar os seus professores; c) realizar verificações periódicas visando analisar o tipo de progresso apresentado e reavaliação dos planos de ensino; d) fortalecer as relações família/escola; e) fortalecer as interações sociais entre: aluno incluído x pares, aluno incluído x professor, aluno incluído x funcionários; f) compartilhar experiência e conhecimento construído de forma colaborativa entre escola-universidade-comunidade sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (PIBID/UFSCar, 2013, p. 13-14).

Para o subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial o “registro das atividades desenvolvidas na escola, destacando questões que possam ser objeto de pesquisa científica na área da Educação Especial”, e a produção e divulgação de “artigos acadêmicos relacionados às atividades desenvolvidas nas escolas e aos estudos teóricos realizados” (PIBID/UFSCar, 2013, p. 14-15), visam a escrita e publicação de portfólios, cadernos e livros, bem como a divulgação das atividades desenvolvidas em eventos acadêmicos.

Por fim, temos no subprojeto a aplicação de atividades interdisciplinares como: “projetos temáticos, seminários, palestras informativas para os professores nas escolas, oficinas para confecção dos materiais pedagógicos, exibição e discussão de filmes, sempre priorizando a metodologia da parceria colaborativa” (PIBID/UFSCar, 2013, p. 14).

E a organização de eventos:

[...] para divulgação dos trabalhos dos bolsistas, com apresentação de pôsteres, palestras de convidados e trocas de experiências entre os bolsistas, tendo em vista promover o desenvolvimento de atividades interdisciplinares em diversos espaços para compartilhar as experiências e conhecimentos construídos de forma colaborativa entre escola universidade-comunidade, sobre a inclusão escolar dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PIBID/UFSCar, 2013, p. 15).

Salientamos que os documentos citados nesta sessão e o caráter da proposta do projeto

institucional PIBID/UFSCar para o Edital 61/2013 (PIDID/UFSCar) encontra-se no Apêndice 2 intitulado “A Formação Inicial de professores no contexto do PIBID/UFSCar/Educação Especial”. Descritas as ações que ocorrem no contexto do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial, passaremos para a próxima seção que disserta sobre os portfólios.

1.3 Os Portfólios

Nesta seção apresentamos o que entendemos por portfólios a partir da dissertação de Cosmo (2015), ao investigar as escritas de licenciandos em matemática, quanto à docência, no contexto do PIBID. Tomamos, portanto, como base, uma dissertação que faz parte dos levantamentos teóricos e aparece no Quadro1: Relação de Trabalhos Selecionados.

Cosmo (2015, p. 70) nos diz que na sessão “Portfólios” de sua dissertação, intitulada: “Escrita de Licenciandos em Matemática, quanto à Docência, no Contexto do PIBID”, apresenta “o que os teóricos trazem quanto aos portfólios: sua definição, sua utilização, sua elaboração e sua importância no processo de formação inicial de professores”. Seguindo o mesmo procedimento e tomando esta dissertação por base, utilizamos uma autora em comum: Vilas Boas (2004), no seu Livro: “Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico”, para compor este subitem.

Segundo Vilas Boas (2004), portfólio é uma pasta grande e fina em que artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções. Para o campo educacional o portfólio é uma coleção de produções que apresentam as evidências de sua aprendizagem, portanto, o portfólio se constitui em um:

Procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de aprendizagem e avaliar o seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para inclui-los no portfólio (VILAS BOAS, 2004, p. 38).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, em Cosmo (2015, p. 71), “após definido o que é um portfólio, buscamos entender qual sua utilização nos âmbitos da Educação”. O que encontramos nos estudos de Vilas Boas (2004, p. 40) é que “os portfólios oferecem aos alunos uma oportunidade de registrar de modo contínuo experiências, êxitos significativos para eles”. Ele se difere um pouco dos registros pessoais, pois que esses se articulam com experiências dentro e fora do campo de trabalho ou estudo. Não obstante, tem objetivos comuns. Hargreaves *et al.* (2001) citado por Vilas Boas (2004, p. 169, grifo do autor) apresentam os pontos convergentes entre registros pessoais e portfólios:

Procuram motivar os alunos menos capazes ao fornecer-lhes ‘algo para mostrar por seus esforços’, além do que poderia, de outra forma, ser uma série decepcionante de notas e níveis; Fornecem aos alunos oportunidades de declarar sua identidade, documentar e mostrar coisas que são importantes para eles-outra fonte de motivação; oferecem a oportunidade de refletir sobre suas experiências e seus êxitos dentro e fora da escola e, assim, assumir maior responsabilidade por aquelas experiências e por aqueles êxitos; estimulam e apresentam alguma forma de reconhecimento dos resultados e êxitos além do domínio acadêmico; fornecem evidências mais diversificadas da competência do aluno e do sucesso do público externo, como pais e empregadores.

Quanto a elaboração do portfólio sua construção requer a orientação de alguns princípios-chave (VILAS BOAS, 2004). O primeiro deles é o da **construção** pelo próprio aluno; o segundo princípio definido por Villas Boas (2004) é o da **reflexão**, o terceiro princípio é o da **criatividade**, o quarto princípio-chave é o da **autoavaliação**, o quinto é o da **parceria** e por fim temos como sexto princípio-chave a **autonomia**.

Ao analisar estes princípios pode-se dizer que o portfólio representa um procedimento avaliativo de construção pelo aluno, de modo que este possa fazer escolhas e tomar decisões; a construção do portfólio se dá por meio da reflexão através da qual o aluno decide “o que incluir, como incluir e, ao mesmo tempo, analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário” (VILAS BOAS, 2004, p. 49).

No entanto, esse procedimento deve ser orientado pelo professor:

No início do trabalho, caberá ao professor orientar o uso da reflexão, pois de modo geral, os alunos não estão preparados para isso: costumam cumprir prescrições do professor sem estabelecer articulação entre elas. Conversas com a turma, com alunos individualmente e com o grupo deles podem ser uma das formas de ajudá-los a refletir sobre o que vem fazendo e sobre seu significado (VILAS BOAS, 2004, p. 49).

Villas Boas (2004, p. 49) nos diz que “os princípios de construção e reflexão ocasionaram o desenvolvimento da criatividade” e, para Cosmo (2015, p. 73), “a criatividade requer que os alunos escolham como organizar seu portfólio e os materiais que serão ou não acrescentados, além de buscar diversas formas de aprender, sendo sempre estimulados a tomar decisões”. Portanto, na Formação Inicial de Professores, “é importante que se valorizem as iniciativas dos alunos para que eles busquem novas ideias e não se apeguem a repetição e a reprodução tão comuns nas escolas” (VILLAS BOAS, 2004, p. 50). Vale ressaltar junto a isso que a recomendação da autora para que “sejam incluídas atividades não escritas, como fotos vídeos, filmes, entrevistas, pesquisas na biblioteca e, para isto, o portfólio pode ser eletrônico, elaborado no computador” (VILLAS BOAS, 2004, p. 51).

Prosseguindo em direção ao trabalho com portfólios, segundo os estudos em Villas Boas (2004, p. 53), “os caminhos da construção, da reflexão e da criatividade abrem caminho para a autoavaliação”. Sobre isso, Cosmo (2015, p. 74) nos diz que “a autoavaliação está presente em várias situações no decorrer de nossas vidas e, por meio do portfólio, o aluno pode conhecer suas potencialidades e fragilidades, e desenvolver essa capacidade através de uma análise contínua das atividades desenvolvidas e do registro de suas percepções”.

O que resulta da autoavaliação e aparece como próximo princípio-chave no trabalho com portfólios é o princípio da parceria, na qual, “são eliminadas as ações e atitudes verticalizadas e centralizadoras (VILLAS BOAS, 2004, p. 56). Assim, a autora define o último princípio-chave do trabalho com portfólios, a autonomia desenvolvida no aluno durante a vivência desse processo, passando a trabalhar independentemente das orientações do professor, tomando iniciativas (VILLAS BOAS, 2004).

Por fim, queremos entender, assim como Cosmo (2015, p. 75), como os portfólios “podem ser inseridos no processo de formação inicial de professores”. Villas Boas (2004) mostra através de sua experiência como professora no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como trabalhar com portfólios em cursos de nível superior. Ela nos diz que o grande desafio é preparar os alunos a ler, pensar e tomar decisões, pois estes, antes de adentrarem ao curso superior, passaram, de modo geral, por experiências formativas em que receberam coisas prontas dos professores, estes alunos então “oferecem resistência ao processo que lhes exigem participação” (VILLAS BOAS, 2004, p. 70-71, grifo do autor):

Na disciplina ‘avaliação da aprendizagem’, o portfólio tem sido utilizado com os seguintes objetivos: participação dos alunos na organização, na execução e na avaliação do trabalho, de modo a desenvolverem o senso de corresponsabilidade, a criatividade e a livre expressão; análise e prática da avaliação articulada ao trabalho pedagógico comprometido com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões. Como decorrência surge o objetivo maior: formar profissionais de educação reflexivos e capazes de construir a prática semelhante nas escolas onde atuarão.

Vemos, portanto, que o portfólio pode se constituir “para além de sua função avaliativa, o eixo formador do trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2004, p. 117).

Assim, apresentadas a definição, utilização, elaboração e importância dos portfólios nos processos de formação inicial de professores, nos dedicaremos a seguir ao conceito de Sentido Pessoal a partir dos Princípios da Teoria histórico-Cultural.

1.4 O conceito de Sentido Pessoal a partir dos Princípios da Teoria histórico-Cultural

O objetivo desse subitem é apresentar o conceito de Sentido Pessoal e defini-los a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, com base nas obras de Vygotsky (2000) e Leontiev (1978) e suas contribuições para o universo da formação inicial de professores em Educação Especial. A compreensão do conceito de Sentido Pessoal é de fundamental importância, pois nossa pesquisa está diretamente relacionada com as falas dos bolsistas egressos em seus portfólios a respeito de sua formação teórica e prática no tempo em que estiveram envolvidos no PIBID/UFSCar/Educação Especial. Segundo Asbahr (2011, p. 1):

O conceito de sentido aparece na obra de Vygotsky, no texto ‘Pensamento e Palavra’, em que analisa a relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, o sentido é central à compreensão da ‘dinâmica dos significados’ da linguagem verbal, constituindo-se como a soma dos fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência. Leontiev apropria-se deste conceito e o nomeia como ‘sentido pessoal’ relacionando-o com a atividade e a consciência humana. Os significados são compreendidos como sínteses das práticas sociais, a forma ideal de existência no mundo objetual. A forma como o indivíduo apropria-se dos significados depende do sentido pessoal, que é criado pela relação objetiva entre o que incita a ação no sujeito e aquilo para o qual sua ação se orienta, traduzindo a relação entre o motivo e o fim da atividade.

A partir da citação acima, podemos entender que “sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência do indivíduo” (VYGOTSKY, 2000, p. 465). Além disso, o autor ressalta em seu livro o caráter instável do sentido e apresenta sua relação com o significado:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante (VIGOTSKY, 2000, p. 465).

Ainda pensando na relação em Sentido das palavras, Asbahr (2011) nos diz que o sentido enriquece a palavra a partir de seu contexto e essa é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Vygotsky (2000, p. 479) conclui que “por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras”. Segundo Leontiev (1978), o sentido pessoal é definido num contexto histórico da consciência, estabelecendo uma relação direta com a atividade do sujeito: “De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para a qual a sua acção se orienta como resultado imediato” (LEONTIEV, 1978, p. 97). É necessário para a efetivação da aprendizagem que os dois estejam atrelados, caso contrário

surgirá uma consciência alienada de sentido e significado. Segundo Leontiev (1978, p. 97):

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objectivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a acção que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a actividade realizada na acção da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente.

Interações em que há uma discordância entre objetivo da atividade, com seu conteúdo subjetivo produzem um resultado desintegrado, fragmentado, alienado:

Essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos e produz-se uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares. A consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada (ASBAHR, 2011, p. 10).

Para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo no qual a necessidade se concretiza nas condições para as quais determinadas atividades são orientadas. Estas questões têm reflexo no modo como os processos educativos se consolidam na realidade e estão ancorados na separação entre teoria e prática. O contexto Educacional precisa pensar novos processos de formação de professores que superem este paradigma hierárquico instituído, em que temos, de um lado, os que só ensinam e, do outro, os que só reproduzem mecanicamente o que foi ensinado.

Entendemos, portanto, que compreender os processos psicológicos sobre a produção dos sentidos pode favorecer a análise e retrato dos sentidos pessoais que os egressos atribuíram à atividade docente, a partir de suas experiências como bolsistas no contexto do PIBID/UFSCar/Educação Especial. No próximo capítulo, nos debruçaremos aos métodos do presente estudo.

2 Método

Esse capítulo tem como objetivo dissertar sobre a metodologia da pesquisa, incluindo-se: 1) os aspectos éticos, 2) a escolha e seleção dos participantes e 3) o objeto de estudo, considerando que se pretende analisar e retratar os Sentidos Pessoais que os egressos atribuem à atividade docente, a partir de suas experiências como bolsistas no contexto do PIBID/UFSCar/Educação Especial. Tais sentidos foram explicitados em escritas de portfólios, referentes à atividade docente. Assim, o que se pretende é por meio de uma abordagem qualitativa explicitar quais sentidos os bolsistas egressos atribuíram a atividade docente, ao escreverem seus portfólios, enquanto participavam do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial.

Buscamos em Bogdan e Biklen (1994) a caracterização dos dados qualitativos que se delineiam com riqueza de detalhes descritivos, cujo tratamento estatístico se torna complexo ou até mesmo inviável. Dessa forma, as pesquisas qualitativas não se dão através da operacionalização de variáveis, elas buscam, contudo, “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a investigação qualitativa é definida através de cinco características:

1. A fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal, cuja função é se inserir nos locais de estudo e recolher dados através de contato direto.
2. A investigação é descritiva, ou seja, se dá através de palavras ou imagens. Transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais podem ser dados qualitativos, os quais não são reduzidos a símbolos numéricos, sendo analisados minuciosamente, de forma totalitária.
3. Ênfase no processo e não nos resultados ou produtos.
4. Tendência à análise indutiva, isto é, as teses são construídas a partir da análise dos dados recolhidos ao invés de se utilizar os dados para confirmar hipóteses previamente instituídas.
5. A abordagem qualitativa visa ao significado, ao modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, às diversas perspectivas.

Esta pesquisa, ao propor-se a interpretar os sentidos pessoais contidos nos portfólios que foram escritos durante a experiência prática que os bolsistas egressos tiveram dentro do PIBID, considera os itens acima, como por exemplo, analisar os dados através de palavras e imagens contidas em documentos pessoais, visando obter deles dados qualitativos, os quais não são reduzidos a símbolos numéricos, o que satisfaz a segunda característica das investigações qualitativas, apontada por Bogdan e Biklen (1994).

Em relação aos aspectos éticos: A pesquisa, cujo parecer consubstanciado foi aprovado pelo comitê de ética, foi conduzida na cidade de São Carlos e se trata da análise de portfólios de bolsistas egressos do PIBID/Educação Especial/UFSCar, neles estão contidos atividades de planejamento e reflexão sobre a prática que se desenrolaram no contexto do PIBID.

A escolha e seleção dos participantes valeu-se por conta de esta ser uma pesquisa documental que baseia sua fonte de dados nos Portfólios advindo do público alvo que participou do PIBID/Educação Especial/UFSCar, entre os anos de 2013 a 2018, que correspondem aos anos em que vigorou o edital nº 061/2013.

Para se fazer a escolha e seleção dos participantes foi enviado para o e-mail dos 4 supervisores e 21 bolsistas do subprojeto, um termo de consentimento livre e esclarecido convidando-os a participar como sujeitos da pesquisa, intitulada: Um retrato dos sentidos pessoais de bolsistas egressos do PIBID/Educação Especial/UFSCar a partir da escrita de portfólios. A adesão dos bolsistas (ID) consistia em concederem seus portfólios, os quais depois de lidos pelo pesquisador, selecionaria os trechos pertinentes aos objetivos da pesquisa. Dos 21 bolsistas (I.D), três responderam o e-mail e concederam seus portfólios. Os demais não responderam o e-mail enviado. No total foram disponibilizados 7 portfólios, que se referem a escrita de 3 Bolsistas Egressos (BE) do PIBID/Educação Especial/UFSCar: BE-1 nos disponibilizou 2 portfólios, BE-2 nos disponibilizou 4 portfólios. O BE-3 nos disponibilizou 1 portfólio. A partir disso, decidimos analisar o portfólio mais recente dentre os oferecidos, uma vez que os 3 BE participantes o tinham elaborado. Abaixo, apresentamos o quadro intitulado “Relação de portfólios disponibilizados e analisados”.

Quadro 2 - Relação de portfólios disponibilizados e analisados

Bolsista Egresso (B.E)	Quantidade de portfólios Disponibilizados	Quantidade de portfólios Analisados
B.E -1	2	1
B.E -2	4	1
B.E -3	1	1
Total	7	3

Fonte: Próprio autor

Apresentadas as características dos participantes da pesquisa, no próximo capítulo nos dedicaremos a análise de excertos dos portfólios com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa.

3 Procedimento para a Análise dos Dados

Os excertos retirados dos portfólios, inicialmente, foram organizados em cinco categorias que retratam o Sentido Pessoal dos bolsistas egressos em relação às situações de aprendizagem: 1) Visão do bolsista sobre inclusão; 2) Aluno PAEE; 3) Adaptações curriculares; 4) Estratégias alcançadas entre Professor de sala regular e bolsista e 5) Contribuição para a formação inicial do bolsista. Posteriormente, sintetizamos essas categorias em 3 categorias por conta da correspondência entre elas. As categorias então ficaram dispostas em: 1) Sentido Pessoal/Visão do bolsista sobre o PIBID/Educação Especial; 2) Sentido Pessoal/Situações de Aprendizagem vividas em sala de aula e 3) Sentido Pessoal/Contribuição para a Formação Inicial, conforme mostram os quadros que estão no Apêndice 3 intitulado “Agrupamento das Categorias elencadas”.

A correspondência encontrada nos excertos dos portfólios e que nos permitiram a síntese foram estabelecidas pelo fato de que se relacionavam cada uma mais que as outras como, por exemplo, a categoria sentido pessoal/visão do bolsista sobre inclusão que retratava, na fala do bolsista, não a visão da inclusão, mas sim a visão do subprojeto PIBID/Educação Especial/UFSCar. As categorias Sentido Pessoal/Aluno PAEE; Sentido Pessoal/Adaptações curriculares; Sentido Pessoal/Estratégias alcançadas entre Professor de sala regular e bolsista denotavam a visão dos bolsistas egressos sobre as situações de aprendizagem voltadas para o contexto de sala de aula. Por fim, a categoria 5, Contribuição para a Formação Inicial, foi transformada em Sentido Pessoal/Contribuição para a Formação Inicial categoria, pois contém os sentidos pessoais explícitos dos bolsistas egressos e foram extraídas dos portfólios em sua íntegra, tornando assim a categoria resultante das outras duas anteriores: 2) Aluno PAEE e 3) Adaptações curriculares. Na próxima subseção verificamos os resultados e discussões das categorias a serem analisadas no próximo subitem desta pesquisa.

3.1 Resultados e discussões

Ao lermos os excertos do portfólio de BE 1, constatamos que, ao tratar do subprojeto, o bolsista indica as palavras-chaves: ensino colaborativo, participação em sala de aula. Isso quer dizer que os sentidos pessoais retratam que:

O projeto PIBID-Educação Especial tem como um de seus objetivos gerais o ensino colaborativo, isto é, o trabalho conjunto entre bolsista e professor regente, chegando a ter momentos em que as responsabilidades de ambos se igualam dentro de sala de aula. A participação do bolsista em sala de aula é de grande importância [...] (BE-1, p. 7).

A partir desse excerto podemos perceber que o estudante esboça sua percepção sobre a importância de uma formação que privilegie a relação entre professor de educação especial e o professor em sala de aula. Isso está em acordo com o conceito de coensino: “como modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor de sala comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45). Assim, ensino Colaborativo é definido como uma parceria entre professores do ensino regular e especial. As autoras nos mostram ainda três estágios de interação e colaboração entre profissionais da Educação Regular e Especial:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio; Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessária para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula; Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 54).

Este modelo de serviço oferecido pela educação especial corrobora com o que vimos na proposta do PIBID/UFSCAR “Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos” quanto a metodologia de trabalho da parceria colaborativa.

Sousa (2010, p. 43) nos diz que ao refletir sobre o projeto PIBID/UFSCar se deparou com 4 questões para que pudesse ocorrer, de fato, uma parceria entre Universidade e Escola:

- 1) Qual o papel das licenciaturas nesse contexto atual, com esta escola, com estes estudantes do ensino, da Educação Básica?
- 2) Que relações pode haver entre a Universidade e as Escolas da Educação Básica? Porque nós podemos pensar em várias relações e, obviamente, que essas relações foram traçadas. E, geralmente, quando nós vamos fazer uma análise mais aprofundada essas relações sempre foram, ou pelo menos na sua maioria, hierárquicas. A escola é, de um modo geral, principalmente as escolas brasileiras, elas tinham ou ainda tem, dependendo da forma como nós formos analisar, que seguir algumas regras determinadas pela Universidade.
- 3) Como construir parcerias diante disso? De forma que nós tivéssemos, de fato, um espaço compartilhado sem necessariamente ter esta hierarquia tão grande. E, na realidade, romper com essa hierarquia?
- 4) Quais as possibilidades e limitações de um projeto desta natureza?

Portanto, estas questões se destacam e conduzem ao próximo excerto.

Os excertos dos portfólios de BE-2 trazem em destaque as palavras-chaves: parceria colaborativa, adaptação de conteúdos e materiais para o aluno PAEE. Os sentidos pessoais do bolsista retratam a inserção que teve na escola por meio do trabalho colaborativo que desenvolveu com a professora:

O objetivo do meu trabalho neste semestre foi realizar **uma parceria colaborativa** com a professora da sala regular e **adaptar conteúdos e materiais** para o aluno Público Alvo da Educação Especial - PAEE. [...] O PIBID/Educação Especial insere os bolsistas nas escolas, por meio do **trabalho colaborativo** entre os professores da rede municipal e estadual de ensino, com o objetivo comum de favorecer a escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE (BE-2, p. 4-6, grifo nosso).

Esse excerto nos explicita a preocupação com o conceito visto anteriormente de parceria colaborativa e ensino colaborativo, com uma nova preocupação de que um trabalho colaborativo seja implementado na rede de professores municipal e estadual. Isso corresponde ao que vimos a respeito do conceito de Sentido Pessoal, segundo a teoria histórico cultural quando diz que: “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTISKY, 2000, p. 465).

O sentido pessoal de BE-2 é fluido e extrapola a sala de aula e quer ver o trabalho e a parceria colaborativa alcançarem a rede municipal. Estes novos elementos na escrita de BE-2 mostram mudanças na forma como ele pensa que deve ser o ensino – com a presença da palavra colaboração.

Além da colaboração, BE-2 chama a atenção de mais uma palavra-chave, que é a Adaptação de conteúdo e matérias para o aluno PAEE. Segundo Brasil (2010, p. 9), o Atendimento Especializado para o aluno com deficiência intelectual “para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar de recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais”.

E ainda em relação ao acompanhamento desse aluno “a ação pedagógica deve resultar em opções que indiquem a possibilidade de reorganizar situações de aprendizagem que favoreçam esse processo” (BRASIL, 2010, p. 14).

Esse apoio que o professor de educação especial oferece ao aluno é um suporte necessário para que o aluno entre em contato com o conteúdo que está sendo oferecido em sala de aula. A seguir, vemos que a manifestação dos sentidos pessoais, que convergiram para o conceito de trabalho colaborativo e adaptação curricular no excerto do BE-2 também está presente no próximo excerto BE-3.

No caso dos excertos do portfólio de BE-3, as palavras-chaves: teoria e prática, trabalho colaborativo, elaboração de adaptação curricular, que fizeram parte dos sentidos pessoais do bolsista retratam as ações do subprojeto, considerando-se que:

Espera-se que as ações do subprojeto da licenciatura em Educação Especial possibilitem aos licenciandos a percepção que a **formação se faz, em grande parte, nos embates com a prática** e a partir de necessidades, e, nos professores, supervisores e outros colegas que eles possam ter uma experiência de orientação; além do **trabalho colaborativo** em sala de aula (professor do ensino comum e bolsista da educação especial) e elaboração de **adaptação curricular**. Os objetivos traçados de trabalho e intervenções visam potencializar o ensino e aprendizagem, tornando a escola **acessível e transformando** o arredor dos alunos, fortalecendo as interações sociais entre os alunos incluídos e seus pares, professores e funcionários da escola, através da realização de atividades **interdisciplinares** (BE-3, p. 5, grifo nosso).

Além dos temas abordados no excerto anterior, que trata de trabalho colaborativo, adaptação curricular, o que nos chama a atenção neste excerto é a percepção que BE-3 tem sobre os embates com a prática, que é citado nessa pesquisa quando problematizamos a relação entre teoria e prática na formação inicial: “Em nosso entender o paradoxo e a contradição na relação teoria-prática estão presentes na formação docente para o ensino básico como sensação para muitos e como preocupação para alguns” (ONOFRE, 2014, p. 22). BE-3 manifesta seu Sentido Pessoal ao escrever que através de ações planejadas e intervenções como atividades interdisciplinares possam tornar a escola acessível transformando o ambiente educacional. E isso está de acordo com os objetivos do PIBID quando foi proposto, em 2007, pelo Decreto nº 7219/2010, onde se destaca, nos incisos IV e V, os objetivos de (BRASIL, 2010):

IV – inserir os licenciados 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 conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
V – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

As ideias apresentadas nesta categoria pelos BE-1,2,3 foram expostas e exprimem o Sentido Pessoal/visão sobre o Subprojeto/PIBID/Educação Especial, e estão mais próximas dos conceitos sobre o coensino, parceria colaborativa, adaptação curricular como um suporte para o acompanhamento do aluno PAEE dentro de sala de aula e formação na prática.

No que diz respeito a categoria elencada, Sentido Pessoal/Situações de Aprendizagem vividas em sala de aula, os excertos do portfólio de BE-1 retratam os sentidos pessoais que o bolsista tem sobre o ensino de Matemática. Quando o foco é o ensino da tabuada para crianças com necessidades especiais, as palavras-chaves são: atividades de treino, compartilhar trabalho, situações em sala de aula, auxílio, recurso, suporte, nesse sentido:

[...] a bolsista considerou necessário criar **atividades de treino da tabuada** para ao aluno, visto que ele demonstrou uma grande dificuldade em realizar contas de multiplicação. A professora foi fundamental neste processo, pois compartilhou do trabalho da bolsista, incentivou e cobrou o aluno as mudanças nos dias em que a mesma não estava presente. A bolsista vem utilizando parte do caderno de tarefa de casa do aluno para anotar as atividades para serem feitas por P.A.A. atividade foi “Treino da Tabuada” (p.15). Neste semestre, **a professora compartilhou com a bolsista o seu semanário/planejamento, assim facilitando a elaboração de adaptações planejadas e antecipadas** (BE-1, p. 15-17, grifo nosso).

Assim, ao descrever atividades de treino BE-1 nos remete a situações de aprendizagem que priorizam a repetição para superar a dificuldade diante da realização da atividade oferecida pela professora. O BE-1 sinaliza a importância que dá ao fato de a professora compartilhar de seu semanário e vê isso como um objetivo alcançado em relação ao ensino colaborativo. Ao mesmo tempo, em BE-2, quando os sentidos pessoais retratam uma das ocorrências de sala de aula sobre os múltiplos, indicam como palavras-chaves: confecção de material, auxílio verbal. Dão ênfase a um ensino de Matemática que considere o treinamento de exercícios e a memorização da tabuada, apesar de se destacar a elevada autoestima do aluno quando consegue resolver situações-problema.

Neste dia a educadora **passou um texto explicativo** sobre “Múltiplos” na lousa, que ditei para o aluno e, em seguida, **exercícios**. O aluno PAEE tem uma tabuada do 0 ao 10 que a educadora fez para auxiliá-lo nas aulas. Então, utilizei com ele este material durante a realização dos exercícios. Também copiei para ele 3 enunciados (5º ao 7º exercício), pois o aluno **aparentou estar cansado neste dia**. A resolução das atividades demandou um grande tempo, já que M não sabe **a tabuada de cor**, por isso, não conseguimos finalizar todos antes da correção. No momento desta tive que chamar a atenção do educando para que se atentasse, pois se dispersava com facilidade. Neste dia também disse a ele que quando estiver **muito cansado de copiar**, pode pedir para que eu copie, mas com a condição de que melhore sua escrita, que é extremamente confusa. [...] Com esta atividade o aluno conseguiu resolver 3 exercícios referentes ao conteúdo de Múltiplos, por meio **da utilização da tabuada e do meu auxílio verbal**. A tarefa estimulou a capacidade de raciocínio lógico matemático do estudante PAEE, além de ter **elevado sua autoestima, visto que ficou feliz ao ver que conseguiu solucionar as situações-problema** (BE-2, p. 12-16, grifo nosso).

Pelo excerto vemos que o ensino que enfatiza uma abordagem tradicional, em que, segundo Mizukami (2017, p. 1), “volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor” o contexto nos apresenta um ensino por meio de um texto explicativo e, logo em seguida, exercícios sobre esse mesmo texto, e traz marcas do ensino tradicional quando a bolsista diz que a demora para que o aluno resolva o exercício é que este não decorou a tabuada. Notamos no excerto a preocupação do bolsista com o estado emocional do aluno PAEE, de um estado de aparente cansaço dentro desta situação de aprendizagem para uma condição de autoestima elevada ao resolver os exercícios com a ajuda da BE-2. Os excertos do portfólio ainda retratam os sentidos pessoais que o bolsista estabelece com o ensino de atividades relacionadas às áreas de Português e História:

As demais **atividades desenvolvidas ao longo do semestre** com o educando PAEE foram **referentes a textos**, tanto de português, como de história, que a professora **passava na lousa e eu ditava** para M, já que **ele se perdia muito** quando **copiava sem auxílio verbal**. Também o orientava a deixar espaço de parágrafo no início das linhas e o auxiliava com explicações sobre os erros ortográficos e gramaticais que cometia (BE-2, p. 16, grifo nosso).

Dentro deste contexto, o BE-2 descreve o aluno PAEE como um aluno que se “perde” nas atividades que priorizam apenas o registro de textos no caderno. Ela então o auxilia de modo a que complete a tarefa que fica restringida a correção de erros ortográficos e gramaticais. Ao resgatarmos a teoria estudada a respeito de Sentidos Pessoais “a forma como o indivíduo apropria-se de determinados significados ou não, depende do **sentido pessoal** que tenha para o sujeito” (ASBAHR, 2011, p. 7, grifo nosso). Já no portfólio de BE-3, os sentidos pessoais dão destaque às palavras-chaves: treino, coordenação motora, planejamento da atividade, recursos de materiais, interação do aluno com a atividade, os quais retratam o seguinte plano de aula para se ensinar a Língua Portuguesa.

Disciplina: Língua Portuguesa

Conteúdo: Cabeçalho

Objetivos: Início das atividades diárias no caderno e treino de cópia (lousa – caderno).

Objetivos: Compreensão de rotina, início das **atividades diárias e treino de cópia** (recurso – caderno) e coordenação motora fina.

Atividades: Para a escrita do cabeçalho, o aluno demandava muito esforço, utilizando a folha inteira sem delimitação de espaço. Além de apresentar dificuldade em manter o foco na atividade, a escrita do cabeçalho introduzido na rotina, **o fez compreender que aquele momento era inadequado para brincadeiras**, pois era **para realizar as atividades** (BE-3, p. 12).

Materiais: Papel cartão colorido, para diferenciar cada palavra. Tesoura e caneta.

Etapas da adaptação/confecção: Primeiramente **houve o planejamento** de qual seria a melhor maneira de introduzir um material de apoio para facilitar e favorece a escrita e cópia do aluno. Com a ideia dos cartões, iniciou-se a

fase de construção: recortando cada cartão e escrevendo os itens próprios (cidade, dias, meses e anos).

Necessidade de ajustes/adequações dos materiais, etapas da adaptação/confecção e de uso do Recurso: Não foi necessário realizar nenhum ajuste após o planejamento do recurso (BE-3, p. 12).

Reflexão pessoal sobre a sequência didática e das adaptações realizadas. É necessário pensar no recurso e sua funcionalidade, **mas também considerar a interação do aluno, sua vontade em utilizar o material, pois esse fator faz diferença e engrandece os resultados**, durante a aplicação (BE-3, p. 13, grifo nosso).

O excerto do BE-3 chama atenção para a importância do planejamento/organização do ensino, há uma forte presença do ensino tradicional ressaltando o ambiente de ensino como um espaço inadequado para “brincadeiras”. No excerto também ocorre incongruências entre a forma de realização do ensino e a “vontade” do aluno. O BE-3 ao registrar sua reflexão pessoal diz que mesmo diante da aplicação de uma tarefa anteriormente planejada deve-se considerar a interação do aluno em relação ao conteúdo. Como Vimos em Zeichener (2002, p. 26), “este movimento tem por consequência uma demanda por mudanças no tipo de ensino que se dá dentro das salas de aula”. A categoria 2 nos traz novamente a citação vista no nosso referencial teórico, que Tatto (1997) citado por Zeichener (2002, p. 26) nos alerta dizendo que:

Há a evidência, em muitos países, de um desejo de afastamento de aulas autocráticas centradas no professor, cujo foco está na repetição mecânica de conteúdos retificados (que frequentemente não estão relacionados às experiências de vida dos estudantes e negam seu background cultural e linguístico), para um modo de ensinar que seja mais centrado no aprendiz e que também seja culturalmente relevante.

Mizukami (2017, p. 3) nos mostra que o modelo da Educação tradicional “baseada em decisões verticais: intervenções do professor; Educação como um produto, com modelos pré-estabelecidos; Ausência de ênfase no processo: transmissão de ideias; Papel de conduzir o indivíduo ao ajustamento social”, e a Escola tradicional como um “lugar onde se realiza a educação, que se restringe a um processo de transmissão de informações: Deve manter um ambiente austero para que aluno não se distraia; A escola não é considerada como a vida, mas como fazendo parte dela; Utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos; Relação vertical e individualista”.

Concluimos que, a partir do exposto, a categoria elencada, Sentido Pessoal/atividades em sala de aula tem como característica fundamental a presença do ensino tradicional, preocupação com a rotina, a ordem, contrapondo com a preocupação do estado emocional do aluno PAEE diante do contexto de sala de aula. Como solução a esse tipo de aula, os Bolsistas Egressos pensam em dar suporte a esses alunos por meio da adaptação de materiais e conteúdos.

No que diz respeito a categoria elencada, Sentido Pessoal/Contribuição para a Formação Inicial, os sentidos pessoais de BE-1 retratam, a partir das palavras-chaves: relação com o docente regente, prática em sala de aula e o PIBID, as contribuições que obteve para a sua formação inicial ao afirmar que:

Nestes dois anos obtive ganhos significativos para minha formação, passei pelos níveis educacionais do fundamental I e II, ambos foram importantes, cada um em uma medida; contudo, considero que talvez fosse mais rico para os bolsistas trabalharem mais efetivamente no fundamental I, para ter **contato maior com os professores regentes, assim construindo uma relação melhor com o docente**. Considero o PIBID uma oportunidade de acrescentar e ganhar **conhecimentos para todas as partes envolvidas (escola, Universidade, professores, bolsistas e alunos)**. Como educadora especial em formação obtive conhecimentos importantes para **desenvolver habilidades que só as práticas em sala de aula puderam proporcionar** (BE-1, p. 31, grifo nosso).

O excerto ressalta o sentido pessoal que BE-1 enxerga: a importância na relação próxima dentro de sala de aula entre bolsistas e professores, colocando em destaque a possibilidade de uma parceria mais proveitosa com os professores que atuam no Ensino Fundamental I. BE-1 retoma o PIBID/UFSCar como um espaço que oportuniza a aproximação entre Universidade e Escola gerando conhecimentos e habilidades, enfatizando o papel da prática na formação do professor de Educação Especial.

Portanto, as escritas retiradas do portfólio do BE-1 assemelha-se com o que foi visto nesta pesquisa em relação ao artigo de Spinazola e Galvani (2019), quando objetivaram identificar os impactos que o PIBID da UFSCar/subprojeto do curso de licenciatura em Educação Especial teve sobre a prática docente na percepção de educadores especiais em seus anos iniciais de carreira, ao comparar dois grupos de professores egressos: G1 (professores egressos que participaram do PIBID) e G2 (professores egressos que não participaram do PIBID). Os resultados ali obtidos revelaram que as experiências vivenciadas pelo acesso ao PIBID são importantes para os professores egressos que participaram do PIBID em suas práticas atuais, assim como a proposta do trabalho colaborativo.

No caso de BE-2, a categoria elencada, Sentido Pessoal/Contribuição para a Formação Inicial, indicam as palavras-chaves: teoria e prática, deficiência intelectual, inclusão, PIBID, utilizar e adaptar recursos (atividades adaptadas), ensino colaborativo. Retratam que:

Por meio da experiência que tive nesse semestre com um aluno público-alvo da educação especial incluído no ensino fundamental, conheci mais sobre a **deficiência intelectual, colocando em prática o que já havia estudado em teoria para favorecer a aprendizagem deste aluno**. O PIBID contribuiu de forma a me proporcionar uma **experiência no ambiente educacional, que é de suma importância para minha formação**, pois envolve uma vivência não

só com o alunado, mas com todos os agentes da escola. Também pude realizar um **trabalho colaborativo**, que foi um ganho muito significativo para mim, pois nos dias atuais, sabemos o quanto é **difícil exercer o trabalho colaborativo**. Meu relacionamento com a professora foi produtivo, já que mantivemos **diálogos** sobre o aluno e as atividades adaptadas ao longo do semestre. Destaco a importância do trabalho que a professora do aluno M realiza com ele, adaptando todos os conteúdos da sala para o aluno e investindo em suas potencialidades. Isso me fez ver que ainda existem professores preocupados, que trabalham para o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais. Toda essa vivência que tive ao longo deste semestre foi essencial para minha futura formação, **pois vivenciar significa atuar de modo a utilizar e adaptar recursos, de acordo com o que já estudei, e enfrentar os obstáculos que envolvem a inclusão, assim, buscando o envolvimento e aprendizado do aluno nas atividades, sempre respeitando suas especificidades, através do ensino colaborativo** (BE-2, p. 29, grifo nosso).

O excerto ressalta a relação entre a teoria e a prática, as dificuldades para a realização do trabalho colaborativo, a importância do diálogo entre bolsista e professor regente e, por fim, traz a relevância de se levar em conta as necessidades especiais do estudante PAEE através do ensino colaborativo. Esse processo formativo evidenciado em BE-2 aparece quando, segundo Onofre (2014, p. 47), passa a “participar da concretude e materialização do exercício docente, com todas as suas ambiguidades, contradições, conflitos e possibilidades”. BE-2 tenta “promover a associação entre as duas agências formadoras: a escola e a universidade como parte do processo formativo para docência” (ONOFRE, 2014, p. 48).

Os excertos do portfólio de BE-3 indicam como palavras-chaves: refletir, papel prático do educador, construção de adaptações curriculares e ensino aprendizagem. Os sentidos pessoais retratam que:

Atuar como bolsista PIBID tem possibilitado, ainda durante a graduação, refletir sobre **o papel prático do educador especial, seus desafios de elaboração e construção de adaptações curriculares para suprir e complementar as necessidades e dificuldades encontradas no percurso do ensino e aprendizagem** (BE-3, p. 21, grifo nosso).

No excerto do BE-3 emergem escritas com o Sentido pessoal sobre a reflexão do papel da prática na formação do educador especial; os desafios de implementação da adaptação curricular; e a relevância de se levar em conta as necessidades do estudante.

Segundo Brasil (2010, p. 38-39):

[...] o professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias do cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e da escola. [...] Entretanto, precisamos não perder de vista que o acúmulo e sistematização de estratégias escolares para a inclusão de pessoas

com TGD não podem desconsiderar o que é próprio de cada criança ou adolescente.

Concluimos nesta subseção que o Sentido Pessoal, por parte dos Bolsistas, estão voltados para o conceito de coensino, trabalho compartilhado e interdisciplinar, adaptação curricular, formação na prática e preocupação do estado emocional do aluno PAEE diante do contexto de sala de aula, o que contrasta com a presença do ensino tradicional, preocupação com a rotina, a ordem, a repetição e a memorização por parte dos professores regentes, os quais, por muitas vezes, delega a responsabilidade da produção e adequação do material adaptado para o Bolsista, por isso, em toda a análise fica evidenciado as dificuldades para a realização do trabalho colaborativo, e a importância do diálogo horizontal entre bolsista e professor regente.

Considerações Finais

Nesta pesquisa tivemos como objetivo investigar os sentidos pessoais que os egressos atribuem à atividade docente, a partir de suas experiências como bolsistas no contexto do PIBID/UFSCar/Educação Especial. Podemos expor, como considerações finais, com vistas a responder nossa questão de pesquisa, que os Bolsistas Egressos manifestaram seus sentidos pessoais a partir dos seus registros escritos em portfólios, concernente a atividade docente, quando estavam inseridos no PIBID. Visto que, ao percorrerem as 03 categorias elencadas, BE-1,2,3 destacaram a convergência de suas ações diante de conceitos sobre do coensino, parceria colaborativa, preocupação com o estado emocional do aluno diante do contexto de sala de aula proporcionando suporte por meio da adaptação curricular no acompanhamento do aluno PAEE dentro de sala de aula.

Ressaltamos que ao longo da fundamentação teórica identificamos cinco trabalhos que dialogam com esta dissertação, por ocuparem-se do sentido pessoal por parte dos futuros professores, por estarem dentro de um curso de licenciatura como subprojeto do PIBID e por serem voltados aos estudantes público alvo da Educação Especial, sendo que dois deles, Furlanetto (2013) e Silva (2013), dissertam sobre o Sentido Pessoal, dois tratam de Educação Especial e Inclusiva, Alexandrino (2015), Spinazola e Galvani (2019) e um, Cosmo (2015), traz o portfólio como um dos instrumentos para se obter a coleta de dados. Ao dialogarmos com esses autores encontramos também outros que corroboraram com esta pesquisa como Mizukami (2017), que nos mostrou que o modelo da Educação tradicional é baseado em decisões verticais, com modelos pré-estabelecidos e que se restringe a um processo de transmissão de informações, devendo manter um ambiente austero para que aluno não se distraia. Quanto a isso, Zeinecher (2002) nos alertou sobre as evidências, em muitos países, do desejo de um afastamento de aulas autocráticas, em que o foco está na repetição mecânica de conteúdos, que frequentemente não estão relacionados às experiências de vida dos estudantes, para um modo de ensinar que seja mais centrado no aprendiz e que também seja culturalmente relevante.

Nesta direção, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) trazem a definição do Ensino Colaborativo, Souza (2010) nos faz refletir sobre a parceria colaborativa entre Universidade e Escola e Onofre (2014) traz à tona os embates com a prática e a necessidade de estreitamento entre teoria e prática na formação inicial. Dessa forma, podemos dizer que os objetivos do PIBID/UFSCar/Educação Especial apresentam a mesma perspectiva encontrada nas leituras mencionadas, posto que visa a inserção dos alunos bolsistas nas escolas por meio da colaboração entre professor da sala regular e licenciando, a fim de beneficiar a escolarização e,

consequentemente, a inclusão escolar dos estudantes PAEE nas escolas, por meio de adaptações adequadas a cada aluno que aparece, então, como espaço ideal para superar a dicotomia entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores nas universidades e nas escolas.

Buscamos em Bogdan e Biklen (1994), a caracterização dos dados qualitativos que se delineiam com riqueza de detalhes descritivos e, por conta de esta ser uma pesquisa documental que baseia sua fonte de dados nos Portfólios advindo do público alvo que participou do PIBID/Educação Especial/UFSCar, entre os anos de 2013 a 2018, que correspondem aos anos em que vigorou o edital nº 061/2013. Para a escolha e seleção dos participantes foi enviado para os e-mails dos 4 supervisores e 21 bolsistas do subprojeto um TCLE convidando-os a participar como sujeitos da pesquisa. A adesão dos bolsistas (ID) consistia em concederem seus portfólios, os quais depois de lidos pelo pesquisador, selecionaria os trechos pertinentes aos objetivos da pesquisa. Dos 21 bolsistas (ID), três responderam ao e-mail e concederam seus portfólios. Os demais não responderam ao e-mail enviado. No total foram disponibilizados 7 portfólios, referentes à escrita de 3 Bolsistas Egressos (BE) do PIBID/Educação Especial/ UFSCar.

Consideramos que o pequeno número de adesão à pesquisa ocorreu pelo fato de o envio do TCLE aos bolsistas e supervisores do PIBID/Educação Especial/UFSCar ter sido feito apenas por e-mail, ao passo que poderíamos ter disponibilizado o referido termo online, por meio de acesso ao link do questionário formulado pelo programa GoogleDocs, a exemplo de Spinazola e Galvani (2019).

Ao analisarmos os portfólios disponibilizados, conseguimos elencar, a princípio, 5 categorias para os Sentidos Pessoais dos 03 Bolsistas Egressos, a saber: visão do bolsista sobre inclusão; aluno PAEE; adaptações curriculares; estratégias alcançadas entre Professor de sala regular e bolsista; e contribuição para a formação inicial do bolsista. Posteriormente, sintetizamos essas categorias em 3 categorias por conta da correspondência entre elas. As categorias, então, ficaram dispostas em: Sentido Pessoal/Visão do bolsista sobre o PIBID/Educação Especial; Sentido Pessoal/Situações de Aprendizagem vividas em sala de aula e Sentido Pessoal/Contribuição para a Formação Inicial.

Nos resultados obtidos vimos que o Sentido Pessoal por parte dos Bolsistas estão voltados para o conceito de coensino, trabalho compartilhado e interdisciplinar, adaptação curricular, formação na prática e preocupação do estado emocional do aluno PAEE diante do contexto de sala de aula, o que contrastou com forte presença do ensino tradicional preocupação com a rotina, a ordem, a repetição e a memorização por parte dos professores regentes, os quais, por muitas vezes, delegavam a responsabilidade da produção e adequação do material adaptado para os BEs, por isso, em toda a análise fica evidenciado as dificuldades para a

realização do trabalho colaborativo, e a importância do diálogo horizontal entre bolsista e professor regente.

Sabemos que nossos resultados não finalizam o tema abordado, mas esperamos que estes possam contribuir para todos, os que como nós, se interessam e buscam estratégias para solução da problemática da Formação Inicial, especificamente, para futuros professores do curso de Educação Especial, que irão atuar com os alunos PAEE, que vivem o processo de inclusão nos espaços formativos das Escolas e Universidades.

Referências

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/ago. 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2010.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual** Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL, **Edital Nº 7/2018**, 1 de mar de 2018. PROCESSO Nº 23038.001433/2018-98. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em: 15 nov. 2018.

CURSO de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp. Projeto Pedagógico (Conselho de Curso – Gestão 2006/2007)

COSMO, T. **Escrita de licenciandos em matemática, quanto à docência, no contexto do PIBID** 2015. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FREITAS, D. de; BAZON, F. V. M. B.; FABBRI, H.; OZELO, B. (Org.). **Iniciação à docência e formação continuada de professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 89-142.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C., A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MINISTÉRIO da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1992. (Temas básicos de educação e ensino). **REVISTA DE EDUCAÇÃO**. APEOESP. São Paulo, p. 1-5, jan.2017.

ONOFRE, E. M. C.; JOLY, I. Z. L. **Formação inicial de professores: vivências e reflexões**. Curitiba: Appris, 2014.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial - São Carlos maio 2012.

SOUSA, M. C. PIBID/UFSCAR: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, XV., **Anais[...]** Belo Horizonte, 2010. p.43-50.

SPINAZOLA, C. da C.; GALVANI, M. D. Impactos do PIBID sobre atuação de professores egressos do curso de licenciatura em Educação Especial. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 293-308, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download>. Acesso em: 15 jun. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma Educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ZACCUR, E.; ESTEBAN, M. T. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICE A

		B.E -1	Categorias elencadas	
Sentido Pessoal/visão do bolsista sobre Inclusão.	Sentido Pessoal/Aluno PAEE	Sentido Pessoal/Adaptações curriculares	Sentido Pessoal/Estratégias Alcançadas entre Professor de sala regular e bolsista	Sentido Pessoal/contribuição para formação Inicial do bolsista
<p>O projeto PIBID-Educação Especial tem como um de seus objetivos gerais o ensino colaborativo, isto é, o trabalho conjunto entre bolsista e professor regente, chegando a ter momentos em que as responsabilidades de ambos se igualam dentro de sala de aula.</p> <p>A participação do bolsista em sala de aula é de grande importância à sua formação devido à observação participante; ao trabalho colaborativo junto ao professor; apoio aos alunos em geral; possíveis intervenções diretas com o(s) aluno(s) PAEE; elaboração, orientação, e aplicação das adaptações curriculares em parceria com os professores regentes por meio de confecção</p>	<p>O aluno acompanhado pela bolsista este semestre é um menino de 11 anos que apresenta o diagnóstico de deficiência intelectual, realizado pela a equipe da APAE-São Carlos, SP no ano de 2014. Para preservar sua identidade, será chamado de P.A, atualmente o aluno alvo vem mostrando mudança em seu comportamento que antes era introvertido, não se comunicava com as demais crianças, hoje já conversa, participa das atividades em grupo, leva o caderno para professora e brinca com os meninos no intervalo . pg 10 P.A está matriculado no 4º ano e recebe os atendimentos no contra turno às quintas-feiras e no colaborativo da bolsista do PIBID às segundas, o aluno frequenta esta escola desde o 1º</p>	<p>A pontuação e estrutura textual é uma matéria que a professora vem trabalhando nas aulas durante este ano, e P.A apresenta dificuldade. Portanto, a bolsista procura sempre ressaltar para o aluno o conteúdo que vem sendo trabalhado pela professora na aula, ou seja, realiza leitura dos conteúdos com o aluno, reexplica as atividades e contextualiza as tarefas de maneira que fiquem de fácil compreensão. Já em matemática, ele consegue realizar contas simples de soma e subtração, mas em contas com mais números, usa os dedos como auxílio e marcações dos números no caderno para realizar os cálculos facilitando o seu raciocínio, mas apresenta dificuldades em realizar contas de multiplicação, bolsista nos intervalos entre uma atividade e outra, trabalha a tabuada para</p>	<p>A bolsista manteve uma boa interação com a professora e assim se sente à vontade em perguntá-la sobre o desenvolvimento do aluno alvo e sobre assuntos da sala de aula, os quais ela sempre procurou responder. Neste semestre, a professora compartilhou com a bolsista o seu semanário/planejamento, assim facilitando a elaboração de adaptações planejadas e antecipadas. Neste semestre também foi possível realizar a elaboração de atividade para auxiliar todos os alunos na matéria de matemática sobre o conteúdo de tabuada,</p> <p>A bolsista considerou necessário trabalhar a autoestima do aluno para obter avanços no trabalho acadêmico que vinha sendo realizado com P.A. As principais motivações, fora as observações feitas pela bolsista durante os encontros com o aluno. Considerou que para P.A, se desenvolvesse melhor seria necessário trabalhar suas habilidades sociais, foi possível averiguar que ele não acreditava ser capaz de evoluir na área</p>	<p>Sendo o meu último ano participando do programa PIBID quero deixar minhas reflexões para os bolsistas futuros e superiores responsáveis pelo projeto PIBID-Educação Especial. Nestes dois anos obtive ganhos significativos para minha formação, passei pelos níveis educacionais do fundamental I e II, ambos foram importantes cada um em uma medida; contudo, considero que talvez fosse mais rico para os bolsistas trabalharem mais efetivamente no fundamental I, para ter contato maior com os professores regentes, assim construindo uma relação melhor com o docente. Considero o PIBID uma oportunidade de acrescentar e ganhar conhecimentos para todas as partes envolvidas (escola, Universidade, professores, bolsistas e alunos). Como educadora especial em formação obtive conhecimentos importantes para desenvolver habilidades que só as práticas</p>

<p>de materiais pedagógicos de acordo com a necessidade dos alunos, sempre priorizando a metodologia da parceria colaborativa. Assim, fortalecendo as interações sociais entre os alunos incluídos e seus pares, professores e funcionários da escola através da realização de atividades interdisciplinares que envolva toda comunidade escolar. Pg 07.</p>	<p>ano do ensino fundamental</p> <p>P.A era uma criança muito tímida e quase não falava. P 11</p> <p>P.A é um menino calmo e muito tímido, diagnosticado com Deficiência Intelectual, este diagnóstico foi dado a partir da avaliação WISC (Escala de inteligência Wecshsier – 3ª edição) no ano de 2014. O laudo fornecido pela instituição diz que o aluno apresentou desempenho deficiente em tarefas não verbais, relatou é que uma criança tímida; distúrbio articulatorio e vocalização infantilizada. O aluno alvo conversa muito pouco e em um tom baixo, apresenta certa dificuldade nas articulações da fala e por isso acaba pronunciando pg 12 palavras de forma errada. Sinto que em algumas ocasiões evita conversar com outras pessoas para não ter que ficar repetindo, visto que muitas vezes acabam não entendendo ou</p>	<p>facilitar elaborou uma tabuada em seu caderno.</p> <p>Com o passar do tempo, a partir das observações e a pedido de P.A, a bolsista considerou necessário criar atividades de treino da tabuada para o aluno, visto que ele demonstrou uma grande dificuldade em realizar contas de multiplicação. A professora foi fundamental neste processo, pois compartilhou do trabalho da bolsista incentivou e cobrou o aluno as mudanças nos dias em que ela não estava presente. A bolsista vem utilizando parte do caderno de tarefa de casa do aluno para anotar as atividades para serem feitas por P.A. A atividade foi “Treino da Tabuada” pg 15</p> <p>A tabuada foi construída em conjunto entre a bolsista e aluno, para ser usada durante as aulas e para auxiliar o aluno lembrar das operações de multiplicação, nos momentos livres da aula a bolsista procurou sempre treinar a tabuada com P.A Os treinos aconteceram da seguinte forma, a</p>	<p>educacional e apresentava ter vergonha de falar com as demais crianças da sala. As estratégias usadas foram envolver mais o aluno em atividades em grupo; pedindo para que o aluno levasse o seu caderno até a mesa da professora; pedisse material emprestado de um colega quando necessário, essas pequenas mudanças no ambiente fizeram que P.A ficasse mais seguro de si mesmo, além dos demais alunos terem começado demonstrar ter mais atenção e carinho pelo aluno alvo. Considero que todas as atividades e estratégias abordadas com o aluno, atingiram mudanças para o seu desenvolvimento social e educacional, existe a necessidade de o trabalho ter continuidade, para potencializar as habilidades já desenvolvidas e continuar desenvolvendo as que apresentam defasagem. pg17</p> <p>Neste semestre não foi possível realizar uma atividade interdisciplinar,</p>	<p>em sala de aula puderam proporcionar. pg31</p>
--	---	---	--	---

	<p>não ouvindo, porém neste semestre apresentou uma mudança significativa em seu comportamento social, vem conversando com os colegas da sala, com a professora e brincando com pequenos grupos no intervalo. O aluno gosta de fazer as tarefas que são passadas na aula e não gosta de ficar atrasado, copiando rapidamente a tarefa da lousa este comportamento o leva cometer erros ortográficos. P.A no semestre passado realizava a leitura muito rápida, assim era necessário direcioná-lo para que fizesse uma leitura mais pausada para conseguir realizar a interpretação de texto, atualmente a bolsista já intervém com menor frequência em sua leitura, pois, ele já está criando o hábito de fazer uma leitura mais pausada e com compreensão.</p>	<p>bolsista perguntava: “- P.A quanto é 3X3?”. As perguntas eram feitas desta forma, pois toda sexta feira, a coordenadora da escola realiza uma competição com os alunos do conteúdo da tabuada, sendo assim a bolsista procurou deixar o aluno mais preparado para a situação, também houve momentos em que foram feitos treinos usando conceitos parecidos dos problemas usados pela professora regente como, por exemplo: “<i>P.A, você tem duas figurinhas, eu tenho 5 vezes à mais que você. Quantas figurinhas eu tenho no total?</i>” Essas atividades na área de matemática foram desenvolvidas no último bimestre do ano letivo, sendo necessário dar continuidade no próximo ano. Pg 16</p>		
--	---	--	--	--

B.E -2		Categorias elencadas		
Sentido Pessoal/visão do bolsista sobre Inclusão.	Sentido Pessoal/Aluno PAEE	Sentido Pessoal/Adaptações curriculares	Sentido Pessoal/Estratégias Alcançadas entre Professor de sala regular e bolsista	Sentido Pessoal/contribuição para formação Inicial do bolsista
<p>O objetivo do meu trabalho neste semestre foi realizar uma parceria colaborativa com a professora da sala regular e adaptar conteúdos e materiais para o aluno Público Alvo da Educação Especial - PAEE. Pg.4</p> <p>O PIBID/Educação Especial insere os bolsistas nas escolas, por meio do trabalho colaborativo entre os professores da rede municipal e estadual de ensino, com o objetivo comum de favorecer a escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE (alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento), assim considerados por necessitarem de adaptação no ensino, seja porque apresentam algum tipo de deficiência, ou por terem dificuldades acadêmicas, ou mesmo por problema comportamental. Pg 6</p> <p>Nesse sentido, o plano de trabalho previsto para os</p>	<p>O aluno M tem deficiência intelectual e está matriculado no 5º ano C. Durante o período em que trabalhei com ele as segundas – feiras (das 7:00 às 11:00), acompanhei as aulas de português e matemática.</p> <p>O estudante está matriculado na escola EMEB Carmine Botta desde o 1º ano do ensino fundamental. Pg 10</p> <p>O aluno M tem 11 anos de idade e apresenta diagnóstico de deficiência intelectual. Pg 11</p> <p>Possui facilidade nas matérias de geografia, história e ciências, porém, tem dificuldades nas matérias de matemática e português. Em matemática, ele tem dificuldade em interpretar as situações – problema e em português, o aluno comete muitos erros ortográficos e apresenta dificuldade em</p>	<p>Nome da atividade: Múltiplos</p> <p>Objetivo: resolver 7 exercícios sobre múltiplos</p> <p>Adaptação para o aluno PAEE: utilização da tabuada e número de exercícios reduzidos para 3.</p> <p>Materiais: tabuada do 0 ao 10, caderno, caneta, lápis e borracha</p> <p>Tempo de realização da atividade: aproximadamente 1 hora</p> <p>Desenvolvimento da atividade: neste dia a educadora passou um texto explicativo sobre “Múltiplos” na lousa, que ditei para o aluno, e em seguida, exercícios. O aluno PAEE tem uma tabuada do 0 ao 10 que a educadora fez para auxiliá-lo nas aulas. Então, utilizei com ele este material durante a realização dos exercícios.</p> <p>Também copiei para ele 3 enunciados (5º ao 7º exercício), pois o aluno aparentou estar cansado neste dia.</p> <p>A resolução das atividades demandou um grande tempo, já que M não sabe a tabuada de cor, por isso, não conseguimos finalizar todos antes da correção. No momento desta tive</p>	<p>A professora conversa comigo sobre o desempenho do aluno e mostra todos os tipos de adaptações que realiza para ele, sendo que a auxílio neste processo. Também é aberta para sugestões que ofereço e para trabalharmos em conjunto.</p>	<p>Por meio da experiência que tive nesse semestre com um aluno público-alvo da educação especial incluído no ensino fundamental, conheci mais sobre a deficiência intelectual, colocando em prática o que já havia estudado em teoria para favorecer a aprendizagem deste aluno.</p> <p>O PIBID contribuiu de forma a me proporcionar uma experiência no ambiente educacional, que é de suma importância para minha formação, pois envolve uma vivência não só com o alunado, mas com todos os agentes da escola. Também pude realizar um trabalho colaborativo, que foi um ganho muito significativo para mim, pois atualmente, sabemos o quanto é difícil exercer o trabalho colaborativo.</p> <p>Meu relacionamento com a professora foi produtivo, já que mantivemos diálogos sobre o aluno e as atividades adaptadas ao longo do semestre.</p> <p>Destaco a importância do trabalho que a professora do aluno M realiza com ele,</p>

<p>bolsistas no período de execução do projeto envolve diversas ações e algumas delas estiveram presentes na minha atuação desse semestre(...). pg 6</p> <p>Levantamento e caracterização das demandas da escola a respeito dos alunos PAEE, a partir da realização de: realização de observações participantes em sala de aula; verificação das produções acadêmicas dos alunos incluídos e das interações com seus pares; análise dos relatos do professor e demais agentes da escola.</p> <p>Participação do licenciando em sala de aula por meio de observação participante, trabalho colaborativo junto ao professor, apoio aos alunos em geral, possíveis intervenções diretas com o(s) aluno(s) PAEE. Pg 6</p> <p>Através de todos estes objetivos é possível perceber que o projeto do PIBID possibilita que o futuro professor se torne também um investigador de sua prática e com isso, seja capaz de refletir e analisar sobre o processo educacional, visando diariamente a</p>	<p>escrever textos bem elaborados. M tem facilidade em expressar seus conhecimentos oralmente e escreve algumas palavras erradas. Também consegue ter um bom desempenho na interpretação de textos. Pg 11</p>	<p>que chamar a atenção do educando para que se atentasse, pois se dispersava com facilidade.</p> <p>Neste dia também disse a ele que quando estiver muito cansado de copiar, pode pedir para que eu copie, mas com a condição de que melhore sua escrita, que é extremamente confusa. Pg 12</p> <p>Com esta atividade o aluno conseguiu resolver 3 exercícios referentes ao conteúdo de Múltiplos, por meio da utilização da tabuada e do meu auxílio verbal. A tarefa estimulou a capacidade de raciocínio lógico matemático do estudante PAEE, além de ter elevado sua autoestima, visto que ficou feliz ao ver que conseguiu solucionar as situações-problema. Pg16</p> <p>As demais atividades desenvolvidas ao longo do semestre com o educando PAEE foram referentes a textos, tanto de português, como de história, que a professora passava na lousa e eu ditava para M, já que ele se perdia muito quando copiava sem auxílio verbal. Também o orientava a deixar espaço de parágrafo no início das linhas e o auxiliava com explicações sobre os erros ortográficos e gramaticais que cometia.</p>		<p>adaptando todos os conteúdos da sala para o aluno e investindo em suas potencialidades. Isso me fez ver que ainda existem professores preocupados, que trabalham para o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais.</p> <p>Toda essa vivência que tive ao longo deste semestre foi essencial para minha futura formação, pois vivenciar significa atuar de modo a utilizar e adaptar recursos, de acordo com o que já estudei, e enfrentar os obstáculos que envolvem a inclusão, assim, buscando o envolvimento e aprendizado do aluno nas atividades, sempre respeitando suas especificidades, através do ensino colaborativo. Pg 29</p>
--	---	---	--	---

atuação do coensino.		Não houve tantas oportunidades para a realização de mais adaptações de atividades para o aluno PAEE, devido a prova Brasil e a prova do Saesp que ocorreram neste semestre. Desta forma, a professora teve que parar os 17		
----------------------	--	--	--	--

B.E -3

Categorias elencadas

Sentido Pessoal/visão do bolsista sobre inclusão.	Sentido Pessoal/Aluno PAEE	Sentido Pessoal/Adaptações curriculares	Sentido Pessoal/Estratégias Alcançadas entre Professor de sala regular e bolsista	Sentido Pessoal/contribuição para formação Inicial do bolsista
Os objetivos traçados de trabalho e intervenções visam potencializar o ensino e aprendizagem, tornando a escola acessível e transformando o redor dos alunos, fortalecendo as interações sociais entre os alunos incluídos e seus pares, professores e funcionários da escola, através da realização de atividades interdisciplinares.	N. tem 7 anos de idade, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no meio do ano, após ser encaminhado para a APAE e realizar avaliação. O aluno N. se relaciona com seus pares e algumas vezes participa de brincadeiras em conjunto, entretanto prefere brincar e interagir com um amigo específico. É muito seletivo quanto a quem deixa se aproximar	Disciplina: Língua Portuguesa Conteúdo: Cabeçalho Objetivos: Início das atividades diárias no caderno e treino de cópia (lousa – caderno). Objetivos: Compreensão de rotina, início das atividades diárias e treino de cópia (recurso – caderno) e coordenação motora fina. Atividades: Para a escrita do cabeçalho, o aluno demandava muito esforço, utilizando a folha inteira sem delimitação de espaço. Além de apresentar dificuldade em manter o foco na atividade, a escrita do cabeçalho introduzido na rotina, o fez compreender que aquele momento era inadequado para brincadeiras, pois era para realizar as atividades. Materiais: Papel cartão colorido, para	As sequências sempre são parte de um planejamento didático maior, em que você coloca o que espera dos estudantes ao longo do ano. A escolha dos temas de cada proposta não pode ser aleatória. Se, por exemplo, seu objetivo for desenvolver bons leitores, precisa pensar qual desafio em relação à leitura quer apresentar à classe.	Atuar como bolsista PIBID tem possibilitado, ainda durante a graduação, refletir sobre o papel prático do educador especial, seus desafios de elaboração e construção de adaptações curriculares para suprir e complementar as necessidades e dificuldades encontradas no percurso do ensino e aprendizagem. (p.21)

		<p>diferenciar cada palavra. Tesoura e caneta.</p> <p>Etapas da adaptação/confecção: Primeiramente houve o planejamento de qual seria a melhor maneira de introduzir um material de apoio para facilitar e favorece a escrita e cópia do aluno. Com a ideia dos cartões, iniciou-se a fase de construção: recortando cada cartão e escrevendo os itens próprios (cidade, dias, meses e anos).</p> <p>Necessidade de ajustes/adequações dos materiais, etapas da adaptação/confecção e de uso do Recurso: Não foi necessário realizar nenhum ajuste após o planejamento do recurso.</p> <p>Reflexão pessoal sobre a sequência didática e das adaptações realizadas. É necessário pensar no recurso e sua funcionalidade, mas também considerar a interação do aluno, sua vontade em utilizar o material, pois esse fator faz diferença e engrandece os resultados, durante a aplicação.</p>		
<p>A EMEB possui adaptações arquitetônicas que fornecem acessibilidade para todos os alunos, como por exemplo, rampas,</p>	<p>N. tem certa dificuldade na fala, sendo caracteristicamente associada à de um desenho animado, com entonação diferenciada,</p>	<p>Disciplina: Matemática</p> <p>Conteúdo: Quantificação de 1 a 10.</p>	<p>Disciplina: Matemática</p> <p>Conteúdo: Quantificação de 1 a 10.</p>	

<p>piso tátil, placas de identificação em Braille e banheiro adaptado. O qual fornece acesso para todos os ambientes da unidade escolar. Sendo, efetivamente, uma escola acessível (p. 9)</p>	<p>entretanto apresenta bom vocabulário. Em relação à coordenação motora fina, concentração em sala de aula e seguir regras, o aluno está em fase de aprendizado dessas tarefas.</p>	<p>Enquanto os alunos escrevem os numerais no caderno, o aluno foi instruído a auxiliar a bolsista na montagem do kit, a fim de engajar o aluno e o incentivar a participar mais da atividade. Conforme o aluno falava um número, era escrito no copo, e em seguida a atividade foi explicada. Cada copo deveria ser preenchido pela quantidade indicada, para estar correta a atividade. Após o preenchimento, os itens eram contados, como feedback da atividade. Materiais: Copos descartáveis, canetinha, EVA recortado em tirinhas Etapas da adaptação/confecção: O material foi confeccionado com o auxílio do aluno, que ao falar o número, era escrito. Descrição do uso do Recurso: O aluno foi instruído a contar as tirinhas de EVA, conforme a demanda apresentada do número escrito. A fase de Ensino demandou explicações e auxílio verbal, e antecipando o próximo passo. Primeiramente o aluno resolveu a atividade com apenas 5 copos, e após ter aprendido a esquematização, foram introduzidos outros 5. Necessidade de ajustes/adequações dos materiais, etapas da adaptação/confecção e de uso do Recurso:</p>	<p>Enquanto os alunos escrevem os numerais no caderno, o aluno foi instruído a auxiliar a bolsista na montagem do kit, a fim de engajar o aluno e o incentivar a participar mais da atividade. Conforme o aluno falava um número, era escrito no copo, e em seguida a atividade foi explicada. Cada copo deveria ser preenchido pela quantidade indicada, para estar correta a atividade. Após o preenchimento, os itens eram contados, como feedback da atividade. ...Não foram realizados ajustes, já que a atividade foi planejada e desenvolvida especificamente a esse aluno</p>	
---	--	---	---	--

		<p>Não foram realizados ajustes, já que a atividade foi planejada e desenvolvida especificamente a esse aluno. A habilidade trabalhada foi pensada em duas etapas, sendo que inicialmente apenas com 5, para evitar o erro, e não desanimar o aluno a realizar e completar com sucesso a atividade.</p> <p>Reflexão pessoal sobre a sequência didática e das adaptações realizadas: A atividade foi muito bem aceita pelo aluno, que se animou em realizar e até pediu para levar embora, pois queria treinar e fazer com a mãe. Para a bolsista, a atividade cumpriu com o objetivo.</p>		
<p>Espera-se que as ações do subprojeto da licenciatura em Educação Especial possibilitem aos licenciandos a percepção que a formação se faz, em grande parte, nos embates com a prática e a partir de necessidades, e, nos professores, supervisores e outros colegas que eles possam ter uma experiência de orientação; além do trabalho colaborativo em sala de aula (professor do ensino comum e bolsista da educação especial) e</p>	<p>Sendo que o aluno não frequentou Educação Infantil, portanto, problemas de comportamento eram esperados na inserção dele, durante a adaptação no ambiente escolar. Tem boa interpretação e conhecimento de mundo, reconhece figuras e identifica semelhanças, além de relacionar assuntos.</p>			

elaboração de adaptação curricular.				
-------------------------------------	--	--	--	--

Agrupamento das Categorias elencadas BE 1

BE1-Categoria 1	BE1-Categoria 2	BE1-Categoria 3
Sentido Pessoal/Subprojeto PIBID/Educação Especial/UFSCar	Sentido Pessoal/Situações de aprendizagem voltadas para o contexto de sala de aula.	Sentido Pessoal/ Contribuição para a Formação Inicial.
<p>O projeto PIBID-Educação Especial tem como um de seus objetivos gerais o ensino colaborativo, isto é, o trabalho conjunto entre bolsista e professor regente, chegando a ter momentos em que as responsabilidades de ambos se igualam dentro de sala de aula.</p> <p>A participação do bolsista em sala de aula é de grande importância(...) pg.07</p>	<p>O aluno acompanhado pela bolsista este semestre é um menino de 11anos que apresenta o diagnóstico de deficiência intelectual, realizado pela a equipe da APAE-São Carlos, SP no ano de 2014. Pg 10</p> <p>A pontuação e estrutura textual é uma matéria que a professora vem trabalhando nas aulas durante este ano, e P.A apresenta dificuldade. (...) orientava a deixar espaço de parágrafo no início das linhas e o auxiliava com explicações sobre os erros ortográficos e gramaticais que cometia.</p> <p>Não houve tantas oportunidades para a realização de mais adaptações de atividades para o aluno PAEE, devido a prova Brasil e a prova do Saesp que ocorreram neste semestre. Desta forma, a professora teve que parar (...) pg.17</p> <p>Já em matemática, ele consegue realizar contas simples de soma e subtração, mas em contas com mais números, usa os dedos como auxílio e marcações dos números no caderno para realizar os cálculos facilitando o seu raciocínio, mas apresenta dificuldades em realizar contas de multiplicação (...)., a bolsista considerou necessário criar atividades de treino da tabuada para o aluno, visto que ele demonstrou uma grande dificuldade em realizar contas de multiplicação. A professora foi fundamental neste processo, pois compartilhou do trabalho da bolsista incentivou e cobrou o aluno as mudanças nos dias em que ela não estava presente. A bolsista vem utilizando parte do caderno de tarefa de casa do aluno</p>	<p>Sendo o meu último ano participando do programa PIBID quero deixar minhas reflexões para os bolsistas futuros e superiores responsáveis pelo projeto PIBID-Educação Especial.</p> <p>Nestes dois anos obtive ganhos significativos para minha formação, passei pelos níveis educacionais do fundamental I e II, ambos foram importantes cada um em uma medida; contudo, considero que talvez fosse mais rico para os bolsistas trabalharem mais efetivamente no fundamental I, para ter contato maior com os professores regentes, assim construindo uma relação melhor com o docente. Considero o PIBID uma oportunidade de acrescentar e ganhar conhecimentos para todas as partes envolvidas (escola, Universidade, professores, bolsistas e alunos). Como educadora especial em formação obtive conhecimentos importantes para desenvolver habilidades que só as práticas em sala de aula puderam proporcionar. pg31</p>

	<p>para anotar as atividades para serem feitas por P.A. A atividade foi “Treino da Tabuada” pg 15</p> <p>A bolsista manteve uma boa interação com a professora e assim se sente à vontade em perguntá-la sobre o desenvolvimento do aluno alvo e sobre assuntos da sala de aula, os quais ela sempre procurou responder. Neste semestre, a professora compartilhou com a bolsista o seu semanário/planejamento, assim facilitando a elaboração de adaptações planejadas e antecipadas.pg.17</p>	
--	---	--

Agrupamento das Categorias elencadas BE 2

BE 2-Categoria 1	BE 2 -Categoria 2	BE 2 -Categoria 3
<p>Sentido Pessoal/Subprojeto PIBID/Educação Especial/UFSCar</p>	<p>Sentido Pessoal/Situações de aprendizagem voltadas para o contexto de sala de aula</p>	<p>Sentido Pessoal/ Contribuição para a Formação Inicial</p>
<p>O PIBID/Educação Especial insere os bolsistas nas escolas, por meio do trabalho colaborativo entre os professores da rede municipal e estadual de ensino, com o objetivo comum de favorecer a escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE (pg.6)</p> <p>O objetivo do meu trabalho neste semestre foi realizar uma parceria colaborativa com a professora da sala regular e adaptar conteúdos e materiais para o aluno Público Alvo da Educação Especial - PAEE. (Pg.4)</p> <p>o plano de trabalho previsto para os bolsistas no período de execução do projeto envolve diversas ações e algumas delas estiveram presentes na minha atuação desse semestre(...). (pág. 6).</p> <p>Levantamento e caracterização das demandas da escola a respeito dos alunos PAEE, a partir da realização de: realização de observações</p>	<p>O aluno M tem 11 anos de idade e apresenta diagnóstico de deficiência intelectual. (Pág. 11)</p> <p>Possui facilidade nas matérias de geografia, história e ciências, porém, tem dificuldades nas matérias de matemática e português.</p> <p>Em matemática, ele tem dificuldade em interpretar as situações – problema</p> <p>e em português, o aluno comete muitos erros ortográficos e apresenta dificuldade em escrever textos bem elaborados.</p> <p>M tem facilidade em expressar seus conhecimentos oralmente e escreve algumas palavras erradas. Também consegue ter um bom desempenho na interpretação de textos. (Pág. 11)</p> <p>Neste dia a educadora passou um texto explicativo sobre “Múltiplos” na lousa, que ditei para o aluno, e em seguida, exercícios. O aluno PAEE tem uma tabuada do 0 ao 10 que a educadora fez para auxiliá-lo</p>	<p>Por meio da experiência que tive nesse semestre com um aluno público-alvo da educação especial incluído no ensino fundamental, conheci mais sobre a deficiência intelectual, colocando em prática o que já havia estudado em teoria para favorecer a aprendizagem deste aluno.</p> <p>O PIBID contribuiu de forma a me proporcionar uma experiência no ambiente educacional, que é de suma importância para minha formação, pois envolve uma vivência não só com o alunado, mas com todos os agentes da escola. Também pude realizar um trabalho colaborativo, que foi um ganho muito significativo para mim, pois atualmente, sabemos o quanto é difícil exercer o trabalho colaborativo.</p> <p>Meu relacionamento com a professora foi produtivo, já que mantivemos diálogos sobre o aluno e as atividades adaptadas ao longo do semestre.</p> <p>Destaco a importância do trabalho que a professora do aluno M realiza com ele, adaptando todos os conteúdos da sala para o aluno e investindo em suas potencialidades. Isso me fez ver</p>

<p>participantes em sala de aula; verificação das produções acadêmicas dos alunos incluídos e das interações com seus pares; análise dos relatos do professor e demais agentes da escola.</p> <p>Participação do licenciando em sala de aula por meio de observação participante, trabalho colaborativo junto ao professor, apoio aos alunos em geral, possíveis intervenções diretas com o(s) aluno(s) PAEE. (Pág. 6).</p>	<p>nas aulas. Então, utilizei com ele este material durante a realização dos exercícios.</p> <p>Também copiei para ele 3 enunciados (5º ao 7º exercício), pois o aluno aparentou estar cansado neste dia.</p> <p>A resolução das atividades demandou um grande tempo, já que M não sabe a tabuada de cor, por isso, não conseguimos finalizar todos antes da correção. No momento desta tive que chamar a atenção do educando para que se atentasse, pois se dispersava com facilidade.</p> <p>Neste dia também disse a ele que quando estiver muito cansado de copiar, pode pedir para que eu copie, mas com a condição de que melhore sua escrita, que é extremamente confusa. (Pág. 12)</p> <p>Com esta atividade o aluno conseguiu resolver 3 exercícios referentes ao conteúdo de Múltiplos, por meio da utilização da tabuada e do meu auxílio verbal. A tarefa estimulou a capacidade de raciocínio lógico matemático do estudante PAEE, além de ter elevado sua autoestima, visto que ficou feliz ao ver que conseguiu solucionar as situações-problema. (Pág. 16)</p> <p>As demais atividades desenvolvidas ao longo do semestre com o educando PAEE foram referentes a textos, tanto de português, como de história, que a professora passava na lousa e eu ditava para M, já que ele se perdia muito quando copiava sem auxílio verbal. Também o orientava a deixar espaço de parágrafo no início das linhas e o auxiliava com explicações sobre os erros ortográficos e gramaticais que cometia. (Pág. 16).</p>	<p>que ainda existem professores preocupados, que trabalham para o bom desenvolvimento acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais.</p> <p>Toda essa vivência que tive ao longo deste semestre foi essencial para minha futura formação, pois vivenciar significa atuar de modo a utilizar e adaptar recursos, de acordo com o que já estudei, e enfrentar os obstáculos que envolvem a inclusão, assim, buscando o envolvimento e aprendizado do aluno nas atividades, sempre respeitando suas especificidades, através do ensino colaborativo. (Pág. 29).</p>
---	---	--

Agrupamento das Categorias elencadas BE 3

BE 3-Categoria 1	BE 3-Categoria 2	BE 3-Categoria 3
<p>Sentido Pessoal/Subprojeto PIBID/Educação Especial/UFSCar</p>	<p>Sentido Pessoal/Situações de aprendizagem voltadas para o contexto de sala de aula</p>	<p>Sentido Pessoal/ Contribuição para a Formação Inicial</p>
<p>Os objetivos traçados de trabalho e intervenções visam potencializar o ensino e aprendizagem, tornando a escola acessível e transformando o redor dos alunos, fortalecendo as interações sociais entre os alunos incluídos e seus pares, professores e funcionários da escola, através da realização de atividades interdisciplinares. (pg.5)</p> <p>Espera-se que as ações do subprojeto da licenciatura em Educação Especial possibilitem aos licenciandos a percepção que a formação se faz, em grande parte, nos embates com a prática e a partir de necessidades, e, nos professores, supervisores e outros colegas que eles possam ter uma experiência de orientação; além do trabalho colaborativo em sala de aula (professor do ensino comum e bolsista da educação especial) e elaboração de adaptação curricular.(pg.5)</p>	<p>N. tem 7 anos de idade, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no meio do ano, após ser encaminhado para a APAE e realizar avaliação. O aluno N. se relaciona com seus pares e algumas vezes participa de brincadeiras em conjunto, entretanto prefere brincar e interagir com um amigo específico. É muito seletivo quanto a quem deixa se aproximar. (pg.10)</p> <p>N. tem certa dificuldade na fala, sendo caracteristicamente associada à de um desenho animado, com entonação diferenciada, entretanto apresenta bom vocabulário. Em relação à coordenação motora fina, concentração em sala de aula e seguir regras, o aluno está em fase de aprendizado dessas tarefas. (pg.10)</p> <p>Sendo que o aluno não frequentou Educação Infantil, portanto, problemas de comportamento eram esperados na inserção dele, durante a adaptação no ambiente escolar.</p> <p>Tem boa interpretação e conhecimento de mundo, reconhece figuras e identifica semelhanças, além de relacionar assuntos. (pg. 11).</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa Conteúdo: Cabeçalho Objetivos: Início das atividades diárias no caderno e treino de cópia (lousa – caderno). Objetivos: Compreensão de rotina, início das atividades diárias e treino de cópia (recurso – caderno) e coordenação motora fina. Atividades: Para a escrita do cabeçalho, o aluno demandava muito esforço, utilizando a folha inteira sem delimitação de espaço. Além de apresentar dificuldade em manter o foco na atividade, a escrita do cabeçalho introduzido na rotina, o fez compreender que aquele momento era inadequado para brincadeiras,</p>	<p>Atuar como bolsista PIBID tem possibilitado, ainda durante a graduação, refletir sobre o papel prático do educador especial, seus desafios de elaboração e construção de adaptações curriculares para suprir e complementar as necessidades e dificuldades encontradas no percurso do ensino e aprendizagem. (p.21)</p>

	<p>pois era para realizar as atividades. (pg.12)</p> <p>Materiais: Papel cartão colorido, para diferenciar cada palavra. Tesoura e caneta.</p> <p>Etapas da adaptação/confecção: Primeiramente houve o planejamento de qual seria a melhor maneira de introduzir um material de apoio para facilitar e favorece a escrita e cópia do aluno. Com a ideia dos cartões, iniciou-se a fase de construção: recortando cada cartão e escrevendo os itens próprios (cidade, dias, meses e anos).</p> <p>Necessidade de ajustes/adequações dos materiais, etapas da adaptação/confecção e de uso do Recurso: Não foi necessário realizar nenhum ajuste após o planejamento do recurso. (pg.12)</p> <p>Reflexão pessoal sobre a sequência didática e das adaptações realizadas. É necessário pensar no recurso e sua funcionalidade, mas também considerar a interação do aluno, sua vontade em utilizar o material, pois esse fator faz diferença e engrandece os resultados, durante a aplicação. (pg. 13)</p>	
--	---	--

APÊNDICE B

A Formação Inicial de Professores no contexto do PIBID/UFSCar/Educação Especial

Nesta seção, buscamos expor os objetivos gerais do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proposto pelo MEC/Capes; o que traz o Edital Público Nº 061/2013 da CAPES com relação a seleção e requisitos e condições para a participação no Programa; e, por fim, procuramos destacar as características da proposta do projeto institucional PIBID/UFSCar para o Edital 61/2013 (PIDID/UFSCar, 2013, p. 2-6).

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proposto pelo MEC/Capes tem a intenção de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da Educação Básica. Proposto em 2007, teve sua regulamentação mais detalhada pelo Decreto n. 7219/2010 (BRASIL, 2010). Por meio do Decreto, podemos compreender que os objetivos do PIBID são:

- 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 licenciados 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 conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- V – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VI – 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.

Para cumprir tais objetivos, o PIBID concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades, a concessão de bolsas é proposta nas seguintes modalidades:

- I - bolsa para estudante de licenciatura;
- II - bolsa para professor coordenador institucional;
- III - bolsa para professor coordenador de área; e
- IV - bolsa para professor supervisor.

Por meio do Art. 5º, § 1º, a CAPES regula sobre a chamada pública para as IES encaminharem suas propostas, contendo o projeto institucional, que serão submetidos a análise e seleção por uma comissão de especialistas para verificar se o projeto institucional contempla os requisitos e condições para fazer parte do PIBID. O § 2º nos diz que a cada edição do PIBID, a CAPES publicará edital contendo, no mínimo, as seguintes informações:

- I - Requisitos e condições para a participação no Programa;
- II - Atribuições de cada integrante do projeto: coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e bolsista estudante de licenciatura;
- III - procedimentos de seleção de projetos institucionais;
- IV - Critérios para aprovação dos projetos apresentados;
- V - Valor correspondente a cada uma das modalidades de bolsa;
- VI - Perfil das escolas em que as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, e as experiências de ensino-aprendizagem bem-sucedidas, de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades.

O § 3º fala que as instituições selecionadas deverão apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição.

No Art. 6º podemos observar que o PIBID deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência: atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo (BRASIL, 2010).

Os Artigos 7º e 8º dispõem sobre a execução do PIBID, exclusivamente em escolas de Educação Básica, onde a atuação dos bolsistas ID deverão ser planejadas, acompanhadas e avaliadas pelos professores coordenadores e supervisores atendendo às disposições do projeto institucional. A CAPES por sua vez coordena, avalia e supervisiona os projetos institucionais do PIBID (BRASIL, 2010).

A portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013, considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do PIBID regulamenta. a partir do seu capítulo II, seção I, sobre as Características do Projeto e dos Subprojetos.

O Art. 5º nos mostra que o projeto tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento. Por meio do Art. 6º, podemos observar que o projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais podemos destacar:

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES, a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. X – Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento. XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013, p. 3).

Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, regido pelo Edital nº 061/2013, em sua Apresentação Geral, diz que:

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atendendo às atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), ao Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, e em conformidade com a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, e demais normas aplicáveis (CAPES/PIBID, 2013, p. 1).

No mesmo documento, destacam-se as características obrigatórias do Projeto. Elencamos abaixo as informações contidas no documento:

O projeto apoiado no âmbito Pibid deverá ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica, de modo a promover a inserção dos licenciandos no contexto de escolas da rede pública de ensino. O projeto será composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura e formados por no mínimo:

- a) 05 (cinco) estudantes de licenciatura;
- b) 1 (um) professor da licenciatura da IES que atue como coordenador de área;
- c) 1 (um) professor da educação básica que supervisione os estudantes na escola.

Cada projeto poderá possuir apenas um subprojeto por área da licenciatura/habilitação em cada campus/polo (BRASIL, 2013, p. 4).

E continua...

As áreas de licenciatura apoiadas neste edital estão definidas no Anexo I. Em conformidade com as recomendações da Portaria Capes nº 96/2013, especialmente os artigos 6º e 8º, a proposta do projeto institucional deverá especificar:

- a) o contexto educacional da região onde será desenvolvido (3000 caracteres);
- b) as escolas da rede pública de Educação Básica onde se pretende inserir os alunos;
- c) as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos (8000 caracteres);
- c) a estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando (3000 caracteres);
- d) as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência (4000 caracteres);
- e) a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos (3000 caracteres);
- f) as atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, além da realização do seminário institucional de iniciação à docência, obrigatório no Pibid (3000 caracteres);
- g) os resultados e os impactos de projetos anteriores, no caso de propostas de instituições que já participaram do Pibid (4000 caracteres) (BRASIL, 2013, p. 4).

Nesse sentido, a proposta deverá informar:

- a) a área de licenciatura envolvida, conforme áreas definidas no Anexo I, bem como o campus/polo e o município em que o subprojeto será desenvolvido;
- b) a quantidade de bolsas de iniciação à docência e de supervisão pretendidas, considerando que cada supervisor deve orientar no mínimo 5 e no máximo 10 alunos;
- c) o(s) professor(s) da IES que coordenará(ão) o subprojeto, identificado(s) por CPF, observando os requisitos do art. 34 da Portaria Capes nº 96/2013, inclusive a obrigatoriedade de possuir currículo cadastrado na Plataforma Lattes e o limite de 20 alunos por coordenador;
- d) o detalhamento das ações específicas do subprojeto, com a respectiva justificativa para a formação do licenciando, considerando o atendimento aos objetivos do programa (500 caracteres para cada ação);
- e) o(s) nível(is) e a(s) modalidade(s) de ensino envolvidos na proposta (CAPES/PIBID, 2013, p. 4-5).

Com a finalidade de caracterizar os contextos diferenciados de situações de aprendizagem que o programa se insere e as formas de avaliação e acompanhamento dos Bolsistas Egressos, selecionamos o que está no projeto institucional do PIBID/UFSCar que tem

relação direta com esta pesquisa: a) Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?; b) Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?; c) Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?

Para caracterizarmos as ações/estratégias através da questão:

Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?

O PIBID/UFSCar continuará inserindo os bolsistas nas escolas, por meio da parceria colaborativa. Nessa perspectiva se considera que a ação integrada de iniciação à docência, formação continuada de professores e melhoria do ensino está baseada na compreensão de que a atuação dos professores é situada, ou seja, as ações individuais são desempenhadas enquanto práticas socialmente compartilhadas, com dimensões contextuais. Para a consecução dessa parceria, é imprescindível a participação dos supervisores das escolas, considerando-se que são conhecedores das necessidades reais das escolas. [...] Essa parceria já vem se estabelecendo desde o momento em que, desde 2009 várias escolas se interessaram em se integrar ao PIBID-UFSCar, a partir de reuniões que ocorrem entre as Diretorias de Ensino, as Secretarias Municipais de Educação e a UFSCar. [...] Assim, as ações do PIBID/UFSCar, continuarão a ser pensadas e elaboradas de forma interdisciplinar, com as escolas, apoiadas em seis Eixos Temáticos (ET), a saber: ET1: Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares. No contexto da iniciação à docência e formação continuada dos professores, promovem-se diálogos com as situações de aprendizagem propostas, problematizando suas possibilidades e levantando dificuldades e dilemas dos professores para a produção das atividades de ensino e de aprendizagem. Desenvolve-se ainda, estratégias metodológicas, como por exemplo, oficinas, seminários e projetos temáticos. As discussões ocorrem em reuniões de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), na escola, e em grupos colaborativos, na Universidade, formados por professores da Universidade; professores das Escolas e licenciandos. Nesses grupos, ocorrem estudos e debates de temas curriculares envolvendo assuntos como, por exemplo, a contextualização do conhecimento. ET2: Fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade [...]. ET3: Desenvolvimento curricular. Estudo de situações didáticas em sala de aula e realização de registros para sistematização do processo. Para desenvolver essas atividades, os bolsistas realizam estudos sobre os Cadernos da SEE/SP e sobre os livros didáticos. Na organização de situações de aprendizagem, prioriza-se o estímulo à leitura e à escrita mediante a utilização de diferentes gêneros textuais, como por exemplo, textos informativos e literários, diagramas, imagens etc. [...] ET4: Reflexões sobre a avaliação. Promove reflexões sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos avaliatórios oficiais e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem, valorizando a cultura da tomada de decisões pelos professores e, ao mesmo tempo, combatendo a política de desresponsabilização docente com relação à aprendizagem e avaliação dos alunos. ET5: Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento. Propõem-se atividades que procuram valorizar conhecimentos formais e não formais, por meio de diferentes ações: a) projeto Cine-PIBID; b) Visita a Estação Ciência e Museu da Língua Portuguesa; c) Feiras do Conhecimento; d) Oficina de Língua Espanhola; e); Oficina de Redes Sociais; f) Oficina de Leitura e Produção de Texto com uso de blogs; g) Minicursos para o ENEM; h) Atividades no intervalo entre aulas etc. [...] ET6: Abordagem das relações entre Educação e Trabalho. As relações entre

educação e trabalho são abordadas de diferentes formas, pelas diferentes áreas, durante o desenvolvimento de atividades dentro e fora das salas de aula. Há de se considerar ainda, a participação das escolas no evento Universidade Aberta, promovido pela UFSCar, cujo objetivo é o de apresentar, aos estudantes da educação básica, as carreiras profissionais que se apresentam nos cursos oferecidos (PIBID/UFSCAR, 2013, p. 3-4).

Para a realização destas ações se faz necessário que Universidade e Escola disponibilizem seus espaços físicos em ambientes adequados a aprendizagem:

Para que as ações possam ocorrer a contento, estão previstas reuniões periódicas, nas instituições escolares e na Universidade, com a equipe envolvida no Programa: a) Reuniões mensais entre coordenadores de áreas, supervisores e bolsistas nas escolas; b) Grupos de estudos mensais com coordenadores das áreas, supervisores, e bolsistas na Universidade; c) Reuniões quinzenais entre os coordenadores das áreas envolvidas e a orientação geral do projeto; d) Reuniões entre coordenadores das áreas e seus bolsistas de acordo com as demandas do projeto (PIBID/UFSCAR, 2013, p. 4).

Com relação as estratégias adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando, ao responder à questão:

Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?

Os licenciandos do PIBID-UFSCar são convidados a, juntamente, com coordenadores das áreas e supervisores, escreverem e apresentarem em eventos acadêmicos: 1) atividades de ensino e/ou situações de aprendizagem; 2) projetos de ensino; 3) artigos; 4) relatos de experiências; 5) capítulos de livros; 6) relatórios científicos e 7) escritas reflexivas, no formato de portfólios.

A escrita dos portfólios tem como principal objetivo, apontar as características da literatura sobre a fase inicial da carreira docente, em especial, no que diz respeito aos sentimentos de descoberta e sobrevivência na profissão (HUBERMAN, 1997). O portfólio é composto por quatro etapas: 1ª.) Narrativa descritiva (evitar uso exagerado de anotações no momento); 2ª.) Interpretação o licenciando escolhe um episódio e faz uma discussão/interpretação (narrativa interpretativa); 3ª.) Subjetividade o licenciando faz uma interpretação de natureza subjetiva, colocando seus sentimentos, juízos de valor, emoções etc. e, 4ª.) Interpretação dos fatos com base em aportes teóricos. Aqui, os licenciandos escrevem e falam sobre as possíveis relações que podem existir entre teoria e prática (PIBID/UFSCAR, 2013, p. 4).

Quanto à sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos, em relação a pergunta:

Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?

O registro e acompanhamento dos egressos serão feitos de duas formas: virtual

e presencial. Virtual: a partir de questionários fechados, a serem aplicados, regularmente, aos egressos do PIBID-UFSCar, (Modelo Comissão Própria de Avaliação CPA, da UFSCar). Os questionários serão elaborados pelos integrantes da Comissão de Avaliação do PIBID-UFSCar (CAP). Presencial: a partir dos eventos acadêmicos que serão promovidos pelo PIBID-UFSCar e participação em pesquisas de Iniciação Científica (IC); Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Há de se considerar ainda que os egressos serão convidados a comporem e/ou coordenarem mesas redondas, bem como, ministrarem palestras e apresentarem trabalhos em eventos acadêmicos promovidos pelo PIBID-UFSCar, de forma que possam nos indicar onde e como estão atuando e, as principais dificuldades que enfrentam no início de carreira, apesar de terem participado do programa (PIBID/UFSCAR, 2013, p. 4).

Vemos que através do comunicado de ordem oficial, representado pelo Edital nº 061/2013 e as instruções advindas da portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013, que a proposta do PIBID aparece, então, como espaço ideal para superar a dicotomia entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores nas universidades. Professores-licenciandos-Universidade-Escola vivenciam um processo de colaboração, reflexão e elaboração/reelaboração da prática pedagógica, favorecendo o debate acadêmico, o desvelamento, problematização e enfrentamento dos dilemas e estigmas presentes no contexto escolar.

APÊNDICE C

Informações sobre os trabalhos analisados						
Ano/ Instituição/ Tipo	Autor	Título	Objetivo	Principais autores/ Perspectiva teórica	Tema/Questão	Resultados
2018- Universidade e Federal de Goiás (UFG). Dissertação	Adams, Fernanda Welter	Docência, formação de professores e educação especial nos de ciências da natureza	O presente estudo objetiva de modo geral: investigar como a educação dos alunos público alvo da educação especial tem sido contemplada na formação inicial de professores de Ciências da Natureza no estado de Goiás, e, de maneira específica: mapear os cursos de Ciências da Natureza nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) do estado de Goiás; identificar nos planos de curso das disciplinas (programas), a partir do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), os aspectos referentes ao aluno público alvo da educação especial e a inclusão escolar desses alunos; analisar o modo como as disciplinas e demais atividades acadêmicas contemplam a educação dos alunos público alvo da educação especial; analisar de que modo a educação dos alunos público alvo da educação especial é contemplada na formação dos cursos de ciências da natureza a partir dos coordenadores e alunos desses.	As discussões foram fundamentadas teórica e metodologicamente na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. O universo pesquisado foram quatro instituições de ensino superior do estado de Goiás.	Como a educação dos alunos público alvo da educação especial tem sido contemplado na formação inicial de professores de Ciências da Natureza no estado de Goiás?	Para a coleta de dados, primeiramente, foram aplicados questionários a 133 bolsistas, e, em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 19 licenciandos do último período do curso de graduação e com os 9 coordenadores de curso. Para a análise dos dados coletados utilizou-se a Análise Textual Discursiva, que permitiu a produção de significados a partir da organização das unidades de sentidos. Como resultados, pontua-se: a falta da discussão da educação especial em disciplinas específicas para além da disciplina obrigatória de Libras nos cursos de licenciatura; a ausência de conhecimento dos licenciandos acerca dos eventos que abordam a temática; que apesar dos licenciandos terem contato com os alunos público alvo da educação especial no estágio, em sua maioria desconsideram os alunos em seus planejamentos e aulas, o que se mostra um pouco diferente no PIBID, em que alguns licenciandos, por iniciativa própria, buscam contemplar e adaptar suas aulas para atender esses alunos; os resultados mostram ainda que a falta de

						conhecimento dos professores formadores sobre a temática influencia a discussão da educação especial nos cursos de licenciatura, pois estes não se sentem preparados para promoverem tais debates; os desafios levantados pelos licenciandos e coordenadores para ministrarem aulas para estes alunos foram principalmente a adaptação curricular, o não conhecimento das especificidades das deficiências e o processo de avaliação destes alunos. Por fim, conclui-se haver a necessidade de inserção de disciplinas e espaços de discussões acerca da educação e inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial no âmbito dos cursos de formação de professores.
2017 – UFCE - Dissertação	Ana Larisse do Nascimento Maranhão	Formação inicial do pedagogo e a experiência no PIBID educação inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências	A pesquisa objetivou evidenciar elementos preponderantes de consolidação da formação inicial de pedagogos para atuar no ensino inclusivo, entre saberes, práticas e vivências decorrentes da experiência do PIBID, subprojeto Educação Inclusiva e a matriz curricular do curso de Pedagogia.	O referencial teórico se apoia nos conceitos de Educação Inclusiva e Formação de Professores e nas discussões acerca dos paradigmas da educação inclusiva. Fundamenta-se também nos estudos que dissertam sobre a formação de professores, o desenvolvimento de uma profissionalidade docente crítica e reflexiva, a partir da interação teoria e prática. Utilizou-se como aspectos metodológicos	Este trabalho se fundamenta na proposta inclusiva como perspectiva educacional, que visa possibilitar o acesso a uma educação ampla para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Destaca-se nesse universo a formação inicial do professor pedagogo que desenvolver um papel importante no contexto da escola inclusiva. Neste aspecto, o PIBID,	Verificou-se que os bolsistas e ex-bolsistas desenvolveram múltiplos saberes em sua formação inicial, estes advindos principalmente da experiência no PIBID. Observou-se os saberes de experiência como principal articulador entre teoria e prática na formação dos sujeitos desta pesquisa. Conclui-se que a participação no projeto PIBID o Subprojeto de Educação Inclusiva constitui-se como principal eixo de formação inicial docente, por oferecer suporte para a promoção de uma identidade docente crítica e reflexiva, o que colabora para uma prática inclusiva.

				<p>norteadores o estudo de caso numa abordagem qualitativa de pesquisa. Definiu-se como campo de estudo a Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia. Coletou-se os dados por meio da análise documental, e aplicação de uma entrevista semiestruturada. Elegeram-se como sujeitos, alunos e egressos do curso de Pedagogia da UFC que participaram do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva.</p>	<p>subprojeto Educação Inclusiva, é o foco de análise desta investigação, posto que permite a articulação entre universidade e escola pública na formação de futuros educadores numa perspectiva inclusiva.</p>	
<p>2017- Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Dissertação.</p>	<p>Cunha, Cibele Faria</p>	<p>Análise de Discurso nos portfólios do PIBID/UNIFEI: marcas de reflexão e de autoria</p>	<p>Este texto relata a pesquisa realizada no mestrado profissional em Ensino de Ciências, na qual foram investigadas marcas de reflexão e de autoria que emergiram dos portfólios produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) dos quatro subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), nos anos de 2014 e 2015.</p>	<p>A investigação teve como suporte teórico-metodológico pesquisadores como: Zeichner (2008), Pimenta (2012), Libâneo (2012) e Fagundes (2016) para conceituação de reflexividade, professor reflexivo e professor pesquisador; Nadal, Alves e Papi (2004), Araújo (2007), Silva e Sá-Chaves (2008), Amâncio (2011) entre outros para a caracterização dos portfólios como registros reflexivos importantes para a formação docente;</p>	<p>Foram investigadas marcas de reflexão e de autoria que emergiram dos portfólios produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) dos quatro subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), nos anos de 2014 e 2015.</p>	<p>Com a análise empreendida pode-se concluir, da posição ocupada no momento, que em alguns recortes discursivos os bolsistas de ID reproduziram o discurso que as formações discursivas autoritárias permitiram. Não assumiram novas posições discursivas, não se permitiram outras interpretações. Em outros recortes eles conseguiram romper com as formações discursivas legitimadas pela escola, deslocando-se do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para um outro lugar, o de sujeito-autor de seu próprio dizer, e assim exerceram autoria. As condições de produção do contexto imediato interferiram para que mesmo com</p>

				Assolini (2003), Tfouni e Assolini (2006) e Schaden e Assolini (2014) para um viés discursivo na busca dos marcas de autoria nestes registros reflexivos; e para uma interpretação com a inspiração na Análise de Discurso (AD), foram chamados Pêcheux (1997) e Orlandi (2005, 2010, 2011).		as condições ideológicas e históricas, de um contexto mais amplo, houvesse algumas fugas, alguns deslocamentos neste processo formativo. Assim, acredita-se que no processo de formação docente o uso de portfólios e/ou outros registros reflexivos sejam estratégias/instrumentos que possam proporcionar além da reflexão sobre as vivências da (futura) profissão, deslocamentos necessários à assunção da posição de autor pelos sujeitos envolvidos no processo. Acredita-se, também, que o discurso pedagógico possa ser outro, não autoritário, na formação de professores, a partir dos deslocamentos dos sujeitos envolvidos e de propostas formativas emancipadoras. Os espaços entre os interlocutores preenchidos pelas ideologias, podem ser espaços de polissemia, de resistência e de autoria, com a consciência das condições de produção, reflexão sobre os processos formativos e exercício da autoria.
2017- Universidade e Estadual de Londrina. (UEL). Dissertação	Elizabete Cristina de Souza Tomazini	Aprender a ser professor: contribuições da educação histórica na formação inicial de professores (PIBID História	Esta pesquisa teve como objetivo central analisar a participação de licenciandos do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação	Pesquisadores deste campo teórico, como Barca (2001a, 2011), defendem que devemos ter um olhar atento sobre a formação inicial ofertada graduandos. Sobre esse tema, recorreremos aos estudos	Buscamos identificar como se deu a apropriação de alguns conceitos teóricos que os egressos do PIBID tinham acerca da docência em História.	Como resultado, esta pesquisa traz contribuições para as reflexões sobre a formação inicial de professores de História, no sentido de entender que é necessário integrar os conhecimentos teóricos e práticos nos currículos dos cursos de licenciatura. Tais reflexões perpassaram o

		/ UEL 2011-2013)	do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e as possíveis apropriações por esses sujeitos sobre os pressupostos da Educação Histórica no que se refere ao ensino de História, de maneira a poder interferir na formação desses futuros profissionais da área de História.	de Nóvoa (1992), Saviani (2009), Cainelli (2002), (2009), Ramos (2011)		planejamento das atividades bem como o processo de intervenção didática no subprojeto do PIBID investigado. A Educação Histórica entende o professor como um pesquisador social (BARCA, 2004a), desse modo, esperamos que esta pesquisa fomente discussões e futuras pesquisas acerca da necessidade de futuros professores de História, inseridos em um contexto real de atuação, ocuparem o papel de agentes em seu processo de formação.
2017-UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UNFF) Dissertação	Paulo, Paula Rodrigues Nogueira Ferreira	Produção de vídeo aulas como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio	A Inclusão é um tema que cada vez mais vem sendo discutido na Sociedade. Como consequência, a inserção de pessoas que possuem qualquer tipo de necessidade educacional especial em salas de aulas regulares vem aumentando de forma progressiva. Embora existam muitas leis que garantam aos alunos com algum tipo de necessidade educacional especial a educação adequada num ambiente escolar inclusivo, a mesma muitas das vezes não é obedecida. Um dos motivos para esse problema é a falta de formação adequada dos professores para que consigam lidar com esses alunos. Por isso, foi proposta nessa dissertação uma maneira de colaborar com esses	Através de vídeo aulas discute brevemente inclusão, mostrando alguns conceitos e leis [...] mostra como professores podem lidar com alunos deficientes visuais, através do uso de materiais didáticos inclusivos [...], mostrando como produzi-los, exibe alguns exemplos desses materiais já produzidos para o Ensino de Química.	A Inclusão é um tema que cada vez mais vem sendo discutido na Sociedade. Como consequência, a inserção de pessoas que possuem qualquer tipo de necessidade educacional especial em salas de aulas regulares	Produziu-se entre os anos de 2016-17 um conjunto de três vídeo aulas, disponibilizadas gratuitamente através do Youtube, onde cada aula possui um tema que auxilia o professor de Química a lidar com turmas inclusivas e com alunos deficientes visuais. Os vídeos foram filmados de maneira informal, seguindo um roteiro previamente estabelecido, e divulgados através do próprio site, redes sociais e uma oficina com alunos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Química da UFF. Todos avaliaram positivamente, indicando algumas melhorias com relação a alguns aspectos técnicos da gravação, como iluminação e áudio. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que as vídeo aulas alcançaram seu objetivo principal, indo além da sua meta inicial,

			professores em sua prática docente.			atingindo também professores de outras disciplinas.
2017- Universidade e Estadual Paulista (UNESP). Dissertação	Silva Neto, Nathanael da Cruz	A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil	A pesquisa teve como objetivo analisar os documentos que fundamentam os programas da Capes voltados para a formação de professores da Educação Básica, junto às licenciaturas, que se encontram sob responsabilidade e gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), para verificar se os diversos programas instituídos por essa entidade no período recente representam efetivamente a instituição de uma política nacional de formação de professores e, ainda, de um sistema nacional de formação de professores.	Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Com relação ao suporte teórico, recorreu-se tanto a autores que discutem o ensino superior e a pós-graduação no Brasil, bem como suas interfaces com esse órgão, o qual possui papel relevante no contexto das políticas educacionais, quanto a autores que discutem as políticas públicas para a formação de professores no Brasil e questões ligadas à profissão docente. No que tange à perspectiva documental, foram analisados os documentos legais referentes à criação, à implementação e às modificações da Capes ao longo dos anos, bem como os relatórios de gestão da instituição, onde se encontram informações sobre as mais recentes iniciativas e sobre as políticas sob sua responsabilidade.	Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Com relação ao suporte teórico, recorreu-se tanto a autores que discutem o ensino superior e a pós-graduação no Brasil, bem como suas interfaces com esse órgão, o qual possui papel relevante no contexto das políticas educacionais.	Os resultados indicam que, embora os programas implementados pela Capes não deixem de tocar em pontos levantados por especialistas da área como relevantes e estratégicos para os enfrentamentos atuais da educação brasileira, o seu caráter fragmentado faz com que essas ações se constituam em alternativas pontuais e, por isso, insuficientes se consideradas as reais necessidades educacionais do país. Em primeiro lugar, são poucas as instituições de ensino superior que reúnem condições para concorrerem nos editais da Capes, e as instituições privadas, nas quais se concentra a maior parte das matrículas em licenciaturas, não conseguem abrigar esses projetos. Além disso, a própria dinâmica de proposição de projetos via editais faz com que as ações da Capes se voltem apenas às áreas contempladas pelos projetos dos proponentes (as IES participantes), desconsiderando-se as reais necessidades educacionais. Por fim, a fragilidade dessas iniciativas, executadas com o estatuto de programas, fica comprometida sobremaneira com a recente política de ajuste fiscal, que tem provocado cortes

						drásticos no orçamento da área de Educação. Concluímos, portanto, que a efetiva melhoria da educação, rumo a uma escola pública, democrática e de qualidade para todos, só pode ser alcançada por meio de mudanças estruturais e efetivas, que possam solucionar os problemas historicamente constituídos.
2016- Universidade e Federal de Santa Catarina (UFSC). Tese	Fernandes, Carolina dos Santos	O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre Universidade e escola	Este trabalho aborda o processo de desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química, que pode ser favorecido na interlocução com a escola a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Inicialmente, analisam-se os limites e as potencialidades das sinalizações feitas na literatura de formação docente ao desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, e apresenta-se uma discussão a respeito do papel das políticas públicas de formação de professores, com destaque para o PIBID e suas repercussões nesse processo. O objetivo da análise é compreender como as ações realizadas no âmbito do PIBID podem contribuir para fomentar reflexões na formação de professores de Química, em especial, no desenvolvimento profissional	As discussões são orientadas por diferentes interlocuções teóricas, com destaque à perspectiva defendida por Paulo Freire e ao referencial da epistemologia Ludwik Fleck.	Inicialmente, analisam-se os limites e as potencialidades das sinalizações feitas na literatura de formação docente ao desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, e apresenta-se uma discussão a respeito do papel das políticas públicas de formação de professores, com destaque para o PIBID e suas repercussões nesse processo. Na sequência, analisam-se 59 trabalhos relacionados ao programa publicados na revista Química Nova na Escola (QNEsc) e no Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ).	Da análise depreendem-se aspectos que podem dificultar o desenvolvimento profissional desses sujeitos e potenciais formas de como enfrentar essas dificuldades. As discussões são orientadas por diferentes interlocuções teóricas, com destaque à perspectiva defendida por Paulo Freire e ao referencial do epistemólogo Ludwik Fleck.

			dos formadores de professores de Química.			
2016- Universidade e Federal de Santa Catarina (UFSC). Dissertação	Miguel, Kassiana da Silva	Relações entre a participação de professores de educação básica como bolsistas supervisores em subprojetos PIBID/CAPES e suas práticas didáticas cotidianas	Buscamos, com esta pesquisa, caracterizar possíveis influências das ações realizadas por professores de Escolas de Educação Básica da Área Curricular de Ciências da Natureza, atuantes na condição de Bolsistas supervisores (BS) de subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) em suas práticas didáticas cotidianas.	As fontes de informação para essa pesquisa na modalidade sujeitos foram de dois tipos: 8 (oito) Professores de Escolas de Educação Básica, atuantes na condição de BS de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC; 2 (dois) Professores de Cursos de Licenciatura da UFSC, atuantes na condição de Bolsistas Coordenadores de Área (BCA) de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC; Na modalidade documentos foram de 2 (dois) tipos: 1 (um) Projeto institucional PIBID/CAPES/UFSC (2013 - 2015) e 1 (um) Relatório parcial de atividades PIBID/CAPES/UFSC (2013 - 2015); e, na modalidade espaço: 31 (trinta e um) aulas ministradas por professores de Escolas Estaduais de Educação Básica da rede pública de ensino, localizadas na região da grande Florianópolis/SC, atuantes na condição de	De que maneiras a participação de professores de Educação Básica em ações de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC, na condição de Bolsistas Supervisores, tem possíveis influências em suas práticas didáticas cotidianas?	Mediante as análises realizadas, e em resposta ao objetivo proposto nessa pesquisa, concluímos que identificamos o total de 2 (duas) influências em relação às ações realizadas por Bolsistas Supervisores no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES em suas práticas didáticas cotidianas, a partir da modificação na sequência didática e inclusão de recursos didáticos, declaradas pelos sujeitos F03 e Q03, respectivamente. Em relação ao sujeito F03, constatamos que a influência em sua prática didática foi a elaboração de uma nova ordem dos conteúdos em suas aulas, entretanto ele não apontou que houve mudança em sua abordagem didática, somente a ordem de ensinar. Referente ao Sujeito Q03, constatamos que a influência em sua prática didática ocorreu a partir do momento que o professor passou a incluir a experimentação (experimento didático-científico) em suas aulas. Consideramos esse fato relacionado à uma mudança que foi consolidada pelo sujeito em sua prática didática, ou seja-mudou, consolidou/ estabilizou e permaneceu na prática didática desse professor. Enfatizamos que as referidas conclusões estabelecidas possibilitaram para

				<p>BS de subprojetos PIBID/CAPES/UFSC. Como instrumentos para coleta de informações foram utilizados questionários, observações e roteiro para análise textual com os documentos. Em relação aos questionários, foram aplicados aos 10 professores envolvidos (BS e BCA)</p>		<p>nós um outro olhar frente ao PIBID/CAPES, especialmente no que tange as possíveis influências das ações realizadas no âmbito de Subprojetos em diferentes instancias que envolvem o chão da Escola Pública Brasileira, e em especial, nesta pesquisa, em práticas didáticas de professores da Educação Básica.</p>
<p>2016- Universidad e Federal de Goiás (UFG). Tese</p>	<p>Silvestre, Viviane Pires Viana</p>	<p>Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID.</p>	<p>O objetivo principal deste trabalho é investigar o potencial de formação crítica e colaborativa de professores/as de línguas possibilitada pelo contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).</p>	<p>Para tanto, este estudo está orientado pelo amplo escopo da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase em pressupostos pós-modernos, articulando-o com estudos de(s)coloniais. Em uma perspectiva ampliada, esta investigação encontra aporte metodológico na abordagem qualitativa de pesquisa e, de modo particular por sua peculiaridade híbrida de investigação e formação docente ocorrendo simultaneamente – é caracterizado como sendo uma pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico.</p>	<p>Neste estudo, focalizo uma experiência de formação docente vivenciada por meio de um subprojeto PIBID/Letras/Inglês, desenvolvido no período de agosto de 2012 a fevereiro de 2014, em parceria com uma escola pública de tempo integral, situada no interior do estado de Goiás. Problematizo o papel do PIBID frente aos desafios da profissão docente na atualidade, em especial no cenário local deste estudo.</p>	<p>Ressalto tanto as perspectivas expandidas como as tensões vividas em todo o processo, indicando as reinvenções de perspectivas críticas e colaborativas no contexto local de formação de professores/as de línguas no âmbito do PIBID e ampliando a compreensão sobre o programa por meio dessa experiência localizada.</p>
<p>2016- Universidad Estadual</p>	<p>Camargo, Camila Pereira de</p>	<p>Representações Sociais acerca da Educação</p>	<p>Este trabalho apresenta uma análise sobre as Representações Sociais (RS)</p>	<p>Com caráter qualitativo e utilizando a Análise de Conteúdo foram</p>	<p>Quais as Representações Sociais (RS) que licenciandos-bolsistas de</p>	<p>Considerando que há um déficit na formação de professores de Química para atuar com alunos</p>

Paulista (UNESP) tese		Inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas PIBID de uma licenciatura em Química	que licenciandos-bolsistas de um projeto PIBID-Química possuem acerca de aspectos da Educação Especial e da Educação Inclusiva, como conceitos que caracterizam um aluno com Necessidades Educacionais Especiais, sobre o processo de inclusão e o papel dos professores de Química para atuar com estes alunos.	elaboradas três grandes categorias que representam os objetivos deste trabalho, e as subcategorias presentes em cada uma foram analisadas de acordo com a Teoria do Núcleo Central, de forma, a saber, quais conceitos se encontram no sistema central ou no sistema periférico das RS desses futuros professores.	um projeto PIBID-Química possuem acerca de aspectos da Educação Especial e da Educação Inclusiva, como conceitos que caracterizam um aluno com Necessidades Educacionais Especiais, sobre o processo de inclusão e o papel dos professores de Química para atuar com estes alunos?	que possuam alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou super habilidades/superdotação, o PIBID se torna um importante processo formativo e experiencial, embora tenha sido observado que conceitos, que seriam desejáveis estar no Núcleo Central do RS de futuros professores, ainda estão nos sistemas periféricos dos mesmos. Assim, conclui-se sobre a urgência de modificações na formação acadêmica de professores voltada para o processo inclusivo e na valorização do projeto PIBID, que se apresenta como uma experiência significativa, mas que necessita ser aliada à um melhor preparo para a realidade encontrada dentro das salas de aula da Educação Básica do país.
2015- Universidad e de São Paulo (USP). Tese	Daniela Fantoni de Lima Alexandrin o	O PIBID e a deficiência: entre ações e tensões	Esta tese tem como objeto de estudo as ações oriundas do subprojeto em Pedagogia/Educação Inclusiva do PIBID/UEMG/Barbacena, bem como as tensões nele produzidas. Dessa forma, temos como objetivo investigar tais ações e tensões no intuito de apresentar uma possibilidade de leitura para as relações produzidas pelas pessoas que estão atuando no contexto educacional, mais especificamente com a educação inclusiva da rede	Utilizamos como análise e tratamento dos dados a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2008). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo é um método de investigação que permite ir além das análises de métodos tradicionais. São meios e formas de avaliar um objeto de pesquisa, levando em consideração sua totalidade e subjetividade.	Para discutir tal problemática, traçamos um percurso histórico sobre a educação de pessoas com deficiência, onde compreendemos que estas pessoas passaram por um período de total segregação da sociedade, sendo inclusive exterminadas, para posteriormente serem integradas e, mais recentemente, passamos a discutir sobre o conceito de inclusão. Inclusão esta que ainda muito precisa ser	Em relação aos resultados obtidos, percebemos, destarte, que a inclusão escolar de pessoas com deficiência, muitas vezes, não ocorre por não entendermos que a responsabilidade sobre a inclusão é de todos (escola, professor, Estado, família) e não somente de um. Ainda não compreendemos que colocar a culpa e/ou a responsabilidade em um único elo dessa corrente determina o fracasso, não de aprendizagem, mas de todo um sistema que não conhece e que não busca conhecer as diferenças dos outros, e deste

			<p>pública municipal de Barbacena-MG e fazer eclodir tais ações e tensões a partir das vozes que nelas se fazem ouvir.</p>		<p>debatida e refletida nas escolas, uma vez que observamos que a responsabilidade é coletiva, envolvendo sistema governamental, instituição escolar, família e a comunidade. Deste modo, é importante pensarmos em mudanças na educação brasileira, e é preciso salientar que tais transformações dependem de um conjunto de ações em nível de sistema de ensino que tem de se movimentar a fim de garantir que todas as unidades que o compõem ultrapassem o patamar em que se encontram. Como exemplo de uma possível mudança, abordamos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que possibilita uma ampliação da vivência do exercício da docência pelos seus licenciandos, especialmente na Educação Inclusiva, além de privilegiar a construção do conhecimento mais apurado, buscando a (co)relação entre teoria e prática, afinal o programa aproxima os alunos de licenciatura da realidade</p>	<p>modo abarcar a função de cada um na escolarização desses sujeitos. Para acabarmos com as tensões apresentadas e envolvermos de vez as responsabilidades dessa inclusão é necessário que, acima de tudo, busquemos a compreensão de que a realidade é objetiva, mas que as condições subjetivas como aceitação, superação, afetividade e respeito são determinantes. Por fim, concluímos que a inclusão é algo realizável e que essa realização depende do deslocamento do olhar. Que passemos a priorizar nossos alunos e suas potencialidades, que enfatizemos a troca de experiências e vivências, que busquemos metodologias interativas e estimulantes e que façamos do (re)conhecimento da diversidade uma estratégia para a aprendizagem, concebendo, assim, a criança por inteiro, respeitando a dignidade de todo e qualquer indivíduo.</p>
--	--	--	--	--	--	--

					escolar, objetivando vivências para o enriquecimento em sua formação profissional.	
2015- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Dissertação	Rocha, Stéfani Rafaela Pintos da	A formação dos licenciandos em artes visuais no projeto PIBID interdisciplinar UDESC: um estudo da produção de materiais para pessoas com deficiência	A presente dissertação refere-se ao estudo da formação inicial de licenciandos em Artes Visuais que atuam no subprojeto PIBID Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar da Universidade do Estado de Santa Catarina. A proposta do projeto é preparar os acadêmicos para atuar num contexto inclusivo sob um viés interdisciplinar a partir da construção de jogos pedagógicos envolvendo duas ou mais áreas do conhecimento. A partir disso, objetiva-se analisar quais as contribuições do subprojeto para a formação dos licenciandos em Artes Visuais considerando a construção interdisciplinar de materiais pedagógicos nas escolas de ensino regular de Florianópolis e suas relações com o AEE.	A fundamentação teórica teve como foco o viés sócio histórico tendo em vista alguns autores que estudam o conceito da interdisciplinaridade no Brasil e exterior, sobre a inclusão e leis que sustentam a Educação Especial/Inclusiva na escola. Da Arte, consideraram-se autores que vinculam suas práticas de ensino de Arte a uma perspectiva inclusiva, por meio do desenvolvimento de atividades educativas e de objetos pedagógicos inclusivos. Como resultados, obteve-se a realização de três jogos pelos bolsistas de Artes Visuais, bem como a aplicação deles nas três escolas em turmas que apresentam alunos com deficiência.	A presente dissertação refere-se ao estudo da formação inicial de licenciandos em Artes Visuais que atuam no subprojeto PIBID Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar da Universidade do Estado de Santa Catarina.	Como resultados, obteve-se a realização de três jogos pelos bolsistas de Artes Visuais, bem como a aplicação deles nas três escolas em turmas que apresentam alunos com deficiência.
2015- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dissertação	Silva, Gustavo Gaciba da	Significações do PIBID à formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da	Este trabalho promove reflexões sobre a formação inicial de professores, especialmente de Ciências da Natureza com ênfase na Química, por meio das compreensões de bolsistas de	Para isso, a pesquisa foi organizada em dois momentos: análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com oito bolsistas ID do curso.	Nosso problema de pesquisa busca investigar: Que significações para a sua formação docente mencionam os Licenciandos em Ciências	Embora o PIBID seja um Programa em processo de avaliação/construção como política nacional de formação inicial de professores, mediante a análise dos documentos e as entrevistas dos bolsistas ID foi

		Natureza/Química do IF-SC/SJ.	Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), impresso no subprojeto do Campus São José, acerca das significações desse programa em sua formação. Para isso, a pesquisa foi organizada em dois momentos: análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com oito bolsistas ID do curso	A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) que levou a cinco categorias: (1) Desenvolvimento do Trabalho Colaborativo, com a subcategoria Relações Interpessoais no Desenvolvimento de Projetos na Escola; (2) Articulação teoria-prática, com a subcategoria Desenvolvimento de Experiências Metodológicas e Instrumentos Didáticos; (3) Ambientação com o PIBID; (4) Articulação IF-SC ? Escola: O Papel dos Sujeitos no Processo Formativo e (5) Importância do Programa na Ótica dos Licenciandos: Conhecer o Futuro e Valorizar o Presente.	da Natureza/Química em relação ao PIBID?	possível compreender que existem potencialidades e limitações no programa analisado. Os bolsistas destacam como positivo: o trabalho colaborativo com diversos sujeitos institucionais e com colegas não bolsistas; o de ser uma experiência mais significativa do que o estágio de regência e de observação; e por alcançarem mais autoconfiança para o exercício da docência. Como dificuldades e limitações, os estudantes relatam: a ocorrência de momentos de tensão com os supervisores do PIBID e com a coordenação/direção das escolas; a adaptação ao Programa no início dos trabalhos; a desinformação dos responsáveis institucionais sobre os reais objetivos do programa e seu papel no processo formativo dos licenciandos. Como conclusão, evidenciam-se potencialidades do PIBID IF-SC no aperfeiçoamento da profissionalização desses licenciandos/bolsistas, especialmente quando estes se aproximam com maior intensidade da realidade da escola pública e passam a entender como devem conduzir certas dificuldades a serem enfrentadas nos primeiros anos da futura profissão.
2015- Universidad e Federal de	Cosmo, Thaís	ESCRITAS DE LICENCIAND OS EM	Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem como objetivo analisar as escritas de futuros	A fundamentação teórica da pesquisa se deu a partir de estudos sobre	Foi conduzida pela seguinte questão de pesquisa: De que modo a	Como resultado, podemos inferir que os futuros professores apresentam uma ampla

São Carlos (UFSCar) Dissertação		MATEMÁTICA, QUANTO À DOCÊNCIA, NO CONTEXTO DO PIBID	professores de matemática, quanto à docência, enquanto inseridos no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	aprendizagens docentes, tais como Mizukami et al. (2002), Tancredi (2009) e Guarnieri (1996, 2005), e também sobre a fase inicial da carreira, como Huberman (1995), Veenman (1988), Cavaco (1995), Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2012). Literatura a respeito de portfólios, Villas Boas (2004), Silva et al. (2011), Hernández (1998 apud VIEIRA; SOUSA, 2009), Alvarenga e Araujo (2006), Waterman (1991), Ryan e Kuhs (1993), Crockett (1998), Harp e Huinsker (1997), Gelfer e Perkins (1998), Eichinger e Krockover (1998), Kish et al. (1997)	docência é expressa nas escritas de futuros professores de matemática, enquanto estão inseridos no PIBID? Ao contextualizar a pesquisa, fizemos um levantamento histórico da formação de professores no Brasil e apresentamos, também, um breve histórico do PIBID. Fundamentamo-nos em aportes teóricos que dizem respeito à importância da prática no processo de formação do professor e consultamos também estudos sobre a temática parceria colaborativa entre escola e universidade. Como o foco da pesquisa era analisar as escritas dos futuros professores, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o portfólio, elaborado pelos licenciandos no âmbito do PIBID. Desta forma, recorremos à literatura sobre a importância da escrita no processo de formação docente e procuramos ainda entender o que são portfólios e qual a sua finalidade no processo de formação inicial de professores.	compreensão sobre o trabalho docente quando inseridos no PIBID, expressando a docência extensivamente em suas escritas por meio dos quatro eixos de análise, com destaque às seguintes categorias: conhecimentos pedagógicos; experiência; planejamento, adaptação e improvisação; socialização; contextualização; uso de materiais e tecnologias; adversidades; aprendizagem dos alunos; avaliação da aprendizagem; disciplina; falta de recursos; e intenção da educação.
2014- Universidad	Cardoso, Lilian	Os processos formativos no	Este trabalho insere-se no âmbito dos estudos e pesquisas	Da literatura tomo como base os estudos de	Trata-se de um estudo desenvolvido no Programa	Essas experiências são significadas como singulares e

<p>e Federal de Mato Grosso. (UFMT)</p> <p>Tese</p>	<p>Auxiliadora Maciel'</p>	<p>Programa de Iniciação à Docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em Pedagogia.</p>	<p>que abordam a formação de professores enquanto desenvolvimento profissional, com o objetivo de compreender as significações/ressignificações do processo formativo no referido programa</p>	<p>Marcelo Garcia (1999, 2008), Vaillant e Carlos Marcelo (2012), Nóvoa (1995, 1997, 2009), Mizukami (2006, 2008), Shulman (2005), Grossman, Wilson e Shulman (2005), Gudmundsdóttir e Shulman (2005), Pineau (2003, 2006, 2010), Zeichner (1997, 1998, 2008), Connelly e Clandinin (1995), Clandinin (2010), Clandinin e Connelly (2011), Dewey (2010).</p>	<p>de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas, que investigou a problemática de como o processo formativo é significado/ressignificado por um grupo de licenciandas vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMT.</p>	<p>formativas, mas o desenvolvimento alcançado não se vincula à simples participação no grupo, e sim aos movimentos propiciados a cada uma de suas integrantes e ao coletivo. Ressignificado como um diferencial à formação de professores, o processo de iniciação se entrelaça à formação inicial das licenciandas e ao processo formativo da coordenadora do grupo, e constitui-se num dos momentos do desenvolvimento profissional em que esse grupo se implicou, o qual oportunizou aprendizagens diversas, mudança de atitudes, de concepções, e a construção de uma base de conhecimentos para o exercício da docência desse grupo.</p>
<p>2014</p> <p>Universidade Federal de São Carlos. (UFSCar)</p> <p>Dissertação</p>	<p>Silva, Danielli Ferreira</p>	<p>Processo de Iniciação à Docência de Professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar.</p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de iniciação à docência dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos, da área de Matemática.</p>	<p>Partimos de alguns pressupostos teóricos das aprendizagens docentes (Mizukami et al., 2003; Tancredi, 2009, Guarnieri, 1996, 2005), e em especial, da fase inicial da carreira (Huberman, 1995; Veenman, 1988; cavaco, 1995; Marcelo Garcia, 1999; Tardif, 2012), a qual possui características próprias e, normalmente, é marcada por sentimentos de sobrevivência e de descoberta que podem</p>	<p>No intuito de identificarmos as contribuições e limitações desse processo formativo, sob o olhar dos bolsistas egressos dele, buscamos responder à seguinte questão norteadora: Quais as principais percepções dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática em seu processo de iniciação à docência, sobre dificuldades e aprendizagens da carreira docente?</p>	<p>As características e sentimentos de professores iniciantes apontados pela literatura são revelados em todo o processo de iniciação dos sujeitos, começando nas vivências no programa o que se segue nos primeiros anos de docência, porém com alguns indicativos de que algumas dificuldades são superadas pelas aprendizagens geradas naquele momento de formação, o que contribui para a inserção profissional. O programa também busca proporcionar a articulação entre teoria e prática aos licenciandos, buscando superar as dicotomias entre a Matemática Escolar e a</p>

				<p>influenciar na permanência ou não na carreira docente. Para reconhecimento do cenário, identificação da dinâmica e particularidades do programa no âmbito nacional e institucional, foram utilizados documentos, projetos e publicações.</p>		<p>Matemática Acadêmica da formação inicial que reflete diretamente na prática profissional. Também destacam a formação continuada, percebem suas trajetórias, suas lacunas, dificuldades decorrentes da inexperiência. No entanto, mostram-se reflexivos e interessados em se tornarem professores cada vez melhores e de se desenvolverem profissionalmente na carreira.</p>
<p>2013- Pontifícia Universidad e Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) <i>Dissertação</i>.</p>	<p>Cozza, Fabio Espindola</p>	<p>Modelagem matemática: percepção e concepção de licenciandos e professores</p>	<p>Essa dissertação aborda a Modelagem Matemática na formação inicial e continuada de professores, apresentando como objetivo analisar como diferentes intervenções pedagógicas modificam as percepções sobre Modelagem Matemática de professores de Matemática e de estudantes em formação.</p>	<p>Toma como estudo específico integrantes do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência - PIBID de Matemática da PUCRS, quatro professores supervisores e 19 licenciandos bolsistas. Com apoio em autores como Bassanezi e Biembengut, mostra o modo como, historicamente, a Modelagem Matemática se solidifica como um método de ensino e de pesquisa no Brasil. A partir dos estudos desenvolvidos por Biembengut descreve algumas intervenções pedagógicas que possam servir de subsídios teóricos e práticos para que os participantes</p>	<p>Essa dissertação aborda a Modelagem Matemática na formação inicial e continuada de professores, apresentando como objetivo analisar como diferentes intervenções pedagógicas modificam as percepções sobre Modelagem Matemática de professores de Matemática e de estudantes em formação.</p>	<p>Por meio da Análise Textual Discursiva verifica que a maioria dos sujeitos de pesquisa não teve contato com a Modelagem Matemática em sua formação acadêmica, e, quando teve, foi apenas por meio de transmissões teóricas sem percorrer suas etapas: interação, matematização e modelo. Inicialmente, para esses sujeitos a Modelagem Matemática é vista como resolução de problemas da realidade ou como uma nova metodologia de ensino. Após as intervenções pedagógicas, a elaboração e a aplicação das propostas, constata uma mudança significativa nessas percepções: apenas quatro participantes não conseguem demonstrar no pós-questionário uma compreensão do conceito de Modelagem como um método de pesquisa e de ensino, embora na execução da proposta o seu grupo houvesse obtido êxito. Assim, ao</p>

				elaborem e apliquem propostas de Modelagem nas escolas em que atuam.		concluir essa dissertação, entre as considerações apontadas, e defender a Modelagem tanto como método de pesquisa, quanto método de ensino, destaca-se a importância de uma formação que rompa com a postura disciplinar e a constituição de um especialista, uma vez que os problemas que se apresentam na realidade do aluno não se referem nem a um único conteúdo, nem a uma única área específica.
2013- Universidade e Federal de São Carlos. Dissertação.	Santos, Roger Eduardo Silva	Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar	Esta investigação teve por objetivo identificar e analisar as contribuições do processo de formação docente, em especial em relação à Matemática, revelados em narrativa orais e nas produções escritas de licenciandos do curso de Pedagogia que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nestas contribuições, a pesquisa buscou delinear e analisar os principais sentimentos, percepções e reflexões vivenciados pelos futuros professores participantes acerca do trabalho que desenvolvem no ambiente escolar, junto ao PIBID/UFSCar.	Os dados foram constituídos de documentos oficiais do PIBID, dos portfólios e diários de campo produzidos pelas quatro licenciandas e das entrevistas semiestruturadas com as bolsistas de iniciação à docência, a docente da UFSCar coordenadora do subprojeto da Licenciatura em Pedagogia e as duas professoras-bolsistas do Ensino Fundamental supervisoras no programa. Para análise dos dados utilizamos principalmente referencial na área de formação inicial de professores (Marcelo Garcia, 1998, 1999); início da docência	A pesquisa buscou delinear e analisar os principais sentimentos, percepções e reflexões vivenciados pelos futuros professores participantes acerca do trabalho que desenvolvem no ambiente escolar, junto ao PIBID/UFSCar.	Os resultados evidenciam que além dos principais sentimentos apontados na literatura, como as descobertas, a sobrevivências e o choque de realidade, pudemos identificar nesse processo vivido na formação inicial, os sentimentos de pertença, satisfação, parceria e de acolhimento. Nos dados, também, evidenciamos as contribuições do programa para que as bolsistas ampliassem suas vivências e reflexões no âmbito da complexidade de inserção no contexto escolar e na articulação entre teoria e prática pedagógica. Porém, poucas percepções foram identificadas em relação a uma reflexão mais fundamentada sobre o ensino de matemática, havendo uma emergência no aprofundamento da formação matemática e de seu ensino no processo de formação de professores dos anos iniciais. As

				(Huberman, 1995); saberes docentes (Mizukami e Reali,2005; Tardif, 2008; Gauthier, 1998); e conteúdos matemáticos e didáticos- pedagógicos (Grando, 2004; Passos, 2009).		bolsistas por vezes apresentam alguns equívocos quanto as intencionalidades dos conceitos matemáticos nas atividades propostas, em especial na utilização de jogos enquanto tarefas/exercícios.
--	--	--	--	---	--	---

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

Um retrato dos Sentidos Pessoais de Bolsistas Egressos do PIBID/Educação Especial/UFSCar

Eu, RAFAEL SANTOS, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR o(a) convido a participar da pesquisa - “Um retrato dos Sentidos Pessoais de Bolsistas Egressos do PIBID/Educação Especial/UFSCar” - orientado pela Prof^a Dr^a Maria do Carmo de Sousa.

O Objetivo principal deste estudo é investigar os sentidos pessoais que os egressos do PIBID/UFSCar/Educação Especial atribuem à atividade docente, a partir de suas experiências como bolsistas de Iniciação à Docência do referido programa. A pesquisa se fundamenta em aportes teóricos que dizem respeito aos conceitos: 1) Sentido Pessoal, segundo os estudos de Vygotsky e Leontiev; 2) Política Nacional da Educação Especial Inclusiva; 3) O perfil profissional do professor de Educação Especial; 4) Parceria Colaborativa entre Universidade e Escola no contexto do PIBID; e foi conduzida pela seguinte questão: Quais sentidos pessoais os bolsistas egressos atribuíram a atividade docente, ao escreverem seus portfólios, enquanto participavam do subprojeto PIBID/UFSCar/Educação Especial? O conceito de Sentido segundo Vygotsky e Leontiev embasa a relação que queremos estabelecer entre sentido pessoal e atividade docente dos bolsistas egressos participantes desta pesquisa. Tais sentidos foram explicitados em escritas de portfólios, especialmente, no que diz respeito ao Eixo Temático: Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares, do PIBID-UFSCar. A escolha do Eixo Temático se justifica pelo fato deste proporcionar a investigação das situações de aprendizagem dentro de sala de aula, onde ocorre o contato do bolsista e o aluno público alvo da educação especial. O Portfólio é o

instrumento a partir do qual faremos a coleta de dados e foi uma forma adotada pelo PIBID de registro, com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante a participação do bolsista ID no programa (BRASIL, 2013). Ele age como instrumento de reflexão, avaliação e comunicação entre bolsista supervisor e coordenador, servindo também como instrumento de coleta de dados para essa pesquisa.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: se tratar de um Público alvo que participou do PIBID/Educação Especial/UFSCar, entre os anos de 2013 a 2018, que correspondem aos anos em que vigorou o edital nº 061/2013, sob o qual este pesquisador esteve envolvido no programa e 2018 é o momento em que o programa é regido pelo novo edital de nº 7/2018. Serão selecionados 3 participantes e analisados 3 portfólios dentre esses participantes do PIBID/Educação Especial/ UFSCar, logo após, faremos registros e análises a partir dos conteúdos que emergirem das leituras dos portfólios, em relação aos Sentidos Pessoais, segundo os estudos de Vygotsky (2000) e Leontiev (1978, 1983) referente as atuações dos Bolsistas Egressos do PIBID/Educação Especial/UFSCar.

Por entender que toda pesquisa é passível de resultar em riscos para os sujeitos dela, o pesquisador responsável se compromete a realizar a pesquisa de forma que os riscos aos voluntários sejam minimizados. Assim os voluntários serão avisados sobre os detalhes da pesquisa e sobre sua total liberdade em participar da mesma ou sair antes, durante e depois da coleta de dados, sem a necessidade de explicitar os motivos que o levaram a desistir e sem prejuízos a suas atividades em serviço ou fora dela. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação de mestrado.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por ela.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia do anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Assinatura do Pesquisador

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Pesquisador Responsável

Nome: Rafael Santos

RG: 45.425.897-5 CPF: 217.317.818-06

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Departamento de Metodologia de Ensino -

DME: <http://www.dme.ufscar.br/>

Endereço: Rua José Pedrino, 58 Parque Douradinho. São Carlos/SP

Orientador(a)

Nome: Maria do Carmo de Sousa

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Departamento de Metodologia de Ensino -

DME: <http://www.dme.ufscar.br/>

Sala: 13

Endereço: Rodovia Washington Luís (SP-310), km 235

São Carlos - SP - Brasil

CEP: 13565-905