

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado
Profissional



Dissertação

**Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores-
supervisores do PIBID/UFPeI**

Magda Rosane Nunes Corrêa

Pelotas, 2014

Magda Rosane Nunes Corrêa

**Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores do
PIBID/UFPeI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e de Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Verno Krüger

Pelotas, 2014

Dados de catalogação na fonte:
Ubirajara Buddin Cruz – CRB-10/901
Biblioteca de Ciência & Tecnologia - UFPel

C824o Correa, Magda Rosane Nunes
Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional
de professores-supervisores do PIBID/UFPel / Magda Rosane
Nunes Correa. – 139f. : il. – Dissertação (Mestrado profissio-
nal). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de
Educação. Pelotas, 2014. – Orientador Verno Krüger.

1.Professores. 2.Supervisores. 3.PIBID/UFPel.
4.Desenvolvimento profissional.I.Krüger, Verno. II.Título.

CDD: 510.71

Magda Rosane Nunes Corrêa

Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores do
PIBID/UFPel

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 30/04/2014

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Verno Krüger – Universidade Federal de Pelotas (Orientador)
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....
Profª Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – Universidade Federal de Pelotas
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....
Profª Dra. Maira Ferreira – Universidade Federal de Pelotas
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Profª Dra. Maria do Carmo Galiazzi – Universidade Federal do Rio Grande
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

Agradeço a **Deus**, pelo dom da vida e pelas Graças recebidas.

Ao meu orientador: **Verno Krüger**, "*Captain my captain!*", pela oportunidade e preciosas orientações.

À minha **Mãe Maria Nelci**, grande parceira, pelo amor incondicional, que possibilitou esta conquista.

À minha **Filha Michele**, pelo incentivo.

Aos meus **Colegas da Escola**, aos **Amigos** e às **Amigas**, pelo apoio.

Aos meus **Colegas do Mestrado Profissional**, pelos momentos de convívio e trocas de experiências.

Aos **Professores do Mestrado Profissional**, pelos ensinamentos.

E a todos os **Professores** que idealizaram e construíram o primeiro projeto **PIBID/UFPel**, pois possibilitaram este caminho para o meu desenvolvimento profissional.

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...*
(ANTONIO MACHADO, 1983)

Resumo

CORRÊA, Magda Rosane Nunes. **Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores-supervisores do PIBID/UFPeI**. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

A experiência como supervisora, desde 2008, e a participação nas ações disciplinares e interdisciplinares do Programa PIBID/UFPeI, motivaram esta dissertação. Analisei as contribuições do Programa para o desenvolvimento profissional de professores-supervisores e a possibilidade das ações e referenciais teóricos deste constituírem-se em um projeto de formação continuada em serviço. Para a coleta de dados realizei entrevistas, gravadas, com doze professores-supervisores das Áreas de Ciências e Matemática, participantes do PIBID I e III, de quatro escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Pelotas. Optei pela Análise Textual Discursiva como metodologia para a análise de dados. Os referenciais teóricos foram os suportes de análise para entender o desenvolvimento das concepções dos professores, de seu conhecimento profissional e dos seus modelos didáticos. A análise dos resultados obtidos indicou que a parceria entre a Universidade e Escola – constituída a partir das ações do PIBID/UFPeI – evidenciou uma proximidade com um trabalho colaborativo e algumas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores, relacionadas às trocas de experiências, à interação de saberes, ao tempo e espaço para os estudos de formação, à oportunidade de atualização, ao trabalho em equipe, à participação nas ações disciplinares e no projeto interdisciplinar. Além disso, as ações do PIBID – relacionadas aos estudos, auxílio financeiro e participação em eventos – promoveram um estímulo à formação continuada dos doze professores-supervisores: cinco deles optaram pelo ingresso no Mestrado Profissional, enquanto os demais, continuam a investir em cursos ou em grupos específicos na escola. Nos aspectos relacionados à reflexão de sua prática, consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, o protagonismo da interação professor-aluno, o desenvolvimento de projetos disciplinares e interdisciplinares, o trabalho em equipe e a teoria aliada à prática, foram percebidos alguns avanços no conhecimento profissional dos professores-supervisores. Isso sugere evolução, de um modelo didático inicial majoritário – próximo ao Tradicional – para o modelo didático de transição Dual. A partir dos resultados construí um projeto de formação continuada em serviço, tendo como referências os pressupostos teóricos e as ações do PIBID/UFPeI, em torno da

ideia da evolução das concepções prévias dos professores, de um Modelo Didático de Investigação na Escola e de um conhecimento profissional desejável.

Palavras-chave: professores-supervisores; PIBID/UFPeI; desenvolvimento profissional

Abstract

CORRÊA, Magda Rosane Nunes. **A “pibidiano” look at the professional development of teachers-supervisors from PIBID/UFPel.** 2014. 139p. Dissertation (Master's degree). Science and Mathematics Teaching Postgraduate Program – Professional master's degree. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

The experience as a supervisor since 2008 and the participation in disciplinary and interdisciplinary actions of PIBID/UFPel (The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation, from Portuguese Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) motivated this dissertation. I investigated contributions from PIBID/UFPel to the professional development of teachers-supervisors and possibilities of PIBID actions and theoretical referential to constitute a project of continued formation during teacher's service. To collect data, I made recorded interviews with twelve supervisors from Science and Mathematics areas of knowledge who participated in editions I and III of PIBID in four public state High Schools at Pelotas. I chose Textual Discourse Analysis (ATD, from Portuguese Análise Textual Discursiva) as methodology to treat data. The theoretical referential were indicators to understand the development of teachers' conceptions, their professional knowledge and their didactic models. Obtained results indicated that the partnership between university and schools through PIBID/UFPel actions is attached with collaborative work and some contributions to professional development of teachers-supervisors (experience changes, different knowledge interactions using time e space to formation studies, update opportunities, team work, participation in disciplinary actions and interdisciplinary projects). Furthermore, actions of PIBID related to studies and financial support to events promoted stimulation to continued formation of twelve teachers-supervisors: five of them continued their formation as teachers in the Science and Mathematics Teaching Postgraduate Program – Professional master's degree, while the others invested in extended actualization courses or specific study groups at their schools. In the aspects of the reflection of their practices, consideration of students' previous knowledge, the leading role of teacher-student interaction, the development of disciplinary and interdisciplinary projects, team work and theory attached to practice, we notice some advances in the professional knowledge of teachers-supervisors. It suggests an evolution from an initial majority didactic model – next to the Traditional – to the transition one, Dual didactic model. From these results I planned a continued formation project during teachers' service, with theoretical assumptions as references and also PIBID/UFPel's actions

surrounded by the idea of evolution of teachers' previous conceptions, from its Didactic Model of School Investigation and from a desirable professional knowledge.

Keywords: Teachers-supervisors; PIBID/UFPel; professional development.

Lista de Figuras

Figura 1	Apresentação dos capítulos da dissertação	16
Figura 2	Fontes e componentes do conhecimento profissional adaptado de Porlán e Rivero	22
Figura 3	A evolução do conhecimento profissional adaptado de Porlán e Rivero	24
Figura 4	Evolução dos Modelos Didáticos	25
Figura 5	Características dos Modelos Didáticos.....	26
Figura 6	Hipótese de formação para o desenvolvimento profissional a partir do PIBID/UFPeI.....	39
Figura 7	Características dos níveis de desenvolvimento profissional.....	31
Figura 8	Tipos de atividades e ciclo metodológico na formação continuada de professores.....	32
Figura 9	Organização dos Grupos de Trabalho do PIBID/UFPeI.....	43
Figura 10	Ações do PIBID/UFPeI	44
Figura 11	Quadro com as unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, antes do PIBID/UFPeI.....	61

Figura 12	Quadro com as unidades de significado relacionadas aos problemas ou obstáculos do contexto escolar indicados pelos professores-supervisores	67
Figura 13	Quadro com as unidades de significado relacionadas aos estudos de formação	72
Figura 14	Quadro com as unidades de significado relacionadas à parceria: Universidade-PIBID-Escola.....	76
Figura 15	Quadro com as unidades de significado relacionadas à interdisciplinaridade.....	79
Figura 16	Quadro com as unidades de significado relacionadas à participação na escola.....	82
Figura 17	Quadro com as unidades de significado relacionadas ao estímulo à formação continuada.....	83
Figura 18	Quadro com as unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, após a participação no PIBID/UFPel.....	85
Figura 19	Problema 1– O que sabemos sobre o Currículo do Ensino Médio?.....	98
Figura 20	Problema 2 – O que sabemos sobre a nossa comunidade escolar?..	99
Figura 21	Problema 3 – Quais são os conhecimentos prévios e os interesses dos nossos alunos?.....	100
Figura 22	Problema 4 – Como ensinar os nossos alunos?.....	101
Figura 23	Problema 5 – Como obter informações significativas que possam auxiliar no desenvolvimento de uma intervenção curricular?.....	102

Figura 24	Problema 6 – Qual é o nosso Modelo Didático?.....	103
Figura 25	Problema 7 – Como realizar uma intervenção curricular tendo como referenciais os pressupostos teóricos e as ações do PIBID/UFPel e o Modelo de Investigação na Escola?.....	104

Lista de Tabelas

Tabela 1	Motivos para a entrada no PIBID/UFPeI.....	53
Tabela 2	Motivos comuns para entrada no PIBID/UFPeI.....	54
Tabela 3	Ideias comuns, dos professores-supervisores, relacionadas às suas práticas didático-metodológicas antes da participação no PIBID/UFPeI.....	62
Tabela 4	Práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, antes da participação no PIBID/UFPeI, e provável Modelo Didático Inicial.....	64
Tabela 5	Ideias comuns, dos professores-supervisores, relacionadas aos problemas/obstáculos no contexto escolar.....	68
Tabela 6	Ideias comuns, dos professores-supervisores, relacionadas às suas práticas didático-metodológicas após sua participação no PIBID/UFPeI	86
Tabela 7	Avanços nas práticas didático-metodológicas dos professores- supervisores e provável Modelo Didático, após sua participação no PIBID/UFPeI	88

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Diretoria de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMP	Ensino Médio Politécnico
FAE	Faculdade de Educação
DIE	Grupo Didática e Investigação na Escola
MIE	Modelo de Investigação na Escola
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional
IRES	Projeto de Investigação e Reforma Escolar
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SEDUC/RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SI	Seminário Integrado
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1 Entendendo meu Caminho	15
1.1 Trajetória pessoal e profissional	17
2 A Bagagem	20
2.1 Formação de professores	21
2.2 Características do conhecimento profissional	22
2.3 Modelos didáticos	24
2.4 Hipótese de formação profissional desejável; modelo de Investigação e PIBID/UFPeI	28
3 PIBID/UFPeI – um dos Caminhos para Formação de Professores	36
3.1 O PIBID como Programa de governo	36
3.2 PIBID/UFPeI – a história	37
3.3 Concepção teórica do PIBID/UFPeI	40
3.4 PIBID/UFPeI I	42
3.5 Continuidade PIBID I + Ampliação PIBID/UFPeI III	47
4 Metodologia	50
4.1 Supervisores do PIBID/UFPeI	50
4.2 A coleta de dados	56
4.3 A análise dos dados	57
4.3.1 Categorias de análise	59
5 O desenvolvimento profissional dos professores	91
5.1 E agora? Qual é o caminho? Um projeto de formação continuada	91
6 Considerações Finais	106
Referências	114
Apêndices	120
Anexos	137

Capítulo 1

Entendendo meu caminho

As histórias acumuladas na minha trajetória pessoal e profissional, encontram inspiração nos versos do poema “*Caminante*” de Machado (1983), para iniciar a escrita desta dissertação: “*Caminante, son tus huellas, el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”¹.

Relacionando estes versos à minha vida – como um caminho a percorrer, descobrir e criar – percebo minhas decisões como determinantes do rumo deste. Atrevo-me a afirmar que as escolhas pessoais, mais especialmente as profissionais, determinaram esta proposta de pesquisa.

Foi a experiência como supervisora do PIBID/UFPel desde 2008 – que me constituiu uma “pibidiana” no meu contexto escolar –, e a consequente participação nas ações disciplinares e interdisciplinares desenvolvidas por este Programa, que motivou a pesquisa com foco no problema: **Como as ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPel podem se constituir em um processo de formação continuada em serviço e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores do Programa?**

Esta ideia de pesquisa contemplou o meu interesse sobre as experiências dos demais colegas professores-supervisores e a repercussão na sua formação e prática docente. Pois, uma vez que, assim como eu, eles realizaram as funções de mediadores – na comunicação entre a escola e a universidade; cuidaram da logística – para viabilizar as atividades; e participaram de todas as ações do Programa.

Com este envolvimento, surgiu a motivação para construir a proposta de dissertação no Mestrado Profissional em Ciências e Matemática. Esta, tem como **objetivo geral analisar as ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPel e as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores-**

¹ “Caminhante, são teus rastros, o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar” – estrofe do poema “Caminante” (tradução nossa) – Machado (1983).

supervisores do Programa. Para isso, defini como objetivos específicos:

- a) identificar as contribuições do PIBID/UFPeI para a formação profissional dos professores-supervisores;
- b) verificar se as ações do PIBID/UFPeI podem constituir-se em uma referência de formação continuada em serviço;
- c) apresentar os resultados da participação dos professores-supervisores nas ações do PIBID/UFPeI;
- d) construir um projeto de formação continuada em serviço tendo como referências: as ações do PIBID/UFPeI, um Conhecimento Profissional Desejável e o Modelo Didático de Investigação na Escola.

Assim, organizei esta dissertação nos seguintes capítulos: no **Capítulo 1: Entendendo meu caminho** – apresento a minha trajetória pessoal e profissional; no **Capítulo 2: A bagagem** – encontra-se o referencial teórico que fundamenta o meu trabalho; e, no **Capítulo 3: PIBID/UFPeI – um dos caminhos para formação de professores** – exponho a história, a organização e os pressupostos teóricos do Programa, o que pode constituir um dos caminhos para formação. Já no **Capítulo 4: Metodologia** – mostro a Hipótese de formação profissional desejável, os professores-supervisores – sujeitos desta dissertação – e a metodologia para a coleta e a análise de dados. No **Capítulo 5: O desenvolvimento profissional dos professores** – apresento os resultados, as discussões e o produto: um Projeto de Formação Continuada; finalizo com o **Capítulo 6: Considerações**. Na figura 1, a seguir, apresento a organização destes capítulos.



Figura 1: Apresentação dos capítulos da dissertação

Escrevi neste primeiro capítulo a minha **Trajetória pessoal e profissional**, no exercício da docência. Ao escrevê-lo, realizei a autoavaliação destes caminhos de aprendizagem, de um ser em construção, valorizando os que participaram desta história. Este relato também serviu para a reflexão e o entendimento do que já realizei, no meu percurso como educadora, e, ainda, as possibilidades de construir novos rumos para o meu desenvolvimento profissional.

1.1 Trajetória pessoal e profissional

O exercício desta escrita aconteceu, pela primeira vez, ao participar da seleção ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, pois no cotidiano escolar não costumamos escrever sobre as nossas experiências docentes e, por isso se perdem na memória seletiva ou no anonimato.

Iniciei a docência em 1979, em Quaraí, fronteira oeste do Rio Grande do Sul, com a formação inicial de Professor – Habilitação para o Magistério, Licenciatura em Ciências-Biologia, pela Fundação Educacional de Alegrete, e Pós-Graduação em Ciências Biológicas-Biologia na Instituição URCAMP, de Sant'Ana do Livramento.

Há treze anos resido na cidade de Pelotas e estou lotada em uma das escolas públicas estaduais, parceiras do PIBID/UFPel, com a regência de classe na área das Ciências da Natureza, no Seminário Integrado – Ensino Médio Politécnico –, e coordenação pedagógica.

A experiência profissional com a regência de classe no Ensino Fundamental e Ensino Médio e outras funções na escola, como a coordenação pedagógica, direção, e, ainda, a supervisão na área de Ciências na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Quaraí, além da participação em cursos e encontros educacionais diversos, possibilitou a qualificação da minha prática docente.

Devido ao envolvimento em atividades e projetos na escola onde atuo, surgiu o convite – através de uma colega de área – para participar da seleção como supervisora do PIBID/UFPel, em 2008. Considerei a oportunidade de formação, orientada por uma universidade, e a vantagem do auxílio financeiro da bolsa para participar da seleção.

A construção da carta de intenção ao Coordenador Institucional, a organização do *Curriculum vitae* e a participação na entrevista, geraram expectativas positivas e, assim, após a seleção, iniciei uma nova etapa profissional.

Como supervisora do PIBID, destaco o meu retorno às leituras e discussões de textos, inicialmente dos PCNS – referencial teórico do projeto – com enfoque na contextualização e na interdisciplinaridade. Ainda, participei de ações, tais como as dos projetos disciplinares e interdisciplinares, construídos coletivamente com o envolvimento de todas as áreas – desde o planejamento, diagnóstico, execução e avaliação – que possibilitaram reflexões sobre as concepções e práticas realizadas.

Com a continuidade do PIBID/UFPeI – o PIBID III (PROJETO PIBID/UFPEL, 2009) – fui selecionada novamente como supervisora na escola, gerando expectativas de investir na minha formação, através da continuidade nos estudos, na partilha dos saberes vivenciados no Programa, com os colegas da escola, e na participação em novas experiências metodológicas.

Estas expectativas se concretizaram com o meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da FAE-UFPeI. Este, promove ações de formação continuada "pautadas pela promoção da autonomia profissional e pela pesquisa em sala de aula" (PPGECM/FAE/UFPEL, 2014). A inserção na turma possibilitou avanços na fundamentação teórica, na reflexão sobre a prática, na valorização da docência, na melhoria da autoestima e no convívio prazeroso e produtivo com colegas.

Como os sujeitos desta pesquisa são os professores-supervisores do PIBID, a motivação e o interesse por esta proposta de dissertação se deu a partir da minha participação neste Programa, resolvi escrever buscando identificar o contexto em que ocorreram as ações e experiências e suas contribuições para o desenvolvimento profissional.

Ainda, os desafios oriundos das exigências da sociedade contemporânea, relacionadas ao trabalho, à participação social e política e à família; aos avanços científico-tecnológicos; à diversidade cultural e a ampliação do acesso à escola pública, nos remetem à reflexão sobre a função social da escola e às práticas didático-metodológicas dos professores. Neste contexto, percebo nas ações desenvolvidas pelo Programa, e seus pressupostos teóricos – tais como os PCNs –, uma possibilidade de se constituir um processo de formação continuada em serviço.

Este Programa, como uma política pública, a partir de projetos, promove a valorização do professor investindo na sua formação inicial e, nesta parceria da universidade com a escola, os professores-supervisores participam como co-formadores destes futuros docentes.

Destaco também o impacto das ações do PIBID na UFPel, considerando a ampliação do número de participantes desde a primeira edição, no envolvimento de todas as licenciaturas e na participação dos futuros docentes nas ações Gerais, Específicas e Interdisciplinares. Estes aspectos têm evidenciado a conquista de espaço do PIBID/UFPel nas escolas públicas, o que tem favorece a parceria entre as instituições e alguns avanços na formação inicial e continuada dos participantes do Programa.

Desta forma, ao relatar minhas experiências, ao longo deste capítulo, relaciono-as aos referenciais de Larrosa (2002), cujo enfoque sobre a experiência dá sentido e o significado ao que busco transmitir ao descrevê-las. Segundo este autor:

o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção. [...] como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito “exposto” (LARROSA, 2002, p. 23).

Assim, exposta e receptiva às experiências que possivelmente ainda serão construídas, continuo a caminhar com disposição para aprender e, se possível, partilhar estes aprendizados com os demais colegas professores.

No Capítulo 2, a seguir, apresento os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho de dissertação.

Capítulo 2

A bagagem

Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto, e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1997, p.160).

No caminho desta dissertação foi preciso investir na bagagem – como decidi denominar o referencial teórico – para entender e refletir sobre os aspectos relacionados ao problema: **Como as ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPel podem se constituir em um processo de formação continuada em serviço e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores do Programa?**

Neste processo de busca, um dos obstáculos que enfrentei foi “arrumar a bagagem”, ou seja, fundamentar teoricamente a minha prática e as dos professores-supervisores, trazendo à tona as concepções e ideias que a determinam.

Para isso, foram necessárias inúmeras leituras (o retorno a elas ocorreu no PIBID/UFPel), as orientações dos professores, as discussões nas aulas, as trocas de ideias com os professores e colegas, o que contribuiu para a minha aprendizagem. Esta, por sua vez, favoreceu o meu entendimento para analisar os dados, que se apresentavam ao longo do trabalho de dissertação, e ajudou a constituir esta bagagem, ainda a ser acrescida de novos saberes ao longo deste caminho.

Assim, dividi este Capítulo em: 2.1) **Formação de professores**, 2.2) **Características do conhecimento profissional**, e 2.3) **Modelos didáticos**.

2.1 Formação de professores

A escolha pela linha da formação de professores está relacionada à participação no Programa PIBID, como supervisora, o que despertou a vontade de continuar estudando para aprender a enfrentar as incertezas e as demandas da escola atual. A partir desta escolha, e com os objetivos já citados anteriormente, destaco os aportes teóricos que me ajudaram a entender este processo de formação.

O desafio dos profissionais docentes é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, segundo Nóvoa, que diz: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23). Para este autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Para construir uma proposta de formação continuada adoto, entre outros autores, as contribuições dos referenciais teóricos de Porlán e Rivero (1998), Krüger (2000) e do Projeto Investigação Escolar – IRES, proposto pelo Grupo Didática e Investigação na Escola, (PROJETO CURRICULAR IRES, 1991). O enfoque sobre o conhecimento profissional considera os problemas básicos da profissão docente e se fundamenta em três perspectivas teóricas metadisciplinares: a perspectiva evolutiva e construtivista do conhecimento, a perspectiva sistêmica e complexa do mundo e a perspectiva crítica.

Para Porlán e Rivero (1998, p.9), “um dos obstáculos à formação dos professores é a visão reducionista do conhecimento profissional”. Em vista disso, destaco as propostas de formação inicial que têm reproduzido um modelo em que os saberes acadêmicos – as teorias prevalecem sobre as experiências práticas – o que tem favorecido uma dissociação entre a teoria e a prática. Já o PIBID/UFPel é um programa de formação e de incentivo à docência que possibilita, entre outras contribuições, atuar na aproximação da teoria com a prática e no contato com a realidade escolar, desde a formação inicial.

A partir de referenciais teóricos, como os PCNs, e das ações disciplinares e interdisciplinares – orientadas pelos professores-coordenadores das áreas do

conhecimento – o apoio dos supervisores, como mediadores deste processo na escola, e o contato com os professores mais experientes, busca-se, com este programa, um avanço na formação docente.

No que diz respeito a uma proposta de formação continuada, entendo que os pressupostos teóricos e as ações do PIBID/UFPel – assim como o Modelo de Investigação na Escola – podem servir de fundamentação e referência. Além disso, se a proposta considerar as concepções prévias e as práticas dos professores, o contexto escolar onde se encontram, e, ainda, que estes possam participar ativamente do processo de sua formação, possivelmente favorecerá a evolução a um "conhecimento profissional desejável" (PORLÁN; RIVERO, 1998).

2.2 Características do conhecimento profissional

Embora muitos autores discutam sobre o conhecimento profissional, adoto a ideia apresentada por Porlán e Rivero (1998) – no entendimento de que o saber não se opõe ao conhecimento. Segundo estes autores, o conhecimento profissional ou conhecimento prático, constitui-se dos saberes baseados na experiência, os saberes acadêmicos, as rotinas e roteiros de ação, as teorias implícitas e organizam-se numa dimensão epistemológica, em racional ou experiencial, e numa dimensão psicológica, nos componentes explícito ou implícito (Figura 2):

FONTES	COMPONENTES	
	EXPLÍCITO	IMPLÍCITO
RACIONAL	SABER ACADÊMICO ↑ ↓	TEORIAS IMPLÍCITAS
EXPERIENCIAL		PRINCÍPIOS E CRENÇAS ↓ ↑

Diagrama de inter-relações:

```

graph TD
    SA[SABER ACADÊMICO] <--> TI[TEORIAS IMPLÍCITAS]
    SA <--> PR[PRINCÍPIOS E CRENÇAS]
    TI <--> RR[ROTINAS E ROTEIROS]
    PR <--> RR
    SA <--> RR
    PR <--> TI
  
```

Figura 2: Fontes e componentes do conhecimento profissional adaptado de Porlán e Rivero (1998, p.64).

A dimensão psicológica pode revelar-se, de modo explícito, quando estes saberes (Figura 2), manifestam-se de modo consciente na prática pedagógica; ou implícito, se os saberes encontram-se subjacentes nas ações dos professores que, geralmente, não consideram as possíveis relações entre o seu modo de pensar e atuar.

A dimensão epistemológica designa-se racional, porque refere-se às ideias conscientes. E, assim, como indica a figura 2, incluem-se nesta dimensão, de modo explícito, os saberes acadêmicos, gerados no processo de formação inicial e representam o conhecimento teórico do professor. Nesta mesma dimensão racional, estão as teorias implícitas, que podem motivar e dar sentido às crenças e ações dos professores, suas pré-concepções.

Já a dimensão experiencial, refere-se aos saberes oriundos das experiências do professor, no exercício da docência, nos processos de ensino e aprendizagem. Estas experiências são compartilhadas no contexto escolar e se manifestam, explicitamente, como os princípios e crenças dos professores – suas cosmovisões, desenvolvidas na sua prática, no processo de ensino e aprendizagem e, implicitamente, nas suas rotinas e roteiros de ação, os quais constituem os saberes expressos na prática.

O conhecimento profissional majoritário, segundo estes autores, apresenta uma reduzida integração e organização entre os componentes destacados no item anterior. Por isso, propõem um conhecimento profissional que consideram desejável e se caracteriza pela integração dos saberes já citados (Figura 2), destacando a sua natureza e fontes epistemológicas: a experiência profissional, o saber disciplinar e o saber metadisciplinar – como um marco de referência, possibilitando uma visão global do conhecimento. Para isso, os autores sugerem, como referenciais, as perspectivas evolutiva e construtivista do conhecimento, a sistêmica e complexa do mundo, e a ideológica crítica, para orientar a intervenção dos professores e a sua formação.

Assim, entendendo o conhecimento profissional desejável como resultado de um processo de interações de diversas fontes, reorganizados continuamente, Porlán e Rivero (1998) propõem uma evolução deste conhecimento profissional (Figura 3), desde perspectivas reducionistas – que corresponderiam a modelos didáticos mais tradicionais – passando por níveis intermediários que superam parcialmente o

modelo tradicional, avançando em direção a modelos alternativos de caráter construtivista e investigativo.

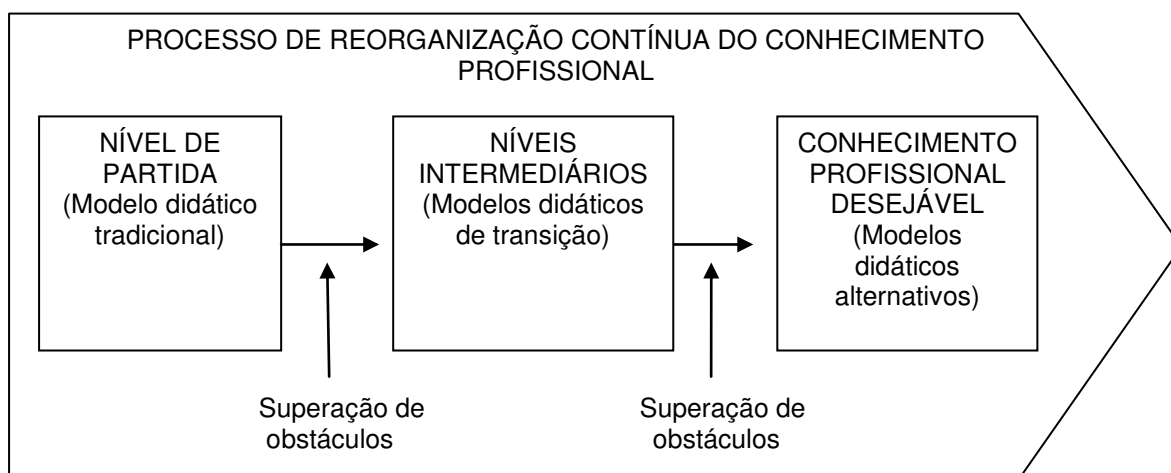


Figura 3: A evolução do conhecimento profissional adaptado de Porlán e Rivero (1998, p. 95).

2.3 Modelos didáticos

A partir dos referenciais adotados, percebi que as interações entre os saberes baseados na experiência, os saberes acadêmicos, as rotinas e roteiros de ação e as teorias implícitas, têm influência sobre o conhecimento profissional dos professores. Este, manifesta-se na prática pedagógica, de modo explícito ou implícito, determinando o modelo didático pessoal, o qual reflete-se nas rotinas de sala de aula e nas características do ser professor.

O modelo didático pessoal constitui um conjunto de esquemas conceituais próprios de cada professor, que possibilitam uma abordagem de problemas educativos e uma aproximação entre a análise teórica e a intervenção prática, dando sentido à ação docente (GARCÍA PÉREZ, 2000; KRÜGER, p. 30).

Os pressupostos teóricos sobre os modelos didáticos propostos por Porlán no contexto do Projeto Curricular IRES (PORLÁN, 1996 e 1999; PORLÁN e RIVERO, 1998), apresentados neste capítulo, possibilitam o entendimento das concepções dos professores-supervisores das escolas parceiras do PIBID/UFPel,

detectando possíveis contribuições do Programa para o seu desenvolvimento profissional.

Krüger (2000, p.140) considera os quatro modelos didáticos de Porlán acrescentando mais dois modelos: um Modelo de Transição – a partir do Modelo Tradicional – e um Modelo que chamou de Construtivista. Estes modelos, que apresentam uma ordem de complexidade crescente, organizados do mais simples para o mais complexo e a evolução das concepções, entendida a partir da superação de obstáculos e problemas inerentes a cada um deles, segundo este autor, são: o Tradicional, o Modelo Dual, o Tecnológico, o Espontaneísta, o Modelo Construtivista Simples e o Investigativo indicados na figura 4.

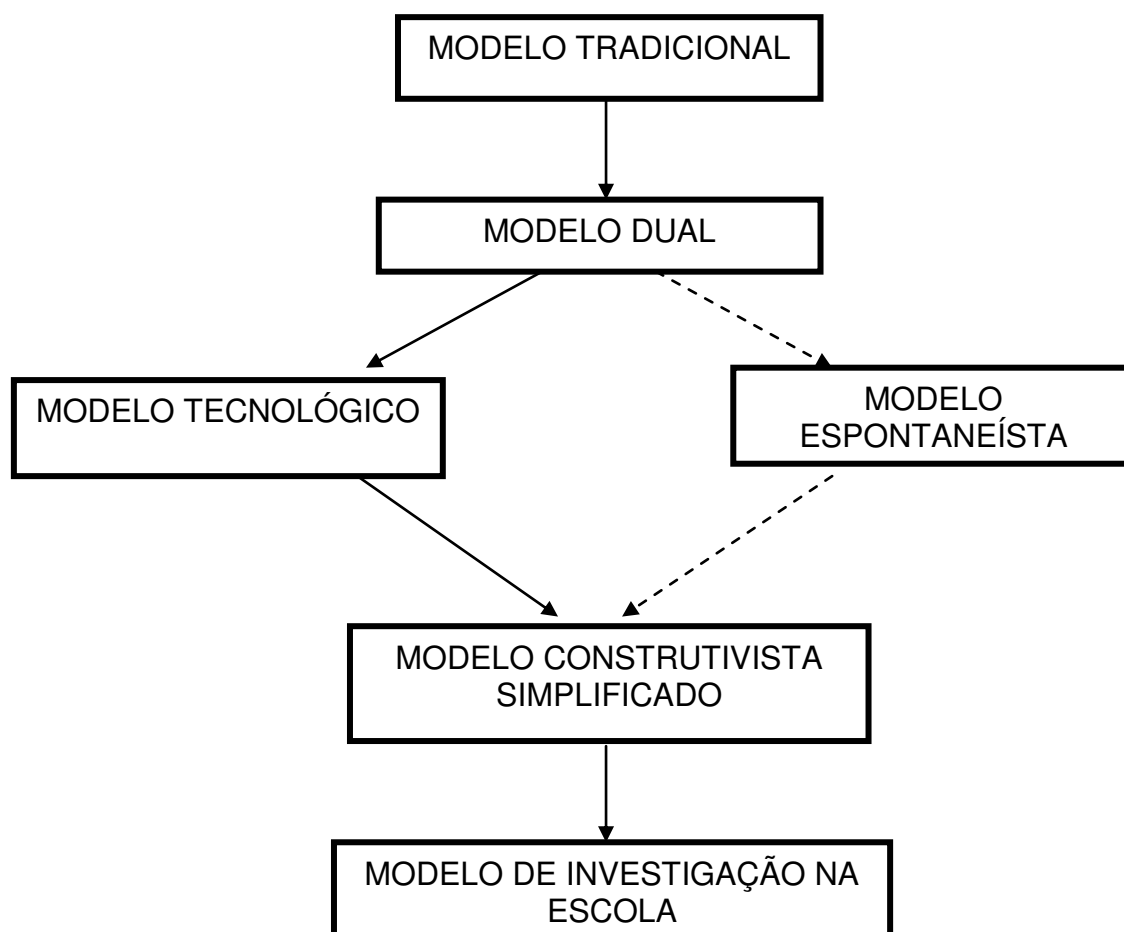


Figura 4: Evolução dos Modelos Didáticos (KRÜGER, 2000, p. 140).

As características destes modelos didáticos – relacionadas aos aspectos: ensino, aprendizagem, conhecimento científico, conteúdos, metodologia e avaliação – serão utilizadas para fundamentar, teoricamente, a análise dos dados coletados sobre as concepções didático-metodológicas dos professores-supervisores, conforme descrição resumida na figura 5, a seguir:

Aspectos Modelos Didáticos	Ensino	Aprendizagem	Conhecimento Científico	Conteúdos	Metodologia	Avaliação
Modelo Tradicional	Transmissão/transferência de conhecimentos	Receptiva	Absolutista racionalista	Reprodução e simplificação disciplinar	Transmissão verbal do professor	Classificatória e sancionadora.
Modelo Dual	Transmissão/transferência de conhecimentos contextualizados	Assimilativa	Não absolutista e empirista moderada	Reprodução e contextualização interdisciplinar	Transmissão verbal do professor e certo protagonismo dos alunos	Classificatória, e sancionadora com instrumentos diversos
Modelo Tecnológico	Conjunto de técnicas e de procedimentos	Assimilativa com mudança de comportamento	Absolutista empirista	Adaptação disciplinar	Sequência fechada de atividades	Como grau de consecução de objetivos.
Modelo Espontaneísta	Processo de orientação e mediação do professor	Por descoberta espontânea	Não absolutista e relativista radical	Adaptação contextual	Sequência de atividades orientadas pelo interesse dos alunos	Processual qualitativa e participativa
Modelo Construtivista Simples	Processo de construção de conhecimentos e interação	Construtivista simplificada	Não absolutista e evolucionista	Sequência flexível, contextualizada e interdisciplinar	Sequência de atividades diversas com alto protagonismo do aluno	Processual, diagnóstica e formativa
Modelo Investigativo	Processo de investigação e negociação professor-aluno	Evolução de significados/ideias prévias dos alunos	Não absolutista e evolucionista	Síntese de conhecimentos	Processo de investigação escolar de problemas relevantes	Investigação de hipóteses curriculares específicas

Figura 5: Características dos Modelos Didáticos– adaptado de Krüger (2000, p.136).

O Modelo de Investigação na Escola (Figura 5), é a referência como proposta de modelo didático alternativo, fundamentado nas perspectivas evolutiva e construtivista do conhecimento, na perspectiva sistêmica e complexa da educação e na perspectiva crítica do ensino (PROJETO IRES, 1991; PORLÁN; RIVERO, 1998 apud Krüger, 2000).

Para os autores integrantes do Projeto IRES (1991), assumir uma perspectiva evolutiva e construtivista do conhecimento, significa assumir a aprendizagem como complexificação e evolução de conhecimentos prévios e de ideias, que se enriquecem e melhoram, pela interação e contrastação com as de outros sujeitos – ou de outras fontes – e, para isso, sugerem a problematização como modo de encaminhar a aprendizagem.

Já uma perspectiva sistêmica e complexa de mundo, segundo os autores, é conceber a realidade como a interação de seus elementos constituintes e, neste sentido, um entendimento do mundo como sistema, é entender que o todo e suas partes não poderão ser vistos isoladamente, mas através de sua função na organização do conjunto.

E, ainda, assumir uma perspectiva crítica na educação é reconhecer que há uma relação entre conhecimento e interesse, tomar consciência das dimensões ética e política do seu trabalho docente, e agir em função dessa consciência. Nesta perspectiva, é assumir-se como sujeitos, num papel ativo, ou seja, ao identificar os problemas do contexto onde atua, planeja, executa e avalia sua intervenção (PROJETO IRES, 1991).

Com o estudo destes referenciais teóricos, entre outros, a experiência da prática docente e a análise dos dados, a partir das manifestações dos supervisores nas entrevistas, percebo que há a probabilidade dos pressupostos teóricos do PIBID/UFPel e suas ações, possibilitarem uma proposta de formação continuada em serviço para os professores. Por sua vez, a identificação da evolução do conhecimento profissional permite também identificar os modelos didáticos e, assim, a eficácia na construção de propostas de ensino referenciados pelo Modelo de Investigação na Escola.

2.4 Hipótese de formação profissional desejável: modelo de Investigação e PIBID/UFPel.

A ideia de propor uma formação continuada em serviço, para os professores-supervisores e demais professores das escolas públicas, parceiras do Programa, surgiu a partir da participação como supervisora nas ações disciplinares e interdisciplinares do PIBID/UFPel, motivada pelas contribuições para o meu desenvolvimento profissional, de modo especial, aquelas relacionadas às mudanças na minha prática didático-pedagógica e à formação continuada.

Assim como eu, alguns professores-supervisores revelaram a disposição de partilhar as aprendizagens do PIBID com os demais colegas. Uma possibilidade para que isso ocorra, pode ser um processo de formação continuada em serviço, relacionando os pressupostos teóricos do Modelo de Investigação na Escola – Projeto IRES – e as ações do PIBID/UFPel, como referência para um conhecimento profissional desejável.

Compreendi, a partir dos referenciais de Porlán e Rivero (1998), que um conhecimento profissional desejável resulta de uma integração, e ação consciente e reflexiva, dos saberes disciplinares, dos metadisciplinares e da experiência profissional. E, ainda, que a natureza do conhecimento profissional determina o modelo didático pessoal, o qual se reflete nas rotinas de sala de aula e na característica do ser professor. Além disso, as ideias e experiências dos professores também influenciam suas práticas pedagógicas. E, por isso, devem ser consideradas nos processos de formação, para favorecer uma mudança evolutiva do pensamento e da prática dos professores e construir um novo modelo didático pessoal, segundo as concepções expressas por estes autores.

E sobre esta proposta para formação de professores Pérez Gomez (1993a apud PORLÁN; RIVERO, 1998, p.167) manifesta que:

o processo de reconstrução não implica ignorar ou desprezar as ideias dos professores. É necessário que estes expressem suas práticas e rotinas para que possam descrevê-las com mais rigor (Que coisas faço?), analisá-las e questioná-las (Por que as faço? Poderia fazê-las de outro modo?) e poder assim contrastá-las com outras propostas, na direção de construir um modelo didático pessoal.

Relacionando estes referenciais às ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPel e seus pressupostos teóricos, vejo a possibilidade deste Programa se constituir em um processo de formação continuada em serviço contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores e demais professores das escolas parceiras.

Na figura 6, a seguir, está a minha proposta, a partir deste Programa e de acordo com o modelo teórico do Projeto IRES.

EVOLUÇÃO DOS MODELOS DIDÁTICOS A PARTIR DAS AÇÕES DO PIBID

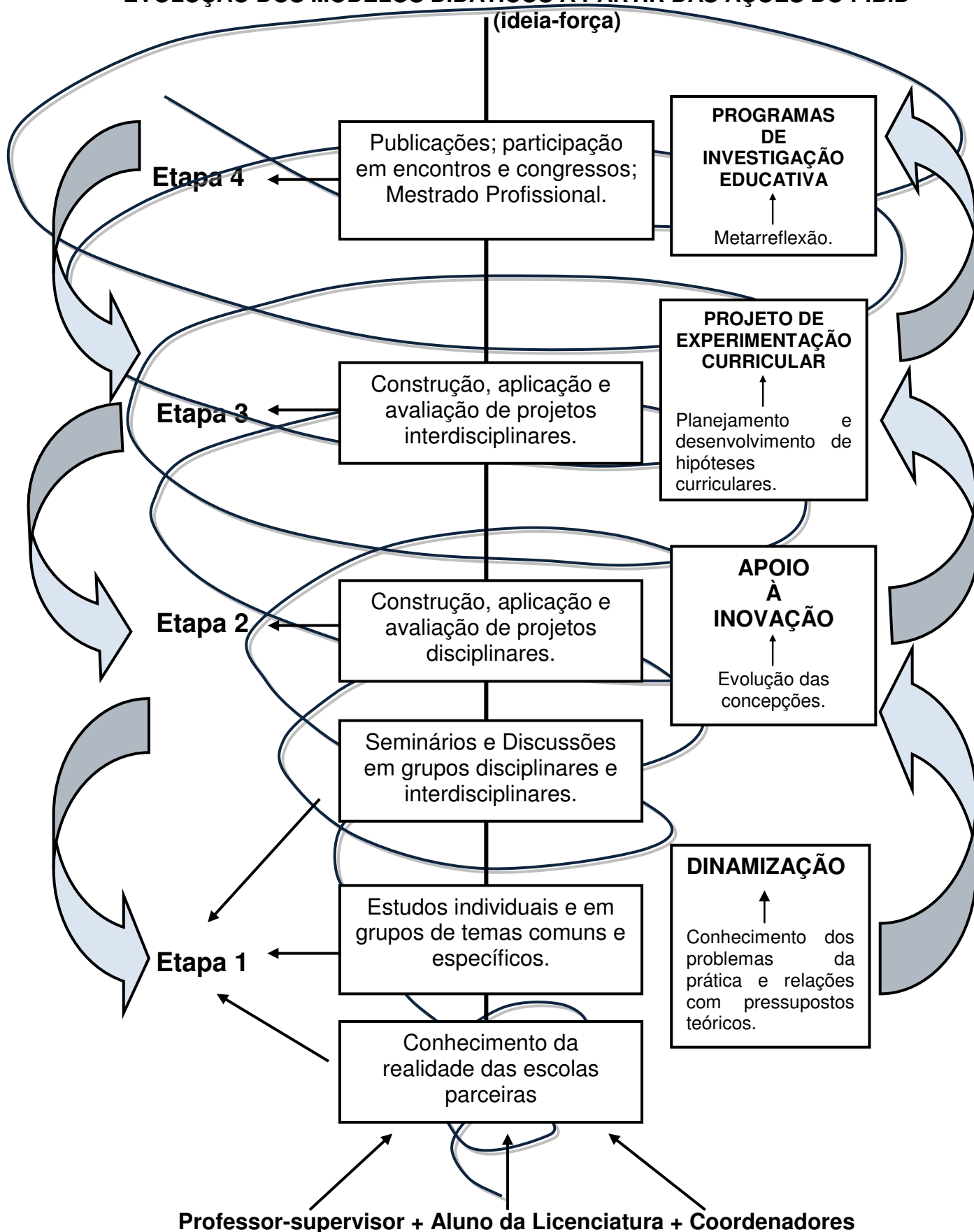


Figura 6 – Hipótese de formação para o desenvolvimento profissional a partir do PIBID/UFPEL.

Nesta proposta considero, como a ideia-força², a evolução dos modelos didáticos dos professores-supervisores, durante e/ou após a sua participação no PIBID, a partir de investigação de problemas prático-profissionais relevantes.

Para referenciar esta proposta, relacionei as ações realizadas no PIBID/UFPel com os momentos metodológicos (Figura 7) que, segundo Krüger (2000, p. 82-85), possibilitam a autonomia crescente do professor, a partir de uma reflexão crítica do seu Modelo Didático Pessoal, do reconhecimento dos problemas práticos profissionais, do contraste com as próprias concepções, com a dos outros, com os referenciais teóricos e da organização de processos curriculares e de hipóteses de intervenção.

ESTRATÉGIA	EIXO DE MUDANÇA	TIPO DE PROFESSOR	FORMAÇÃO	MOMENTO METODOLÓGICO
Dinamização	Atitudinal	Interessado	Dirigida	Conhecimento dos problemas da prática e relações com pressupostos teóricos
Apoio à inovação	Prática	Inovador	Dirigida	Evolução das concepções
Projetos de experimentação curricular	Currículo	Agente curricular	Semidirigida	Planejamento e desenvolvimento de hipóteses curriculares
Programas de investigação educativa	Teorias do Ensino	Investigador	Heteroformação	Metarreflexão

Figura 7: Características dos níveis de desenvolvimento profissional (PROJETO CURRICULAR IRES, 1991c, p.30 apud KRÜGER, 2000, p.82).

As atividades organizadas para uma formação de professores, de acordo com estes momentos metodológicos, para o citado autor, são de complexidade crescente, não são lineares – porque se referenciam a partir das concepções e experiências prévias dos professores – e se encaminham para a superação dos obstáculos associados a elas, num processo evolutivo.

² Ideia-força: "Chama-se ideia-força a um pequeno conjunto de metas e as suas aplicações práticas, que constituem o núcleo das aprendizagens que pretendemos conseguir" (GONZALEZ et. al, 1999, p.23)

Nesta proposta que defendo, a referência corresponde a um conhecimento profissional desejável e a um perfil de professor-investigador, ou seja, "um professor que de maneira cooperativa, investiga e reflete sobre o que acontece em aula e reformula sua prática em função dessa reflexão" (GARCIA; PORLÁN, 1990, p. 29).

Desta forma, os momentos metodológicos dão sentido a um processo de formação de professores, com atividades, numa sequência cíclica e flexível (Figura 8), admitindo vários caminhos – daí a representação gráfica deste modelo de setas que indica esta não-linearidade –, e em que se podem alternar ou repetir as diferentes etapas, em distintos momentos deste processo de formação. Assim, a figura 8 representa graficamente os momentos metodológicos, já citados, demonstrando o aspecto evolutivo dos momentos. Estes se caracterizam por problemas práticos e contextualizados, em que a avaliação – entendida como investigação e regulação do processo formativo – desenvolve-se em cada uma das atividades, favorecendo, segundo Krüger (2000), a reflexão crítica sobre o modelo de referência.

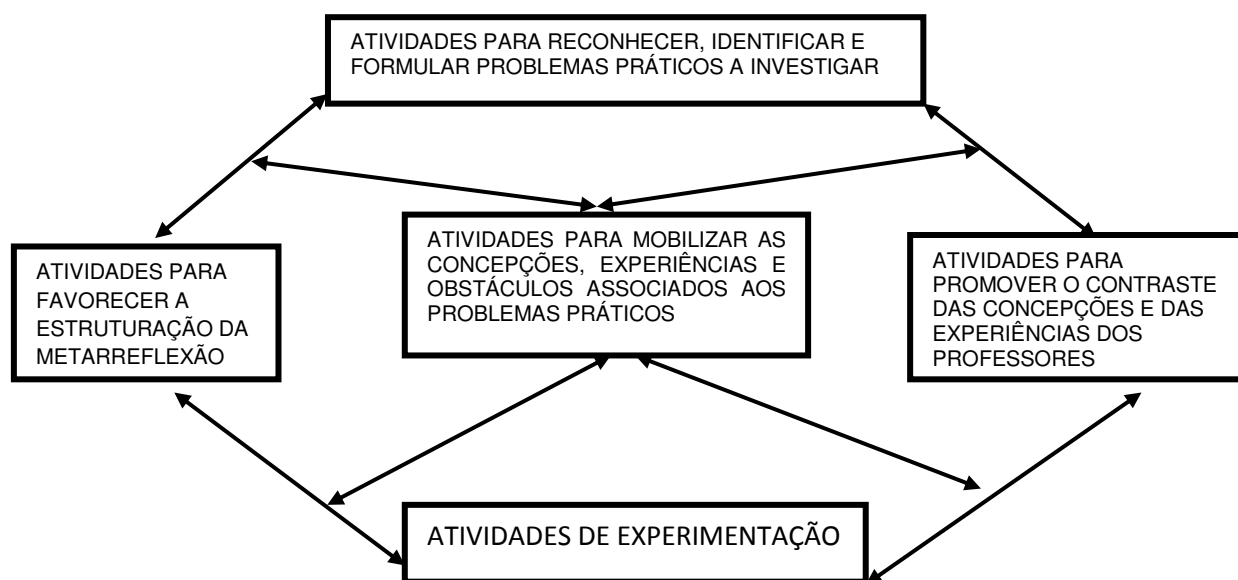


Figura 8: Tipos de atividades e ciclo metodológico na formação continuada de professores (PORLÁN; RIVERO, 1998, p.168 apud KRÜGER, 2000, p.85)

Assim, de acordo com a figura 6, o primeiro momento metodológico: “conhecimento dos problemas da prática e relações com pressupostos teóricos”, ou

seja, a estratégia de "dinamização", corresponde à Etapa 1. Este momento metodológico refere-se à explicitação das ideias prévias dos professores e de seu modelo didático pessoal inicial, constituindo-se em um ponto de partida para a evolução metodológica pretendida (KRÜGER, 2000, p. 90).

A etapa 1 corresponde à ação do PIBID/UFPel, relacionada ao conhecimento da realidade das escolas parceiras, os estudos individuais e grupais – de temas comuns e específicos –, os seminários e as discussões em grupos disciplinares e interdisciplinares. Nesta etapa, os professores-supervisores (juntamente com os licenciandos) dedicam-se a pesquisar e explicitar a realidade escolar e a (re)conhecer os problemas e obstáculos de sua prática, relacionando-os com referenciais teóricos. Tal fato favorece a identificação de seu modelo didático pessoal inicial.

O questionamento do modelo didático pessoal é o foco das atividades no momento metodológico seguinte: "evolução das concepções", com a estratégia de "apoio à inovação" (*ibidem*) – com um caráter mais prático do que o momento anterior – para possibilitar evoluções nas concepções iniciais dos professores. Este momento metodológico corresponde às atividades planejadas para promover a discussão dos modelos didáticos, contrastando com os modelos dos demais participantes do grupo e com os modelos teóricos.

No PIBID/UFPel relaciono este momento metodológico à Etapa 2, a qual corresponde à realização das atividades de construção, aplicação e avaliação de projetos disciplinares, tais como os de Práticas de Laboratório e Oficinas de Biologia, Matemática, Física e Química, já citados anteriormente. Estas ações possibilitaram uma prática diferenciada, a fundamentação teórica e a reflexão crítica dos participantes, identificando os limites e obstáculos das práticas docentes, realizadas até então, e a possibilidade de os professores-supervisores realizarem as atividades e tornarem-se inovadores.

Como resultado desse processo de reflexão-ação-reflexão sobre a prática – referenciado teoricamente, principalmente, em teorias construtivistas sobre a aprendizagem e de perspectivas epistemológicas sistêmicas, complexas e evolutivas do conhecimento escolar – o terceiro momento metodológico corresponde ao "planejamento e desenvolvimento de hipóteses curriculares", numa estratégia de "projeto de experimentação curricular" (*ibidem*).

Relaciono à Etapa 3, a construção, aplicação e avaliação dos projetos interdisciplinares. No PIBID/UFPeI I, este momento metodológico representou uma estratégia curricular inovadora para as escolas parceiras, evidenciada nos projetos: “Sexualidade na Escola”; “Tecnologias no Cotidiano”; “Sexualidade, a Arte de Ouvir nosso Corpo!” e o “O Fantástico Mundo dos Esportes” e, no PIBID/UFPeI III, aos projetos: “O Som em Quatro Atos”, “Uma Revolução no Corpo e na Mente” e “Em busca do prazer”.

Já, o momento metodológico seguinte, corresponde à “metarreflexão” e à estratégia de “programas de investigação educativa”, numa proposta fundamentada no Modelo de Investigação na Escola – cujo ensino tem o enfoque num processo de investigação e negociação professor-aluno. A aprendizagem é construída a partir da evolução de significados/ideias prévias dos alunos e a metodologia baseia-se na investigação escolar de problemas relevantes (KRÜGER, 2000, p.136).

Relaciono este momento à Etapa 4, referente às publicações, participação em encontros e congressos, o ingresso no Mestrado Profissional em Ciências e Matemática da FAE/UFPeI. Além destas ações, a construção de novos projetos interdisciplinares nas escolas, como uma possibilidade de dar visibilidade às propostas e pesquisas, surgidas após a participação no PIBID/UFPeI.

O movimento em espiral (ver Figura 6, p.48), reforça a ideia de considerar sempre o conhecimento prévio para construir o novo. O enriquecimento progressivo, possibilita a aprendizagem, a evolução das concepções iniciais e do modelo didático pessoal. Para a passagem de uma etapa à outra, nos momentos metodológicos, os problemas relevantes da prática profissional podem constituir os desafios que, a partir de uma metodologia de pesquisa, favorecem os avanços.

Desta forma, construindo, agindo, refletindo, o professor se forma e forma – interagindo com o coletivo, não só no PIBID, mas na sua escola, com seus pares – o que pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Esta poderá ser a contribuição do PIBID/UFPeI para as escolas públicas parceiras do programa: uma formação continuada voltada para os professores da escola, tendo como referência um conhecimento profissional desejável, caracterizado pela integração de saberes oriundos de diversas fontes, como os saberes disciplinares, os saberes metadisciplinares e os saberes da experiência profissional.

No Capítulo 3, apresento o **PIBID/UFPeI – um dos caminhos para formação de professores**, subdividido em: 3.1) **O PIBID como Programa de governo**, 3.2)

PIBID/UFPeI – a história, 3.3) Concepção teórica do PIBID/UFPeI, 3.4) PIBID/UFPeI I, 3.5) Continuidade PIBID I + ampliação PIBID/UFPeI III revelando o Programa, desde a sua construção na nossa Universidade.

Capítulo 3

PIBID/UFPEL – um dos caminhos para formação de professores

Com as informações fundamentadas nos Projetos do PIBID/UFPeI I (2007), II (2009) e III (2011), no Decreto nº 7.219 (2010), na Portaria nº 260 (2010) e em Krüger (2011), escrevi este capítulo para contextualizar e explicar melhor o Programa.

3.1 O PIBID como Programa de governo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – é um Programa do Ministério da Educação, subordinado ao Departamento de Ensino Básico (DEB) da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica, a partir de projetos que promovem a inserção dos alunos dos cursos de licenciatura no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, principalmente em atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES/PIBID, 2012, p.1).

Pela sua importância para a qualificação da formação de professores no Brasil, o PIBID foi considerado política pública, através do Decreto Presidencial 7.219 de 24 de junho de 2010. Com foco no aperfeiçoamento da formação inicial de professores e na valorização do magistério, destacam-se entre os objetivos: promover a integração entre educação superior e educação básica; proporcionar oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e

práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; mobilizar os professores das escolas como co-formadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (*ibidem*).

Atualmente, participam do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país, as quais desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência, em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. Com o edital de 2012, o número de bolsas concedidas atingiu 49.321, o que representa um crescimento de mais de 80%, em relação a 2011 (CAPES/PIBID, 2012, p. 2), demonstrando os bons resultados dos projetos em todo o país, sendo que a Universidade Federal de Pelotas participa, desde o Edital MEC/CAPES/FNDE de 2007, publicado em 24 de janeiro de 2008, no Diário Oficial da União, da execução de Projetos PIBID.

3.2 PIBID/UFPel – a história

Para contextualizar e entender melhor como se constituiu o PIBID/UFPel, entrevistei alguns dos coordenadores de área que participaram, desde os primeiros momentos, da construção do projeto. Assim, através de seus depoimentos, a partir do primeiro Edital, verifiquei o trabalho desafiador destes profissionais, os quais acreditaram em novos caminhos para a formação dos licenciados: os novos professores.

Designei C1, C2 e C3 os idealizadores e construtores deste primeiro projeto, que se manifestaram a respeito do programa PIBID/UFPel. No texto coloco as suas falas em *itálico*.

Segundo um dos coordenadores – C1, os princípios do edital eram bastante ousados e este já trazia alguns elementos delineados que deveriam ser contemplados no referido projeto. A Pró-Reitora de Graduação convocou as áreas contempladas pelo edital para informar aos docentes e coordenadores dos cursos sobre a proposta. E sintetiza que encantou-se com o primeiro edital e como consequência, foi indicada para acompanhar o processo de discussão.

Nessa primeira reunião, o Programa foi apresentado e sugerida a formação de um grupo de discussão e elaboração do projeto. Para constituir tal grupo, a

orientação da Reitoria era que cada curso, da área das Ciências: Biologia, Física e Química e a Matemática, em seu colegiado, com seus critérios, escolhessem os professores e os legitimassem a representar aquela área, para pensar este projeto. Deste grupo, seria indicado o coordenador institucional, pois a universidade deixava esta escolha para os cursos.

Já o coordenador C2 revela que o seu convite a um colega de área acabou por agregar, ao grupo, um profissional que organizou as discussões e trouxe a proposta de construção de um projeto, que contemplasse o estudo dos PCNs e sua discussão na Universidade e na Escola.

E conforme os demais relatos, o grupo se organizou do seguinte modo: a Física com três professores, a Química com dois professores e a Biologia e Matemática participaram com um professor cada, designados pelas coordenações desses cursos. Além dessas pessoas, havia no grupo dois professores, um das Ciências Humanas e um professor da Educação Física (cursos, na ocasião, não contemplados no edital CAPES).

O grupo passou a encontrar-se, semanalmente, para discutir o edital e definir o perfil do projeto que construiriam para a UFPel. Um dos coordenadores destaca que até o formulário, enviado pelo MEC, para ser preenchido e enviado com a descrição do projeto, era inédito para os participantes.

Além disso, as diretrizes do Edital indicavam que os projetos deveriam contemplar uma linha de construção do conhecimento, com ideias de práticas diferenciadas. Ele declara: *[...] a discussão foi muito interessante, porque o PIBID realmente traz uma perspectiva que constavam antes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com vários princípios, várias orientações que mexem muito com a prática docente (C1).*

Apesar das divergências de opiniões, eles relatam que o tema central foi escolhido: a interdisciplinaridade. Desta forma, a maioria das ações deveria ser centrada neste aspecto, envolvendo os diferentes cursos participantes do projeto. Segundo o coordenador C3, somente após esse entendimento, é que o planejamento das ações se tornou mais coerente e real. Também lembra que algumas ações não envolviam diretamente a interdisciplinaridade, mas que as consideraram importantes para a relação com a comunidade escolar, como as 'monitorias', as quais eram importantes para a criação de um grupo de "pibidianos" mais coesos.

E o coordenador C2 recorda que cada um dos participantes apresentava uma concepção diferenciada do significado de interdisciplinaridade. Entenderam por fim, que trabalhar interdisciplinarmente era a melhor opção para viabilizar o entendimento da natureza, já que os fenômenos naturais têm características interdisciplinares. Além disso, houve a compreensão de que propor atividades aos alunos da universidade, na escola, as quais deveriam fugir do modelo da famigerada monitoria, através de uma proposta alternativa, era desafiador.

Entre as decisões do grupo para a organização do projeto, destacaram-se a realização de momentos de troca entre os coordenadores, alunos e professores da escola. Seria oportunizado espaço, tanto para projetos interdisciplinares como para os disciplinares, envolvendo, inicialmente, quatro escolas. Isto oportunizava que alunos de cursos diferentes pudessem conviver no espaço da mesma escola.

Segundo os relatos, aconteceram inúmeras reuniões: com a presença dos professores da Educação Física e Humanas (que saíram); para a definição do coordenador geral, eleito por unanimidade, entre os cursos participantes; para definir a parte pedagógica do projeto; para definir o cronograma e outras etapas do edital; para definir a distribuição de verba entre os cursos; e uma reunião de fechamento do projeto e confraternização na FAE.

Após a aprovação do projeto, realizaram-se outras reuniões para estabelecer critérios de seleção dos supervisores e dos alunos; para preparação dos editais de seleção; reuniões de homologação, etc., e C2 diz: [...] *em síntese, foi assim que saiu o PIBID/UFPel/5ª CRE*. E, para o coordenador C3: *Com certeza, os frutos dessas reuniões vieram logo em seguida e, ainda hoje, surgem na UFPel*.

Para C1, *todos suaram a camisa e suaram muito, porque era uma coisa bastante diferente e que tinha todos os seus entraves também*. Entre os entraves citados por este coordenador estava a parceria com a Coordenadoria Regional de Educação. Embora os critérios do Edital indicassem a pesquisa de dados na rede, sobre a realidade das escolas públicas estaduais, para estabelecer os critérios de escolha das mesmas – entre estes os índices de reprovação e evasão, como envolvia o auxílio financeiro da bolsa – estendido aos docentes supervisores da rede – os representantes da CRE manifestaram preocupações com relação às escolhas. Outro impasse muito grande foi a questão do Estado do Rio Grande do Sul não aderir, na época, aos planos do Governo Federal, dificultando a aprovação do PIBID.

Finalizo este histórico descrevendo outros aspectos ressaltados pelo coordenador C1 sobre o primeiro projeto – PIBID/UFPeI I: com relação à entrada nas escolas, houve dificuldades por outro aspecto: eram muitos alunos-licenciandos a serem distribuídos por escola, este movimento aconteceu com mais tranquilidade nas escolas que conheciam o trabalho da universidade, mas considerou compreensível este entrave, porque realmente era uma ação inovadora.

Declara também que o PIBID/UFPeI I foi uma aprendizagem e, para isso, houve um processo de avaliação em todos os sentidos, o que possibilitou fazer um diagnóstico deste primeiro projeto. Lembra que, o PIBID foi construído em termos de pensamento, a partir de um edital, por professores que idealizaram e que fizeram uma proposta, construída mesmo, na interdisciplinaridade. O corpo docente pensou no projeto e nas atividades interdisciplinares como algo a construir. Tiveram que estudar para fazer. Isso foi a coisa mais rica, essa construção juntos: pôr no papel, a ideia do que estava no Edital, o cuidado para aprovar e depois operacionalizar essa compreensão de PIBID pelos dois lados, incluindo a dos alunos acadêmicos também (C1).

Assim, para este coordenador, o PIBID trouxe a compreensão de construir conjuntamente e fazer o elo, a troca, a aproximação com a escola, para que o acadêmico tenha maior envolvimento com a escola, antes do Estágio Supervisionado.

Estes fatos revelam o momento histórico de construção do PIBID/UFPeI, um produto valioso do trabalho de seus idealizadores que, superando os obstáculos, acreditaram e ousaram numa proposta de formação, referenciada pelos PCNs, com enfoque na interdisciplinaridade. Hoje este Programa beneficia os licenciandos em sua formação inicial e, neste contexto, busco investigar se há contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores das escolas parceiras, também participantes do PIBID/UFPeI.

3.3 Concepção teórica do PIBID/UFPeI

Os pressupostos didático-metodológicos das Licenciaturas da UFPeI, com a estrutura curricular definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores para a Educação Básica (CNE/CP 01 de 18/02/2002), atendendo a Lei de Diretrizes Bases de Educação Nacional (LDBEN, 1996), indicam para um perfil desejado de professor: um profissional que tenha adquirido conhecimentos experienciais, articulados com uma reflexão sistemática, e uma interpretação da sua experiência docente e dos problemas advindos da sua prática.

Estes são os objetivos propostos para o PIBID, especialmente o fomento a experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, uma ação efetiva de valorização da escola pública, como espaço de formação e de pesquisa, e a participação dos alunos dos cursos de licenciatura em ações e experiências metodológicas, visando aproximar estes estudantes da realidade do sistema público de ensino, num exercício de ação-reflexão-ação (PROJETO PIBID/UFPEL, 2007).

Coerente com os pressupostos teóricos das licenciaturas da UFPel, todos os subprojetos do PIBID são referenciados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com prioridade à interdisciplinaridade, contextualização e um ensino ativo (KRÜGER, 2011).

Os estudos do referencial PCNs, no PIBID/UFPEL I e III, foram realizados com leituras, sistematizações, discussões em grupos disciplinares e interdisciplinares e seminários gerais, enfatizando a concepção de interdisciplinaridade presente neste referencial: "a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista" (BRASIL, 2002, p. 34-36).

Assim, as concepções teóricas do PIBID/UFPEL contemplam a prática interdisciplinar evidenciada nos projetos desenvolvidos pelos pibidianos nas escolas parceiras. Estes projetos originaram-se nos interesses dos alunos das escolas, como resultados de um processo de construção coletiva, no qual as temáticas propostas foram desenvolvidas a partir de metodologias diversificadas, tendo como referência os PCNs, que propõem uma sequência de desenvolvimento de projetos interdisciplinares:

A partir do problema gerador do projeto, [...] são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções. Dessa forma, o projeto é interdisciplinar na sua concepção, execução e avaliação, e os conceitos utilizados podem ser formalizados, sistematizados e registrados no âmbito das disciplinas que contribuem para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2002, p.89).

Juntamente com os demais pibidianos, os professores-supervisores participaram desde o planejamento destes projetos do PIBID/UFPel. Na continuidade deste capítulo, estão algumas considerações sobre estes projetos.

3.4 PIBID/UFPel I

*“Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar”*³ (MACHADO, 1983), a este verso relaciono o PIBID/UFPel I como o projeto pioneiro, o caminho que se construiu segundo a história relatada anteriormente.

Já no início fiquei encantada com o modelo de reuniões, revelando um exercício democrático de participação, no grupo do colegiado (coordenador institucional, coordenadores das áreas, supervisores, representante das escolas e representantes dos alunos-bolsistas) do PIBID/UFPel I e, posteriormente, do PIBID/UFPel III, que contribuiu, juntamente com outros aspectos, para que hoje eu saiba trabalhar em equipe.

Este primeiro projeto, o PIBID/UFPel I, teve a participação das quatro licenciaturas das Áreas de Ciências Naturais (Ciências Biológicas, Física e Química) e Matemática e estiveram envolvidas quatro escolas públicas estaduais. Também estavam presentes quatro coordenadores de área, oito professores-supervisores das escolas parceiras, setenta e dois alunos-bolsistas destes cursos de licenciatura e professores-colaboradores de diversas áreas.

As ações do primeiro projeto foram referenciadas pelos PCNs e estiveram centradas no desenvolvimento de competências básicas para alunos do Ensino Médio e para o professor deste nível de ensino, na contextualização dos currículos e conteúdos escolares e na realização de atividades disciplinares e interdisciplinares (PROJETO PIBID/UFPEL, 2007).

Para a operacionalização das ações nas escolas parceiras, os alunos-bolsistas foram organizados em grupos interdisciplinares, com quatro representantes de cada área (Biologia, Física, Química e Matemática), contando com a participação,

³“Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar” – estrofe do poema *“Caminante”* (tradução nossa).

apoio e orientação do coordenador de escola e dos dois supervisores (Figura 9).

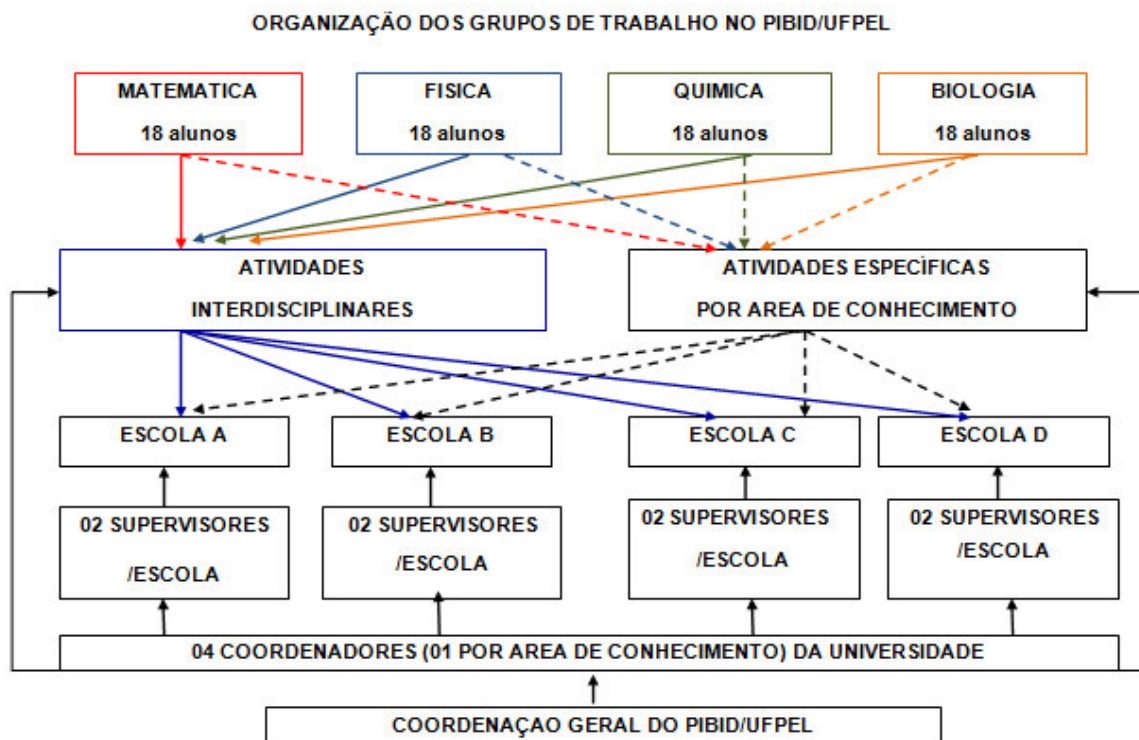


Figura 9: Organização dos grupos de trabalho no PIBID/UFPEL (PROJETO PIBID/UFPEL, 2007).

O desenvolvimento deste projeto ocorreu com ações que favoreceram a formação didático-pedagógica dos bolsistas do PIBID – incluindo os professores-supervisores – incentivando-os aos estudos e leituras de conteúdos específicos, oferecendo oportunidades para elaborar, aplicar e avaliar projetos de ensino, disciplinares e interdisciplinares, e, ainda, organizar e apresentar seminários, palestras, participar de discussões, encontros, congressos e produzir textos para publicação.

Por estas razões, estas atividades propostas foram divididas em “Ações Gerais”, com a participação de todo o grupo PIBID/UFPEl, em forma de estudos teóricos e seminários com temáticas comuns; “Ações Específicas”, com subprojetos e atividades atendendo às especificidades de cada área do conhecimento – elaboradas e desenvolvidas disciplinarmente; e “Ações Interdisciplinares”, na forma de projetos com aplicação nas escolas parceiras do Programa. A organização das ações está esquematizada na figura 10, a seguir:



Figura 10: Ações do PIBID/UFPEL – Adaptado do PROJETO PIBID/UFPEL, 2009.

Nas atividades desenvolvidas pelos pibidianos, consideradas como Ações Gerais (Figura 10), estavam os estudos, pesquisas e seminários sobre as temáticas: PCNs, interdisciplinaridade, contextualização, currículo, projetos, avaliação e outros. Também realizaram-se as monitorias – atividades de apoio, em turno inverso, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, oportunizando também a investigação destes problemas; o conhecimento da realidade escolar, estudos dos documentos oficiais das escolas, tais como regimento escolar, projeto político-pedagógico, além da coleta de dados sobre a estrutura administrativa, recursos físicos, número de professores, funcionários, alunos matriculados, situação da biblioteca, laboratórios, etc.

Como indica a figura 9 – p. 43, nas Atividades Específicas, os alunos dos cursos de licenciatura foram distribuídos, num primeiro momento, em grupos disciplinares (Matemática, Química, Física e Biologia). Este grupo de alunos, sob a coordenação do professor da área, professor universitário – indicado pelos colegiados dos respectivos cursos, e referendados pelo coordenador institucional – planejou e executaram atividades específicas, de sua área de conhecimento, em cada uma das quatro escolas parceiras, de modo itinerante.

Nas Ações Específicas, revitalizaram-se os laboratórios de Biologia, Física e Química e Matemática nas escolas, com a compra de materiais e reorganização,

melhorando as condições destes espaços, viabilizando seu funcionamento e possibilitando a relação teoria x prática. Assim, com esta finalidade, desenvolveram-se os Projetos de “Ensino Disciplinares para os Laboratórios Escolares das Áreas da Química, Biologia e Física”, abordando desde a segurança no laboratório às experimentações, relacionadas aos conceitos trabalhados em aula pelos professores da escola. Além disso, realizaram-se as Oficinas de Matemática e Física, de modo itinerante, para os alunos das escolas parceiras e o Projeto "Fazendo Ciência com Darwin".

E, relacionados às Ações Interdisciplinares, realizaram-se os Projetos de Ensino Interdisciplinares, sendo estes o foco principal do PIBID/UFPEL. Para a operacionalização dos projetos interdisciplinares nas escolas parceiras, houve a organização de grupos de trabalho, como indica a figura 9, compostos por alunos de cada uma das áreas envolvidas, os supervisores, coordenados por um dos coordenadores de área. Isto possibilitou aos grupos elaborarem, desenvolverem e avaliarem, em cada uma das escolas parceiras, um projeto interdisciplinar favorecendo o contato com uma realidade específica.

Os projetos, realizados pelo PIBID/UFPEL, nas escolas parceiras, descritos no livro “PIBID UFPEL: projetos interdisciplinares” (KRÜGER, 2011), foram construídos coletivamente pelo grupo, a partir dos interesses dos alunos das escolas parceiras e em torno de um tema gerador. Assim, construíram-se os projetos: a "Sexualidade na escola"; o "Fantástico Mundo dos Esportes"; "Sexualidade, a Arte de Ouvir Nosso Corpo!" e "Tecnologias no cotidiano".

O projeto "Sexualidade na Escola" com os subprojetos: os Efeitos Fisiológicos da Paixão, a Gravidez na Adolescência e Métodos Contraceptivos e Doenças Sexualmente Transmissíveis, foi desenvolvido com o objetivo de conscientizar os alunos sobre o assunto. Este projeto desenvolveu-se através de dinâmicas, discussões, vídeos interativos, encenação teatral, pesquisa, palestra, depoimentos e construção de folders explicativos, abordando temas como a influência dos hormônios, a puberdade, a diferenciação de gênero, os diversos tipos de orientação sexual, a gravidez na adolescência, etc.

Já no projeto interdisciplinar "Tecnologias no Cotidiano", integrado por quatro subprojetos: Tecnologia Digital, Tecnologia na Agricultura e nos Alimentos, Tecnologia e Música e Tecnologia na Transformação da Energia, o objetivo foi desenvolver um projeto interdisciplinar, a partir de um tema gerador, possibilitando o

desenvolvimento de competências e habilidades com um assunto de interesse dos alunos. Nos encontros foram abordados variados temas, como: o computador no Meio Ambiente, na Saúde, na Educação, na Família, através de pesquisas, palestras, debates, seminários, experimentos, montagem de uma indústria artesanal, modelos, produção de videoclipe e visitação a uma Usina Termelétrica.

Outro projeto também teve enfoque na Sexualidade: "Sexualidade, a Arte de Ouvir Nosso Corpo!", com os objetivos de possibilitar, aos discentes, o desenvolvimento de um senso crítico, um olhar ampliado e diferenciado sobre a sexualidade e suas diferenças, por meio das sensações corporais. Além de despertar, nos licenciandos, a consciência da relação existente entre Sexualidade e Educação e suas diversas manifestações no ambiente escolar. Este projeto ocorreu através de oficinas relacionadas com temas diversos, ligados ao tema gerador. A culminância foi um labirinto, com várias atividades, envolvendo sensações, prazer e conscientização, contando com a participação da comunidade escolar.

Buscando oportunizar a construção de conhecimentos pelos alunos participantes, o projeto interdisciplinar "O Fantástico Mundo dos Esportes", desenvolveu-se abordando quatro subtemas: Esportes Aeróbicos, Esportes Radicais, Olimpíadas de Inverno e Saúde, com duas atividades principais: prática de futebol e prática de corrida de revezamento. Para o desenvolvimento deste projeto houve apresentação de vídeos, atividades práticas, jogo *quiz*, *webquest*, pesquisa e discussões envolvendo algumas temáticas como a fisiologia humana, a energia e o movimento.

Participei, assim como os demais supervisores do PIBID I, de todas as etapas do projeto interdisciplinar na escola. Esta experiência, a partir do PIBID/UFPeI I, teve repercussão nas escolas parceiras e ocasionou, para alguns dos supervisores, o convite para assumir o Seminário Integrado⁴, na reestruturação do Ensino Médio Politécnico, pelo Governo do Rio Grande do Sul, uma vez que a exigência metodológica para tal reorganização eram projetos vivenciais, interdisciplinares nas áreas do conhecimento. Estes professores poderiam contribuir, segundo a direção e coordenação pedagógica das escolas, para este processo.

⁴Seminário Integrado, "[...] é um eixo articulador e problematizador do currículo. É um espaço de articulação entre conhecimento e realidade social com os conhecimentos formais, constituindo-se, por essência, no exercício da interdisciplinaridade. É um espaço de produção de conhecimento, por meio de uma atividade investigativa" (FERREIRA, 2013, p.193).

O PIBID/UFPeI I foi concluído em janeiro de 2011 e os resultados das ações, ainda hoje, tem revelado suas contribuições e importância para a formação docente e aproximação da universidade com a escola. Dos doze professores-supervisores, participantes deste trabalho, seis eram integrantes do primeiro projeto.

O PIBID/UFPeI teve ampliação com o projeto "Humanidades incentivando a docência" – o PIBID/UFPeI II –, envolvendo as licenciaturas Letras, Filosofia, Ciências Sociais, Teatro, História e Pedagogia.

O referencial teórico, definido para este segundo Projeto – PCNs – e as atividades propostas – Ações Gerais, Ações Específicas e Ações Interdisciplinares – assemelharam-se ao primeiro projeto, o PIBID/UFPeI I, da Área de Ciências e Matemática. A permanência desses referenciais tem relação, entre outros motivos, com a "qualidade das ações executadas, e para que os licenciandos os utilizem como orientação de suas práticas docentes, na possibilidade de novos olhares para os currículos, metodologias e sistemas de avaliação da Educação Básica" (PROJETO PIBID/UFPEL,2009).

3.5 Continuidade PIBID I + ampliação – PIBID/UFPeI III

Após as avaliações realizadas, a coordenação do PIBID/UFPeI percebeu um avanço significativo no conhecimento didático-pedagógico dos alunos-bolsistas e dos professores-supervisores das escolas parceiras.

Desta forma, decidiram dar continuidade nas suas participações no Projeto PIBID/UFPEL I – mantendo as ações que se mostraram importantes – buscando melhor participação dos demais professores das escolas e o uso didático dos laboratórios reorganizados na primeira etapa. Assim o Projeto: "Continuidade de vivências e novos desafios", nas áreas de Ciências e de Matemática (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) – o PIBID III –, manteve-se nas mesmas escolas (PROJETO PIBID/UFPEL, 2011).

A justificativa para esta continuidade, conforme consta no citado Projeto, foram os resultados alcançados, os objetivos não alcançados no todo ou em parte, novas necessidades surgidas neste período e o fato desta área continuar carente de

professores, novas metodologias de ensino e aprendizagem e de motivação para os alunos.

Também consta, neste projeto, a ampliação, com as Licenciaturas de Geografia, Artes Visuais, Música e Dança. Então, além das quatro escolas públicas estaduais participantes do PIBID/UFPeI I, integram-se mais três escolas estaduais envolvendo-se oito coordenadores de área, dezesseis professores-supervisores de escolas e cento e vinte e três alunos-bolsistas.

No PIBID/UFPeI III, os referenciais teóricos, os objetivos a serem alcançados e o tipo de atividades propostas são semelhantes às do primeiro projeto. Neste projeto, nas áreas das Ciências e Matemática, seis professores-supervisores – dos doze participantes deste trabalho de dissertação –, participam do grupo. No projeto PIBID/UFPeI III intensificaram-se as ações disciplinares nas escolas, através de projetos, oficinas, práticas no laboratório e os projetos interdisciplinares: "O Som em Quatro Atos", "Uma Revolução no Corpo e na Mente" e "Em busca do prazer".

Estes projetos, como os anteriores, estão referenciados pelos PCNs, e integram também características adquiridas no primeiro, principalmente o diálogo e a parceria no trabalho em equipe, como favorecedores da prática interdisciplinar.

A avaliação das atividades Gerais, Específicas e Interdisciplinares orienta-se, desde o PIBID/UFPeI I, pelos referenciais teóricos adotados, de modo processual e qualitativo, fornecendo informações sobre os aspectos a serem melhorados e as possíveis alternativas para a retomada das ações. Os relatórios, com as avaliações de todas as ações do PIBID/UFPeI, são enviados semestralmente a CAPES, garantindo-se a continuidade das propostas (RELATÓRIO/CAPES/PROJETO PIBID/UFPEL, 2007).

Todas estas ações têm demonstrado resultados, como a publicação do primeiro livro sobre os Projetos Interdisciplinares, a organização da produção para edição de um livro sobre as Atividades nas Áreas, participação em Semanas Acadêmicas, Congressos de Iniciação Científica, Encontros Regionais, Congressos Nacionais e Internacionais, com apresentação de trabalhos nas modalidades pôster, comunicação científica e minicurso, dando visibilidade ao Programa.

Também, entre os resultados, está a realização do "II Encontro do PIBID UFPeI: Socialização das Aprendizagens", ocorrido de dez a treze de junho de dois mil e treze, com a participação de todos os bolsistas do PIBID desta instituição. No evento, houve a apresentação dos *banners* de diversas áreas, palestras,

apresentações de comunicações orais, oficinas e mostras artísticas, possibilitando a troca de experiências entre os pibidianos. Na ocasião, também houve o lançamento do segundo livro do Programa: "Identidades no Contexto Escolar", organizado por Taís Ferreira.

Portanto, a história do PIBID na UFPel, as ações desenvolvidas, a logística de funcionamento e a participação dos professores-supervisores no Programa, constituem o contexto em que estão inseridos os sujeitos deste trabalho com informações que auxiliam na investigação do problema de pesquisa: como as ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPel podem se constituir em um processo de formação continuada em serviço e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores do Programa?

No Capítulo quatro, a seguir, apresento a Metodologia que utilizei para realizar este trabalho.

Capítulo 4

Metodologia

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar" (FREIRE, 1997, p.155) e, na inspiração destes versos, escrevo este capítulo sobre a metodologia que intitulo como "o caminho" apresentando os **Supervisores do PIBID/UFPeI I e III** – os sujeitos deste trabalho – e, na continuidade, a metodologia utilizada para a análise dos dados – **a Análise Textual Discursiva** (MORAES; GALIAZZI, 2011).

4.1 Supervisores do PIBID/UFPeI

Os Editais MEC/CAPES/PIBID de 2007 – PIBID/UFPeI I, 2009 – PIBID/UFPeI II, 2011 – PIBID/UFPeI III, dispõem sobre as características, a concessão da bolsa e as funções dos professores-supervisores e, ainda, o Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em seu artigo 2º, inciso IV, considera professor-supervisor: "o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integram o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência".

Estes professores, dois participantes por escola, pertencentes a uma das áreas de conhecimento do Programa, foram selecionados por edital específico para cada escola contando com a disponibilidade de doze horas semanais para planejamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas nas respectivas escolas.

Destaco, entre as funções do professor-supervisor, ser o elo na comunicação entre os bolsistas licenciandos e a escola, zelar pelo bom andamento das atividades previstas, divulgando-as para o corpo docente e discente da escola e cuidar da logística na viabilização das atividades. Ainda, participar, efetivamente, das reuniões, dos estudos, do planejamento e execução de todas as atividades do Programa (PIBID/EDITAL/PROFS., 2011).

Porém, quem são os supervisores? A caracterização dos professores-supervisores, descrita a seguir, é relacionada às informações de tempo de exercício docente, formação, atuação na escola e tempo de participação no PIBID/UFPeI e também estão reunidas no **Apêndice A: Dados dos Supervisores do PIBID/UFPeI I e III**.

O critério que estabeleci para a escolha dos sujeitos da pesquisa – os professores-supervisores –, foi a sua participação no PIBID/UFPeI I e/ou III, nas Áreas de Ciências e Matemática. Assim, doze supervisores constituíram os personagens desta construção: são nove professores da Área de Ciências – seis de Biologia, dois de Física e um de Química – e três da Área de Matemática, todos da rede pública estadual, de quatro escolas parceiras do programa. Estes supervisores concordaram em participar da pesquisa, através de entrevistas gravadas, e assinaram o termo de consentimento (Anexo 2), aprovando a utilização e a publicação de seus relatos nesta dissertação.

Para conhecer os sujeitos deste trabalho reuni, a partir de suas falas, algumas informações, como o tempo de serviço no exercício da docência – variável entre seis e trinta e quatro anos. Com relação ao tempo de participação no programa, destaco que seis supervisores estão ativos no PIBID/UFPeI III, e os outros seis, não-ativos no PIBID/UFPeI, participaram do Programa num período variável entre um e quatro anos. Além disso, destes não-ativos, três, atualmente, dedicam-se às atividades em suas escolas. Os outros três, além das atividades na escola, deram continuidade aos estudos, como alunos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da FAE/UFPEL.

Com relação à formação na graduação todos os supervisores cursaram a licenciatura nas áreas: Biologia (seis), Física (dois), Química (um) e Matemática (três) e, de acordo com esta formação, integraram os subprojetos das respectivas áreas no PIBID/UFPeI. Ainda abordando o aspecto da formação, destaco que todos os supervisores possuem pós-graduação, em nível de especialização, o que parece

indicar o interesse dos mesmos numa formação continuada. Além disso, um supervisor tem Mestrado em Produção Vegetal e Doutorado em Agronomia, e mais dois supervisores, além dos três já citados, após a sua participação no programa, decidiram continuar seus estudos e também estão inseridos no Mestrado Profissional em Ciências e Matemática (FAE/UFPEL).

Como uma das funções dos professores-supervisores é fazer o elo de comunicação entre a universidade – os licenciandos e coordenadores – e a escola, resolvi verificar suas atividades no contexto escolar e sua carga horária, buscando enriquecer as informações sobre a sua participação no Programa. Assim, observei que, dos doze professores-supervisores, onze atuam, ainda hoje, como professores do Ensino Médio e um deles é diretor na sua escola. Acrescento também que a carga horária destes professores-supervisores, tanto dos ativos como dos não-ativos, no período de sua participação no PIBID/UFPEL, era de quarenta horas semanais.

Neste contexto, também busquei compreender o porquê da escolha destes em participar do Programa. Para isso, realizei um levantamento dos seus motivos, aqui entendidos como os desejos, que levaram os professores das quatro escolas públicas estaduais, parceiras do Programa, a participarem da seleção para supervisor do PIBID/UFPEL, conforme os Editais I (CAPES/DEB, 2007) e III (CAPES/DEB, 2011) com os critérios: análise do *Curriculum Vitae* documentado, avaliação de uma carta de intenções e entrevista.

Partindo do significado da palavra motivo: causa, fim, intuito (FERREIRA, 1999), relacionado à motivação como orientação para um objetivo, e, ainda, que a motivação é um fator a mais do aprendizado, em interação com outros, e que o desejo de aprender costuma estar relacionado à procura do significado e do sentido daquilo que fazemos (POZO, 2002), considero os motivos pessoais, profissionais e financeiros, por parte dos candidatos às vagas.

A partir das falas dos professores-supervisores, destaquei os motivos que os levaram a buscar a entrada no PIBID/UFPEL I e/ou III, demonstrados na tabela 1.

Tabela 1: Motivos para a entrada no PIBID/UFPeI

Supervisores	Formação continuada	Contato: universidade e escola	Trabalhar de forma interdisciplinar	Novas propostas pedagógicas	Bolsa
P1	X	X	X	X	
P2	X	X	X	X	X
P3	X	X	X		
P4	X	X	X	X	X
P5	X	X	X	X	X
P6	X	X	X	X	X
P7	X	X			X
P8	X	X	X	X	
P9	X	X	X	X	X
P10	X	X			X
P11	X	X			
P12	X	X	X	X	X
Total:	12	12	09	08	08

Os motivos profissionais destacam-se nas falas dos supervisores. Percebe-se certa homogeneidade nas razões apontadas: Todos os professores supervisores destacaram a oportunidade de formação continuada. Assim, dois professores destacam: *a Formação Continuada foi minha maior motivação* (P1) e, ainda, [...] *pelo fato de estar construindo algo de novo na minha formação profissional* (P9).

Além disso, um dos supervisores destacou a oportunidade de aumentar o contato com os acadêmicos das licenciaturas. Anteriormente, isso acontecia apenas nos estágios supervisionados dos componentes curriculares nas escolas.

Mas, além deste motivo, um maior contato com os professores-coordenadores das áreas (universidade) e com os licenciandos, a proximidade da escola com a universidade nas ações realizadas, também foram indicados pelos demais supervisores, os quais consideram como possibilidades de retorno ao ambiente universitário para atualização e continuidade dos estudos, conforme um deles: [...] *por me sentir de volta ao ambiente universitário; com novas propostas e desafios* (P5).

E, para a maioria dos supervisores, a participação no PIBID foi a possibilidade de buscar novas propostas pedagógicas, pois desejavam mudanças em suas práticas. Ainda relacionados aos motivos profissionais, nove supervisores se manifestaram indicando querer aprender a trabalhar de forma interdisciplinar.

Um dos supervisores apresenta em sua fala, os motivos profissionais aliados aos pessoais. Afirma estar acomodado e com vontade de se envolver com alguma atividade relacionada à educação, apontando novas possibilidades, e, ao ler o projeto, interessou-se pela proposta do PIBID/UFPel e diz: [...] *fiz a leitura do edital, [...] me interessei pela proposta, percebendo que era exatamente com este tipo de trabalho que eu gostaria de me envolver* (P2).

Outro aspecto, apontado pela maioria dos supervisores, está relacionado ao aspecto financeiro, ou seja, à concessão da bolsa de auxílio, considerado por todos como um incentivo à participação, segundo eles: [...] *a bolsa também, foi um dos motivos, em patamar inferior, mas contribuiu* (P9); [...] *e pela concessão da bolsa que, não podemos ser hipócritas e dizer que não fazia diferença!* (P5) e, ainda: *Claro que a bolsa foi fundamental, mas eu considero pequeno dizer que a bolsa foi determinante. [...] quando a gente vai se inscrever em um projeto e sabe que terá bolsa, claro que a gente se empolga em participar* (P2).

Na tabela 2, a seguir, cruzei os dados anteriores (Tabela 1), para identificar os motivos comuns neste grupo de professores-supervisores.

Tabela 2: Motivos comuns para entrada no PIBID/UFPel

Professores-supervisores	Formação continuada	Contato: universidade e escola	Trabalhar de forma interdisciplinar	Novas propostas pedagógicas	Bolsa
P1	x	x	x	x	
P2	o	o	o	o	o
P3	x	x	x		
P4	o	o	o	o	o
P5	o	o	o	o	o
P6	o	o	o	o	o
P7	+	+			+
P8	x	x	x	x	
P9	o	o	o	o	o
P10	+	+			+
P11	x	x			
P12	o	o	o	o	o
Total:	12	12	09	08	08

Legenda:

x P1, P8,
o P2, P4, P5, P6, P9, P12
x P3, P11
+ P7, P10

Ao cruzar os dados – tabela 2, verifiquei que os supervisores P2, P4, P5, P6, P9 e P12 compartilham os mesmos motivos. Estes estão relacionados à formação continuada, para atualização e desenvolvimento profissional, o contato com a universidade e a parceria com a escola, as possibilidades de novas propostas pedagógicas e querer aprender a trabalhar de forma interdisciplinar, além do auxílio financeiro da bolsa, entendido como ótimo incentivo à participação. Este último motivo não é citado pelos supervisores P1 e P8.

Já os supervisores P3 e P11 indicaram a formação continuada e o contato com a universidade, como seus principais motivos para participar da seleção, enquanto que, os supervisores P7 e P10 têm em comum a busca pela formação continuada, o contato com a universidade e o auxílio financeiro.

Portanto, entre os motivos para a entrada no PIBID/UFPel destacam-se a oportunidade da formação continuada, a perspectiva de aproximação da universidade – pelo contato com os licenciandos e professores –, a possibilidade de desenvolver novas propostas pedagógicas, querer aprender a trabalhar de forma interdisciplinar e o auxílio financeiro.

As manifestações destes professores-supervisores, relacionadas aos aspectos de “trabalhar de forma interdisciplinar” e “novas propostas pedagógicas”, parecem indicar que entenderam a proposta do PIBID/UFPel. O foco do Programa é a valorização do magistério, pela promoção da integração entre a universidade e a escola, pela oportunidade de experiências metodológicas e de práticas docentes, de caráter inovador e interdisciplinar.

Na continuidade desta dissertação, com a metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), busco compreender as informações coletadas nas entrevistas e verificar se houve evolução no desenvolvimento profissional dos professores-supervisores, a partir da participação nas ações do PIBID/UFPel, tendo como referência o conhecimento profissional desejável (PORLÁN; RIVERO, 1998).

Como defendo a hipótese de que a natureza das ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPel e o estudo de referências teóricas podem se constituir em um processo de formação continuada em serviço e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores do Programa, escolhi a pesquisa qualitativa para a abordagem e análise dos dados.

Considero esta pesquisa qualitativa porque, segundo Godoy (1995, p.58), "envolve a obtenção de dados pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender o processo, segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo" e, ainda, "considera a construção dos significados ao longo de seu desenvolvimento" (GIL, 2010, p. 29).

4.2 A coleta de dados

Os sujeitos desta investigação são os doze professores-supervisores do PIBID/UFPel I e III⁵, das áreas de Ciências e Matemática, de quatro escolas públicas estaduais parceiras do Programa.

Os instrumentos utilizados, para a coleta de dados, foram as entrevistas gravadas com estes sujeitos. As entrevistas foram agendadas previamente, por e-mail com dez professores-supervisores, e por telefone com dois. A data, horário e local foram definidos de acordo com a preferência de cada um deles, sendo que dez optaram pela escola, seu local de trabalho, e dois escolheram a biblioteca da FAE/UFPel para o encontro e a realização das entrevistas. Todos concordaram com a gravação das mesmas e a utilização dos dados.

A entrevista realizada com os supervisores foi aberta, no sentido de que os professores falaram livremente sobre as suas experiências no PIBID, a partir de um questionamento inicial: **Qual a contribuição do PIBID/UFPel para o seu desenvolvimento profissional?** Ocasionalmente, foram estimulados por perguntas, inspiradas nas próprias falas, para auxiliar na memória das vivências. Neste trabalho os professores-supervisores são identificados pelos códigos P1, P2, P3, etc. e suas falas encontram-se em *itálico* quando citadas no texto.

⁵ PIBID/UFPel I e III – correspondem respectivamente ao primeiro Edital MEC/CAPES/FNDE, 01/2007 publicado em 24 de janeiro de 2008 no Diário Oficial da União e o Edital CAPES/DEB, 01/2011 dando continuidade ao primeiro projeto.

4.3 A análise dos dados

Busquei aprofundar a compreensão das informações obtidas a partir das entrevistas com a Análise Textual Discursiva que, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p.7), “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, [...] representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico”.

Portanto, valoriza-se tanto a descrição quanto a interpretação, que está voltada principalmente para a construção de significados, a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Segundo estes autores, o uso desta metodologia permite ao pesquisador produzir sentidos mais aprofundados, em movimentos de produção e reconstrução das realidades que pesquisa, combinando, nestes exercícios de pesquisa, a hermenêutica e a dialética.

Na construção e desconstrução dos textos, na fragmentação que ocorre no processo de categorização, superada pela valorização do todo, mais do que a soma de seus elementos constituintes, realiza-se o movimento dialético entre o todo e as partes, ampliando a compreensão dos textos que emergem das entrevistas (*ibidem*).

Após as entrevistas gravadas, realizei as transcrições e o início do processo da Análise Textual Discursiva; que é um

[...] processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.12).

As transcrições das entrevistas constituíram o “*corpus*” da análise textual. Após a leitura e releitura atenta, realizei a desconstrução dos textos transcritos, a partir de sua desmontagem e fragmentação.

Assim, da desconstrução dos textos deu-se o processo de unitarização, no qual destaquei os elementos principais e obtive as unidades de significado. Estas

unidades foram as frases e/ou palavras, retiradas dos textos das transcrições dos supervisores, com sentido relacionado ao objetivo da pesquisa, que contribuíram para a compreensão das falas destes profissionais.

Para viabilizar o processo de análise das unidades e a posterior utilização das mesmas, identificando sua origem, atribuí os códigos P1, P2, P3, etc., para os professores entrevistados, além de cores diferenciadas, para identificar as diferentes temáticas abordadas.

A este código, acrescentei uma letra, como segundo elemento, para indicar cada uma das unidades de significado e relacioná-la com a entrevista que a originou. Assim, o texto, com a íntegra das falas do professor-supervisor P1, deu origem às unidades P1a, P1b, etc.; o texto com a íntegra das falas do professor-supervisor P2, originou as unidades P2a, P2b, P2c, etc., e assim sucessivamente.

Este processo de unitarização constituiu uma atividade desafiadora, com inúmeras tentativas de desmontagem dos textos obtidos das transcrições das entrevistas, num movimento de ida e vinda, na decomposição do todo.

À medida que fazia a leitura e releitura, fui fragmentando o texto e atribuindo os códigos, considerando as ideias citadas pelos professores em suas falas, como por exemplo: os referenciais teóricos, as práticas, o contato com a universidade, etc. Esta etapa exigiu tempo e atenção, pois avançando no processo de análise, percebi que algumas unidades podiam ser desmontadas ainda mais em sua estrutura, mas com o cuidado de manter o sentido que delas emanava.

Depois deste processo, com uma leitura crítica e reflexiva, passei a buscar possibilidades de aproximação das unidades significativas, relacionando-as a partir de um mesmo assunto. Assim, agrupei os fragmentos das falas que abordavam o assunto em comum. A cor e o código facilitaram a identificação da origem das mesmas.

A partir deste movimento contínuo de análise e síntese, comparando, constantemente, as unidades de significado e relacionando os elementos das falas, tendo em vista, ainda, o problema desta investigação, iniciei a construção de categorias que foram produzidas “*a posteriori*”, orientando-me por Moraes e Galiuzzi quando dizem que:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 22-23).

Assim, decidi, primeiramente, agrupar as unidades de significado de acordo com as semelhanças das ideias contidas nelas e, assim, surgiram manifestações agrupadas em: 1) Estudos de Formação, 2) Interdisciplinaridade, 3) Universidade-PIBID-Escola, 4) Práticas Docentes, antes e depois do PIBID/UFPel, 5) Participação dos Supervisores na Escola, 6) Obstáculos apontados pelos Supervisores, e 7) Estímulo à Formação Continuada.

Continuei a leitura atenta das manifestações produzidas, voltando continuamente às unidades de significado. A partir daí agrupei, novamente, as ideias em comum, selecionando aquelas que se relacionavam entre si, e com o objetivo geral do trabalho, e que considereei potentes para ajudar no caminho de investigação para a resolução do problema. Emergiram, então, as categorias mais abrangentes definidas como: **Categoria 1: Conhecimento profissional antes do PIBID/UFPel; Categoria 2: O processo de mudança e a Categoria 3: Conhecimento profissional pós-PIBID/UFPel** que serão definidas a seguir.

4.3.1 Categorias de análise

Com o objetivo de analisar as ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPel e as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores-supervisores do Programa e, a partir daí, constituir-se um processo de formação continuada em serviço, apresento a seguir as definições das categorias. Na continuidade, o processo de análise dos dados e os resultados obtidos.

Considero os seguintes aspectos, expressos nas respectivas categorias, como relevantes: na Categoria 1: **Conhecimento profissional antes do PIBID/UFPel** – as práticas didático-metodológicas, antes da participação nas ações

do PIBID/UFPel e os problemas/obstáculos no contexto escolar, na Categoria 2: **O processo de mudança**– os aspectos relacionados às contribuições do Programa para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores: os estudos de formação, a colaboração e a interdisciplinaridade, na Categoria 3: **Conhecimento profissional pós-PIBID/UFPel** – as mudanças nas concepções e práticas didático-metodológicas e os avanços no modelo didático pessoal, após a participação no PIBID/UFPel.

Nas unidades de significado selecionadas para estas Categorias, busco evidenciar um processo de formação, que se deu a partir das experiências destes doze professores, como supervisores do PIBID/UFPel. Estas unidades de significado são manifestações, retiradas das transcrições das entrevistas – ver também os Apêndices B, C, D, E, F, H, I –, que considerei potentes para atingir meu objetivo neste trabalho de dissertação.

4.3.1.1 Categoria 1: Conhecimento profissional antes do PIBID/UFPel

Nesta categoria reuni as unidades de significado que pudessem revelar o conhecimento profissional dos professores-supervisores, sujeitos deste trabalho, antes de sua participação no Programa. Para isso considerei os referenciais teóricos dos autores do Projeto IRES (1991), Porlán e Rivero (1998), e Krüger (2000) sobre o conhecimento profissional ou conhecimento prático, que se constitui da interação dos saberes acadêmicos, dos saberes baseados nas experiências, das teorias implícitas e das rotinas e guias de ação.

Estes autores indicam como referência um conhecimento profissional desejável que integra os saberes metadisciplinares, os saberes disciplinares e a experiência profissional e fundamenta-se nas perspectivas evolutiva e construtivista do conhecimento, sistêmica e complexa de mundo e na perspectiva crítica. Neste enfoque, o conhecimento profissional desejável "é resultante de um complexo processo de interações e integrações de diferentes níveis e natureza, organizados a partir de problemas da prática profissional" (PORLÁN; RIVERO, 1998, p. 86).

Assim, tendo em vista que proponho como produto desta dissertação, um projeto de formação continuada em serviço, e que as concepções e as experiências

dos professores influenciam em sua prática docente, considero o conhecimento profissional dos professores-supervisores, antes da participação no Programa, como um ponto de partida para investigar se houve avanços, entendidos como um enriquecimento no seu modelo didático pessoal e no desenvolvimento profissional, tendo como referência um conhecimento profissional desejável (PORLÁN; RIVERO,1998).

A análise destes dados poderá auxiliar na pesquisa do problema que rememoro: Como as ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPeI podem se constituir em um processo de formação continuada em serviço e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores do Programa?

Na figura. 11, a seguir, encontram-se as unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores – anteriores à sua participação nas ações do PIBID/UFPeI – indicadas pelos próprios nas suas falas, retiradas das transcrições das entrevistas. As unidades de significado anteriores, relacionadas a este aspecto, encontram-se no Apêndice B.

A	B	C
<p>METODOLOGIA: Conteúdos meio prontos (P1) Aulas expositivas (P2) Transmissão de conteúdos(P3,P5, P6,P11) Descontextualização- conteúdos (P3, P4,P5, P6) Conteúdos da grade curricular (P5) Uso do livro didático (P6) Isolamento das disciplinas/Escassa experiência/interdisciplinaridade (P10) Teoria dissociada da prática (P5,P6, P8,P11) Professor sem tempo disponível para planejamento de aula diferenciada (P11) Forma diferenciada de dar o conteúdo/ Metodologia diferenciada cfe. a situação (P9) Projetos na escola/Aulas de forma interdisciplinar teoria associada à prática/Significado ao conhecimento que passa aos alunos (P12)</p> <p>AVALIAÇÃO: Autoavaliação/Seminários/Trabalhos/Provas discursivas (P6)Avaliação com provas (P2,P5, P6, P9) Trabalhos teóricos, algumas pesquisas (P5)</p> <p>PRÁTICA DOCENTE: Busca por um fazer diferente/ Busca por um ensino mais significativo (P2) Questionamentos sobre a prática/reflexão (P8) Formação não adequada/ Aprendendo (P7) Precisava suporte teórico (P12)</p>	<p>Aulas expositivas Transmissão/ conteúdos Pouca participação dos alunos Descontextualização dos conteúdos Isolamento das disciplinas Teoria dissociada da prática Avaliação quantitativa Provas Reflexão-prática Busca-ensino mais significativo</p>	<p>Práticas didático-metodológicas antes do PIBID/UFPeI</p>

Figura 11: Quadro com as unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, antes do PIBID/UFPeI.

Considerando que a natureza do conhecimento profissional determina o modelo didático pessoal, a partir destes resultados, busco identificar o modelo didático inicial destes professores-supervisores, e consequentemente, o conhecimento profissional destes sujeitos, anterior à participação no Programa e, assim, detectar os possíveis avanços.

Na tabela 3, encontram-se as ideias comuns relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, anteriores à sua participação nas ações do PIBID/UFPel.

Tabela 3: Ideias comuns, dos professores-supervisores, relacionadas às suas práticas didático-metodológicas antes da participação no PIBID/UFPel

Professores-Supervisores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Ideias comuns – Práticas didático-metodológicas antes do PIBID/UFPel												
METODOLOGIA:												
Conteúdos meio prontos/ Aulas expositivas, exercícios, provas – tríade/Na escola tem que dar conteúdo/ conteúdos da grade curricular/ Transmissão de conteúdos/ Uso do livro didático/ Aulas que não despertavam o interesse dos alunos/ Não estava correta a contextualização/ Conteúdo descontextualizado. Não tinha laboratório/ Teoria dissociada da prática/ Dificuldade em associar a teoria com a prática.	X	X	X	X	X	X	X	X			X	
Forma diferenciada de dar o conteúdo/Tudo formado dentro da cabeça/Metodologia diferenciada conforme a situação/ Alunos com disciplina: sabem como pensar, como estudar									X			
Projetos na escola/Aulas de forma interdisciplinar/Teoria associada à prática/Significado ao conhecimento que passa aos alunos												X
AVALIAÇÃO:												
Avaliação com provas/Avaliações - um caos/ Era difícil sem provas		X						X	X			
Avaliação com provas/trabalhos teóricos de resolução de exercícios, algumas pesquisas/ Autoavaliação/Seminários/ Trabalhos/ Provas discursivas				X	X							
PRÁTICA DOCENTE:												
Trabalhava sozinha/Isolamento dos professores na escola/ Na prática muito pouco a interdisciplinaridade		X			X					X	X	
Busca por um fazer diferente/Busca por um ensino mais significativo / Formação não adequada-Aprendendo/ Busca para sair do processo/Questionamentos sobre a prática/ reflexão/ Precisava suporte teórico/discutir com os pares		X					X	X				X

A maioria dos professores-supervisores: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P11, revelam, em suas falas, algumas práticas comuns antes de sua participação nas

ações do PIBID/UFPel. Assim, com relação à metodologia, destacam que levavam os conteúdos *meio prontos* (P1), que suas aulas eram expositivas, com a transmissão de conteúdos. Estes conteúdos encontravam-se organizados na sequência da grade curricular da escola ou na sequência do Livro Didático, eram descontextualizados, e as aulas não despertavam o interesse dos alunos. Além disso, a prática era dissociada da teoria, como relata um deles: *os alunos pedem, que com a prática iam entender muito melhor. Fica mais difícil somente na teoria* (P8).

Já o professor-supervisor P9, antes de sua participação nas ações do PIBID/UFPel, afirma que já tinha uma forma diferenciada de dar o conteúdo. Embora tivesse, segundo ele: *tudo formado dentro da cabeça* (P9), aplicava uma metodologia diferenciada, conforme a situação que se apresentava em aula. Além disso, sobre a aprendizagem dos alunos, diz: *Eu tenho noção que eles saem com alguma coisinha lá dentro [...]*. E, acrescenta que os colegas da série seguinte, ao receberem seus alunos, declaram que os mesmos apresentam disciplina, ou seja, sabem como pensar, como estudar.

O professor-supervisor P12, afirma que sempre buscou trabalhar com os colegas e já realizava projetos na escola. Além disso, em sua prática, realizava aulas de forma interdisciplinar, à sua maneira, estudando. Neste aspecto, necessitava de um suporte teórico, de discussão com seus pares. Com relação à aprendizagem dos alunos, buscava associar a teoria com a prática, em suas palavras: *Não só receber a teoria, mas que ele pudesse colocar em prática* (P12).

Alguns professores-supervisores também se manifestaram com relação ao isolamento de suas práticas, na escola, antes da participação no PIBID/UFPel. Assim, três deles (P2, P5 e P10) revelam que trabalhavam sozinhos na escola, sem contato com os demais colegas e suas áreas do conhecimento. Um deles ainda diz: *na prática, consigo trazer muito pouco esta interdisciplinaridade* (P10).

Com relação à avaliação, antes de sua participação nas ações do PIBID/UFPel, um dos professores-supervisores (P9) se manifesta dizendo que era difícil realizá-la sem as provas. Outro relata que: *as avaliações eram um caos* (P8). Porém, os demais (P5, P6), destacam que realizavam, além das provas, trabalhos teóricos e algumas pesquisas, autoavaliação, seminários e prova discursiva.

Ainda, alguns professores-supervisores (P2, P7, P8, P12), relatam que buscavam um fazer diferente, um ensino mais significativo, sair do processo que se encontravam. Um deles diz que: *precisava de um suporte teórico* (P12).

Com relação às práticas didático-metodológicas antes de sua participação nas ações do PIBID/UFPeI, os professores-supervisores destacam aspectos relacionados à metodologia e à avaliação, que possibilitam identificar um provável modelo didático inicial.

Para isso, considero os referenciais sobre os Modelos Didáticos da proposta de Krüger (2000), que apresenta em nível crescente de complexidade, o modelo Tradicional, o Dual, o Tecnológico, o Espontaneísta, o Construtivista Simples e o Modelo de Investigação na Escola.

Na tabela 4, encontram-se as práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores – antes da participação no PIBID/UFPeI – e um provável Modelo Didático Inicial.

Tabela 4: Práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores antes da participação no PIBID/UFPeI e provável Modelo Didático Inicial

Professores-Supervisores Práticas didático-metodológicas antes da participação no PIBID/UFPeI/Provável Modelo Didático Inicial	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Conteúdos meio prontos (P1)	X											
Aulas expositivas (P2)		X										
Transmissão de conteúdos (P3, P5, P6, P11)			X		X	X					X	
Descontextualização dos conteúdos (P3, P4, P5, P6)			X	X	X	X						
Conteúdos da grade curricular (P5)					X							
Uso do livro didático (P6)						X						
Isolamento das disciplinas/ Escassa experiência com a interdisciplinaridade (P10)										X		
Teoria dissociada da prática (P5, P6, P8, P11)					X	X		X			X	
Professor sem tempo disponível para planejamento de aula diferenciada (P11)											X	
Forma diferenciada de dar o conteúdo/Metodologia diferenciada conforme a situação (P9)									O			
Projetos na escola/Aulas de forma interdisciplinar/ Teoria associada à prática/Significado ao conhecimento que passa aos alunos (P12)												O
Autoavaliação/Seminários/Trabalhos/ Provas discursivas (P6) Avaliação com provas, trabalhos teóricos, algumas pesquisas (P5)					O	O						
Avaliação com Provas (P2, P8, P9)		X						X	X			

Legenda:

X Modelo Didático Tradicional

O Modelo Didático Dual

Ao relacionar os referenciais teóricos de Krüger (2000), com as práticas docentes dos professores-supervisores – anteriores à sua participação nas ações do PIBID/UFPel –, tabela 6, alguns resultados, obtidos a partir de suas falas retiradas de suas entrevistas, parecem evidenciar que a metodologia adotada pela maioria: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P10 e P11, aproximava-se, em alguns aspectos, do modelo didático Tradicional. Para o autor, no modelo Tradicional, a metodologia se caracteriza pela transmissão verbal do professor e uma avaliação classificatória e sancionadora com a utilização de provas.

Neste sentido, os aspectos que destaco referem-se a uma metodologia transmissiva e centrada no professor, nas aulas expositivas. Ao contemplar uma sequência linear de conteúdos, de acordo com a grade curricular da escola – ou do livro didático; a escassa participação dos alunos nas atividades; e, ainda, ao adotar uma avaliação quantitativa e classificatória com ênfase no produto – com o objetivo de comprovar as aprendizagens, a partir de provas.

No entanto, embora a metodologia utilizada por este grupo apresentasse prováveis características de um modelo didático Tradicional, os professores-supervisores P5 e P6, já utilizavam uma avaliação com outros instrumentos, além de provas, tais como: trabalhos, seminários, autoavaliação e algumas pesquisas, o que parece evidenciar uma proximidade, neste aspecto, do modelo Dual.

Além disso, dois professores-supervisores destacaram alguns aspectos, com relação à metodologia, que evidenciam provavelmente uma aproximação do modelo didático Dual. Um deles (P9), relatou que já utilizava formas diferenciadas para dar o mesmo conteúdo e, ainda, as modificava, conforme a situação que se apresentava em aula. Outro professor-supervisor (P12), já realizava projetos na escola, buscava realizar suas aulas de forma interdisciplinar e utilizar a teoria aliada à prática.

No modelo Dual, por sua vez, a metodologia e a avaliação utilizada pelo professor, assemelha-se ao modelo Tradicional, mas com alguns avanços na participação dos alunos, com certo protagonismo, nos conteúdos – que apresentam certa contextualização interdisciplinar – e na avaliação, com a utilização de diversos instrumentos (KRÜGER, 2000).

Desta forma, os resultados obtidos, considerando o referencial adotado, parecem evidenciar – conforme a tabela 4 – que dez professores-supervisores: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10 e P11, apresentam um Modelo Didático inicial –

próximo ao Modelo Tradicional – nas suas práticas didático-metodológicas e dois: P9 e P12, demonstram proximidade com o Modelo Didático Dual, neste aspecto.

Porém, dois professores-supervisores: P5 e P6, embora evidenciem uma certa proximidade com o Modelo Tradicional na metodologia, demonstram alguma proximidade do Modelo Dual na avaliação, ao utilizar diversos instrumentos, tais como: trabalhos, pesquisas, seminários e autoavaliação, além das provas.

A partir dos referenciais adotados e trabalhos de outros autores, entre eles Tardif (2007), entende-se que as interações entre os saberes, produzidos pela socialização, constituem o conhecimento profissional dos professores e este orienta sua atividade no contexto escolar.

Desta forma, as unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas, antes da participação nas ações do PIBID/UFPel, aliadas aos problemas do contexto escolar, possibilitam a identificação do conhecimento profissional dos professores-supervisores. Este conhecimento, anterior à participação no Programa, é considerado um ponto de partida para identificar, após o processo de participação dos professores-supervisores nas ações do PIBID/UFPel, se houve avanços no seu modelo didático inicial e no seu desenvolvimento profissional, tendo como referência o conhecimento profissional desejável.

Antes de participar do Programa PIBID, os professores-supervisores encontravam-se, segundo eles, numa concepção tradicional que, algumas pesquisas e estudos, indicam refletir um conhecimento profissional ainda majoritário entre os professores. Este conhecimento majoritário compõe-se da justaposição dos saberes acadêmicos, dos saberes baseados nas experiências, das rotinas e guias de ação e das teorias implícitas. A este conhecimento relaciona-se o modelo didático Tradicional identificado por concepções de ensino como uma reprodução ou transmissão de conhecimentos, uma aprendizagem receptiva e uma avaliação classificatória e sancionadora (PORLÁN; RIVERO, 1998; KRÜGER, 2000).

A partir das experiências, como supervisores nas ações do PIBID/UFPel, ocorreu um processo de formação – segundo as manifestações dos professores – que contribuiu para o desenvolvimento profissional e, provavelmente, alguns avanços no seu Modelo Didático inicial.

Entendo – a partir dos referenciais teóricos adotados neste trabalho – que as concepções e experiências do professor influenciam sua prática. Neste aspecto, inclui o contexto escolar, no qual está inserido este professor, como um aspecto a ser considerado, ao se pensar em uma proposta de formação continuada em serviço.

A seguir, na figura 12, destaco algumas unidades de significado, neste processo de análise dos dados, que complementam o sentido da Categoria 1.

As unidades de significado I e II, anteriores as desta figura 12, encontram-se no Apêndice C.

Figura 12: Quadro com as unidades de significado relacionadas aos problemas ou obstáculos do contexto escolar, indicados pelos professores-supervisores.

A	B	C
<p>Espaço e tempo: Trabalho individualizado/ isolamento das disciplinas (P1, P2, P4, P5, P6, P9, P10, P11) Falta o tempo e o espaço para estudos e momentos de discussão na escola (P1, P2, P5, P9, P10, P11, P12)</p> <p>Participação dos professores: Escassa participação dos professores nos projetos da escola (P1, P5, P6, P8, P9, P10) Resistência dos professores à reestruturação do Ensino Médio (P1, P5, P6, P10)</p> <p>Formação continuada Provável desinteresse em formação continuada/Falta de incentivo à formação/Dificuldades para organizar o tempo para a formação continuada (P1, P6, P10)</p> <p>Práticas docentes: Conteúdos - grade curricular/ limitações ao conteúdo/teoria dissociada da prática/falta de significado aos conteúdos/ escassa participação dos alunos no processo de aprendizagem (P4, P5, P8, P11) Dificuldades: escrever suas práticas/ na fundamentação teórica/ contextualização/ Bitolada ao sistema-segurança/Atrepada a uma rotina/Não se reflete e repensa a docência (P3, P4, P7, P9, P12)</p>	<p>Trabalho individualizado Isolamento das disciplinas Pouca participação dos professores nos projetos da escola Resistência dos professores à reestruturação do Ensino Médio Dissociação da teoria e prática Falta o tempo e o espaço para estudos e momentos de discussão na escola Limitações ao conteúdo Dificuldades na contextualização Escassa participação dos alunos Universidade sem aplicar a interdisciplinaridade Distanciamento da universidade</p>	<p>Problemas ou obstáculos</p>

Na tabela 5, a seguir, reuni as ideias comuns dos professores-supervisores, relacionadas aos problemas ou obstáculos do seu contexto escolar.

Tabela 5: Ideias comuns, dos professores-supervisores, relacionadas aos problemas ou obstáculos no contexto escolar

Professores-Supervisores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Ideias comuns - Problemas/Obstáculos - Contexto escolar												
Trabalho individualizado/Isolamento das disciplinas	X	X		X	X	X			X	X	X	
Falta o tempo e o espaço para estudos e momentos de discussão na escola	X	X			X				X	X	X	X
Escassa participação dos professores nos projetos da escola	X				X	X		X	X	X		
Resistência dos professores à reestruturação do Ensino Médio	X				X	X				X		
Provável desinteresse em formação continuada/ Falta de incentivo à formação/ Dificuldades para organizar o tempo para a formação continuada	X					X				X		
Conteúdos da grade curricular/limitações ao conteúdo/teoria dissociada da prática/falta de significado aos conteúdos/escassa participação dos alunos no processo de aprendizagem				X	X	X		X			X	
Dificuldades para escrever suas práticas/Dificuldades na fundamentação teórica/Dificuldade na contextualização/ Bitolada ao sistema – segurança/ Atrelada a uma rotina/Não se reflete e repensa a docência			X	X			X		X		X	X

Os professores-supervisores, em suas falas, revelaram alguns problemas ou obstáculos que se apresentam no seu contexto escolar – relacionados à participação dos demais professores e às suas práticas docentes.

A maioria destes professores-supervisores descreve como um dos principais obstáculos, o trabalho individualizado dos professores na escola. E, neste aspecto, incluem o isolamento das disciplinas, o que demonstra ser um impedimento para um trabalho coletivo ou interdisciplinar, como destaca um deles: *Se tu abres a tua gaveta, e as outras se fecham, tu acaba tentando fazer, mas não faz um bom trabalho* (P9). Outro, ainda, afirma: *Na escola pública o professor vê sua disciplina como um todo, como estanque, não abre para as outras* (P10).

Este obstáculo pode estar relacionado à organização fragmentada do conhecimento que tem se revelado historicamente. Isso tem ocasionado um isolamento entre os diferentes campos do conhecimento, o que dificulta a inter-relação entre as áreas do conhecimento. Esta dificuldade tem gerado um currículo

cujas abordagens dos conteúdos apresenta-se linear, descontextualizada e distante das questões sociais, ambientais e tecnológicas (MORAES; MANCUSO, 2004).

Deste grupo, os professores-supervisores P1, P2, P5, P9, P10, P11 e mais o professor-supervisor P12, acrescentam ao citado obstáculo, a indisponibilidade de tempo do professor. Por exemplo, alguns professores trabalham em duas ou mais escolas. Ainda, há a falta de tempo e de espaço para estudos, assim como momentos de discussão na escola.

Já, P1, P5, P6, P8, P9 e P10 relatam ainda que há uma escassa participação dos professores nos projetos da escola, incluindo também os projetos do PIBID/UFPel, e os do Seminário Integrado, no Ensino Médio Politécnico. Ainda, quatro, destes professores-supervisores, citam uma certa resistência de alguns professores, à reestruturação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, fato que atribuem às divergências políticas entre professores e o governo atual.

Estes obstáculos relacionados à escassa participação e à resistência às reformas ou formação continuada, nos remetem ao fato de que os professores têm assistido há alguns anos suas relações com o trabalho serem burocratizadas pelo Estado, assemelhando-se à lógica da produtividade que as empresas privadas impõem aos seus trabalhadores. Este trabalho planejado externamente favorece à rotina, o individualismo e torna-se um obstáculo à reflexão, além da perda da autonomia na realização de seu trabalho profissional (CONTRERAS, 2002, p. 36-38).

Além dos problemas ou obstáculos citados, os professores-supervisores: P1, P6, P10, também indicaram um provável desinteresse dos professores em investir em sua formação continuada, como diz um deles: *A gente sabe que desacomoda, tem que estudar, ler, e alguns não estão dispostos a isso, não querem mudar* (P1) e outro acrescenta: *as pessoas estão paradas. [...] terminaram a graduação e não vejo busca de aperfeiçoamento, de estudo* (P10). Porém, um dos professores-supervisores atribui o desinteresse pela formação continuada, por parte dos professores, pela falta de incentivo financeiro, segundo ele: *pouquíssimos professores com formação em mestrado, a questão financeira não é atrativa* (P6).

Ainda, as dificuldades na fundamentação teórica e na prática, relacionadas à contextualização (P3, P4); a falta de tempo disponível para o planejamento de uma aula com metodologia diferenciada (P11); além do seguimento de uma rotina que

não favorece a reflexão e o repensar da docência (P12), foram também indicadas, embora em menor frequência, como obstáculos, pelos professores-supervisores.

Assim, a partir dos resultados obtidos na análise dos dados percebo que os problemas do contexto escolar, apontados pelos professores-supervisores, sujeitos deste trabalho de dissertação, estão relacionados ao escasso tempo disponível para o planejamento de uma aula diferenciada ou realização de uma formação continuada; ao pouco espaço para encontros de estudos e discussões com os seus pares da área ou com os demais colegas de outras áreas do conhecimento na escola; a falta de incentivo financeiro para os que buscam e realizam a formação continuada; a resistência de alguns professores aos projetos da escola, das universidades – incluindo os do PIBID/UFPel e à reestruturação do Ensino Médio Politécnico –, atitudes de desinteresse, distanciamento ou desmotivação por uma formação continuada; e o isolamento em sua disciplina, em seu espaço de sala de aula. Estes aspectos constituem alguns problemas no contexto escolar. Entretanto, também nos remete à reflexão sobre o quadro de precarização da profissão docente, que tem influenciado na prática didático-metodológica e no desenvolvimento profissional dos professores, na atualidade.

Alguns autores revelam em seus trabalhos alguns sinais evidentes da precarização na profissão docente, como a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de respeito e satisfação, com ênfase no aspecto econômico (LÜDKE; BOING, 2004, p.1160). Além disso, as reformas educacionais das últimas décadas têm atribuído centralidade e reorganização do trabalho docente pela lógica da eficiência e eficácia da educação escolar (LIRA, 2013, p.63). Estas exigências têm intensificado o trabalho docente, repercutido sobre a organização escolar e provocado uma reestruturação do trabalho pedagógico, gerando desgastes e insatisfação – o que parece contribuir para a precarização do trabalho docente que evidencia-se com

[...] o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado, têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.71).

Ainda, para Sacristán (2008, p.79), as mudanças do nosso tempo tem desestabilizado a identidade profissional e pessoal dos professores e isso tem exigido uma formação mais sólida e um esforço ativo para entender as mudanças educacionais e suas implicações. Para este autor, estas mudanças, vistas como crises da ordem social, cultural, política e econômica, tanto podem gerar conflitos e mal-estar, quanto servir de estímulo positivo, produzindo questionamentos e motivos para ensaiar novas práticas: "são desestabilizações criadoras que não deterioram a identidade profissional, mas que a desenvolvem sobre bases mais seguras".

Estudos diversos têm revelado que a organização escolar ainda desfavorece um conhecimento profissional compartilhado entre os professores, o que além de dificultar a valorização e o investimento em experiências significativas de formação, pode desencadear uma resistência pessoal e institucional e a passividade dos professores à formação continuada (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010).

As questões identificadas como obstáculos, no contexto escolar dos professores-supervisores, possivelmente influenciam a motivação de alguns profissionais na busca e na realização de uma formação continuada. Para isso, na construção do conhecimento profissional, a valorização das experiências inovadoras realizadas nos contextos escolares e, ainda, a abordagem de problemas relacionados à prática, pode ser uma forma adequada de provocar o desenvolvimento profissional (GARCÍA DÍAZ; PORLÁN, 1990).

4.3.1.2 Categoria 2: O processo de mudança

Nesta categoria encontram-se as unidades de significado, relacionadas às experiências dos professores-supervisores e as contribuições para o seu desenvolvimento profissional, durante a participação nas ações Gerais, Disciplinares e Interdisciplinares do PIBID/UFPeI.

As manifestações retiradas das transcrições das entrevistas, indicam: a) os Estudos de Formação; b) a Colaboração; e c) a Interdisciplinaridade, como resultados da participação dos professores-supervisores nessas ações do Programa que possibilitam identificar um processo de mudança no seu conhecimento profissional.

a) Estudos de formação

Este aspecto emergiu das falas dos professores-supervisores nas entrevistas ao apontarem, em sua maioria, os estudos como a principal contribuição, da parceria do PIBID/UFPel com a escola, para a sua formação profissional.

Selecionei as unidades de significado relacionadas aos estudos de formação – ver Apêndice D, e, a seguir, na figura 13, encontram-se algumas etapas deste processo de categorização.

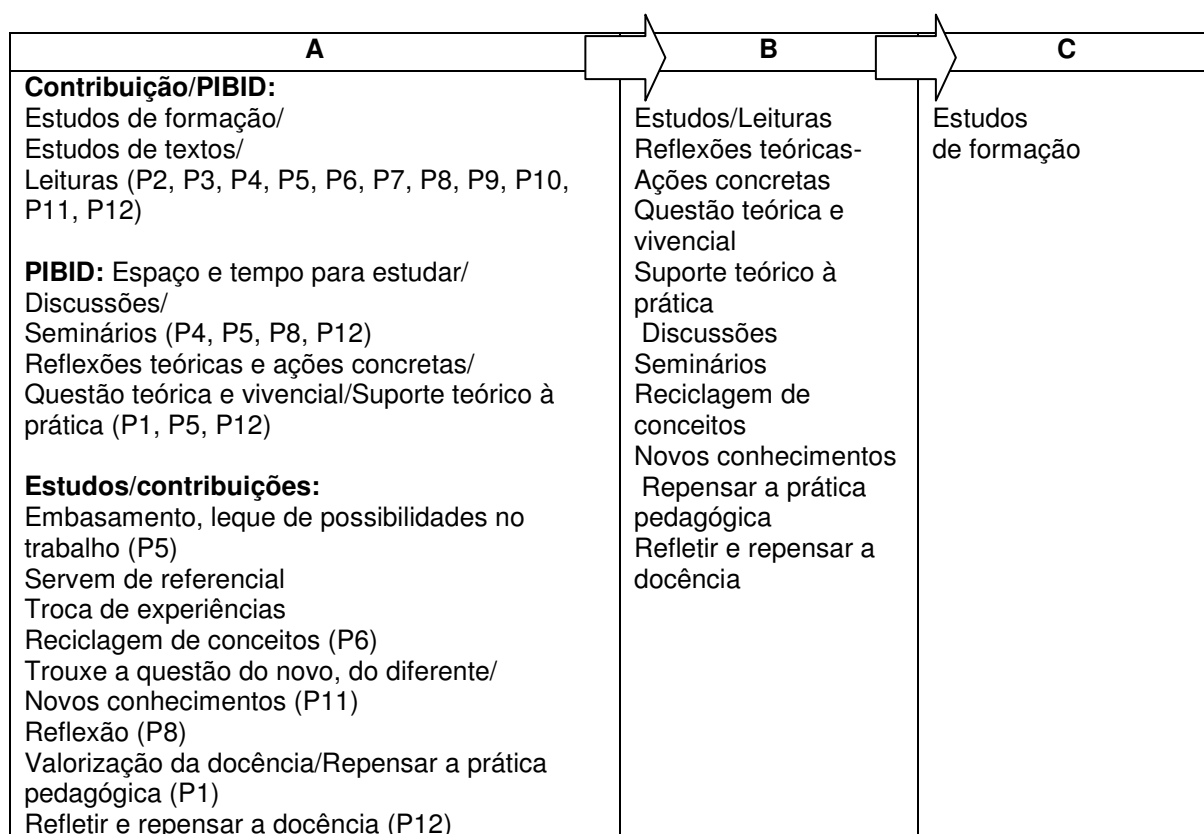


Figura 13: Quadro com as unidades de significado relacionadas aos estudos de formação.

Segundo um dos professores-supervisores, o *PIBID deu espaço e tempo para estudar* (P5). Sobre isso, os doze professores-supervisores são unânimes em relatar que os estudos de formação, estudos de textos e/ou as leituras dos PCNs, currículo, interdisciplinaridade, avaliação, etc., realizados durante a sua participação no

PIBID/UFPel, contribuíram para a sua formação. Assim, diz um deles: *O que eu já me encantei com o PIBID foram os estudos de formação* (P2).

Além das leituras, os professores-supervisores P4, P5, P8 e P12, destacam, positivamente, as discussões, as trocas de experiências e os seminários realizados nos grupos disciplinares e interdisciplinares, após tais estudos. Para três destes professores-supervisores (P5, P6, P11), esta ação do PIBID/UFPel oportunizou um embasamento teórico, uma reciclagem de conceitos, serviu de referencial e trouxe novos conhecimentos.

Outros professores-supervisores referem-se aos estudos como uma ação que favoreceu a reflexão (P8), possibilitou a valorização da docência, partindo de reflexões teóricas às ações concretas, promoveu um repensar da prática pedagógica (P1), além de constituir um suporte teórico à prática (P12). Este acrescenta: *o PIBID me fez refletir e repensar a minha docência* (P12).

Percebe-se que nesta ação do PIBID/UFPel, o envolvimento dos professores-supervisores, ao participarem das leituras dos textos, dos estudos, das discussões e dos seminários, além da motivação e do interesse, o que possivelmente caracteriza uma dinamização, gerou, segundo eles, algumas contribuições para a sua formação.

Com o espaço e tempo para leitura, estudos, discussões em grupos em torno de temas relacionados às práticas docentes, houve uma formação continuada dos professores-supervisores, a partir do PIBID/UFPel. Após a etapa de estudos e discussões, nos grupos disciplinares e interdisciplinares, os professores-supervisores participaram de seminários relacionando a reflexão teórica com a prática.

Além disso, a escrita e a participação em encontros e/ou congressos foram outros aspectos importantes nas atividades realizadas. Os professores-supervisores receberam o incentivo dos coordenadores das áreas do conhecimento, para publicarem os produtos do processo de construção do desenvolvimento profissional incluindo as mudanças de concepções e as didático-metodológicas nas práticas.

Entendo, fundamentada nos referenciais teóricos adotados, que a formação a partir do PIBID/UFPel, apresentou os citados aspectos como resultados positivos, porque os professores-supervisores foram protagonistas de todo o processo, com uma participação ativa e a valorização de suas práticas. Temos visto que a formação continuada de professores tem sido o foco de algumas iniciativas de atualização ou aperfeiçoamento pedagógico, geralmente promovidos pelos sistemas de ensino,

diante dos desafios desta sociedade complexa e em constante mudança, porém estas propostas têm se revelado como cursos de atualização ou reciclagem que ignoram os saberes dos professores.

Assim, alguns autores como Schön (1992), Pacheco e Flores (1999), Silva (2000), Contreras (2002) e Tardif (2005), entre outros, defendem um processo de formação que considere as diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos professores e valorize a sua prática. Alguns destes autores também sustentam a ideia de formar professores como profissionais reflexivos, críticos e autônomos, que assumam o protagonismo num processo de formação que contemple a ação, reflexão e ação sobre a sua prática.

Para Rausch e Schlindwein (2001, p.121 apud DAMIANI, 2008, p. 220), ao ressignificar a prática os professores devem teorizá-la e este movimento não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas com uma relação dinâmica com a prática deste professor, a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. Segundo estes autores, é preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas, refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista.

Em vista disso, a escola apresenta-se como um espaço ideal para a formação, por ser este o lugar onde o professor aprende, reestrutura o que aprendeu e realiza descobertas (CANDAU, 1997, p. 57-61). Para isso, segundo esta autora, o estabelecimento de parcerias destaca-se como uma perspectiva prudente. Diante disso, verifica-se que a parceria PIBID/UFPel-Escola corresponde a esta perspectiva, segundo os professores-supervisores, ao destacarem as contribuições deste Programa, relacionadas aos estudos de formação e aos projetos.

Também relaciona-se a formação profissional com a ideia do professor-investigador – que reúne os fundamentos de um conhecimento profissional desejável –, referência deste trabalho. Para isso, a realização de estratégias, que contemplem os momentos metodológicos, possibilitam ao professor reconhecer o seu Modelo Didático Pessoal; refletir criticamente os problemas da sua prática profissional; contrastar, através de estudos e reflexões, com as próprias concepções, com os de sua equipe de trabalho e com referenciais teóricos e, colocar em prática hipóteses de intervenção, o que pode favorecer o seu desenvolvimento profissional (PORLÁN; RIVERO, 1998; KRÜGER, 2000, p.82–84).

b) Colaboração

Tendo em vista os objetivos do PIBID/UFPeI relacionados à escola, como a valorização da escola pública – espaço de formação e de pesquisa –, e a participação dos alunos de licenciatura em ações e experiências metodológicas visando aproximar estes estudantes da realidade do sistema público de ensino num exercício de ação-reflexão-ação, reuni nesta categoria as unidades de significado que contém as manifestações dos professores-supervisores sobre a parceria entre a universidade e a escola a partir do PIBID/UFPeI, e as contribuições para o seu desenvolvimento profissional.

A parceria entendida como uma "reunião de indivíduos para certo fim com interesse comum" (FERREIRA, 1999), já acontecia entre a universidade e as escolas através dos estágios dos acadêmicos das licenciaturas. Porém, a partir do PIBID/UFPEL, estas manifestações dos supervisores atribuem maior relevância a esta definição o que nos remete à colaboração ou a um "trabalho colaborativo" (DAMIANI, 2008).

Para Costa (2005 apud DAMIANI, 2008, p. 215), "ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à [...] confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações".

Na continuidade, a figura 14, apresenta as unidades de significado agrupadas com a finalidade de dar sentido a esta Categoria. As unidades de significado anteriores a estas etapas estão no Apêndice E.

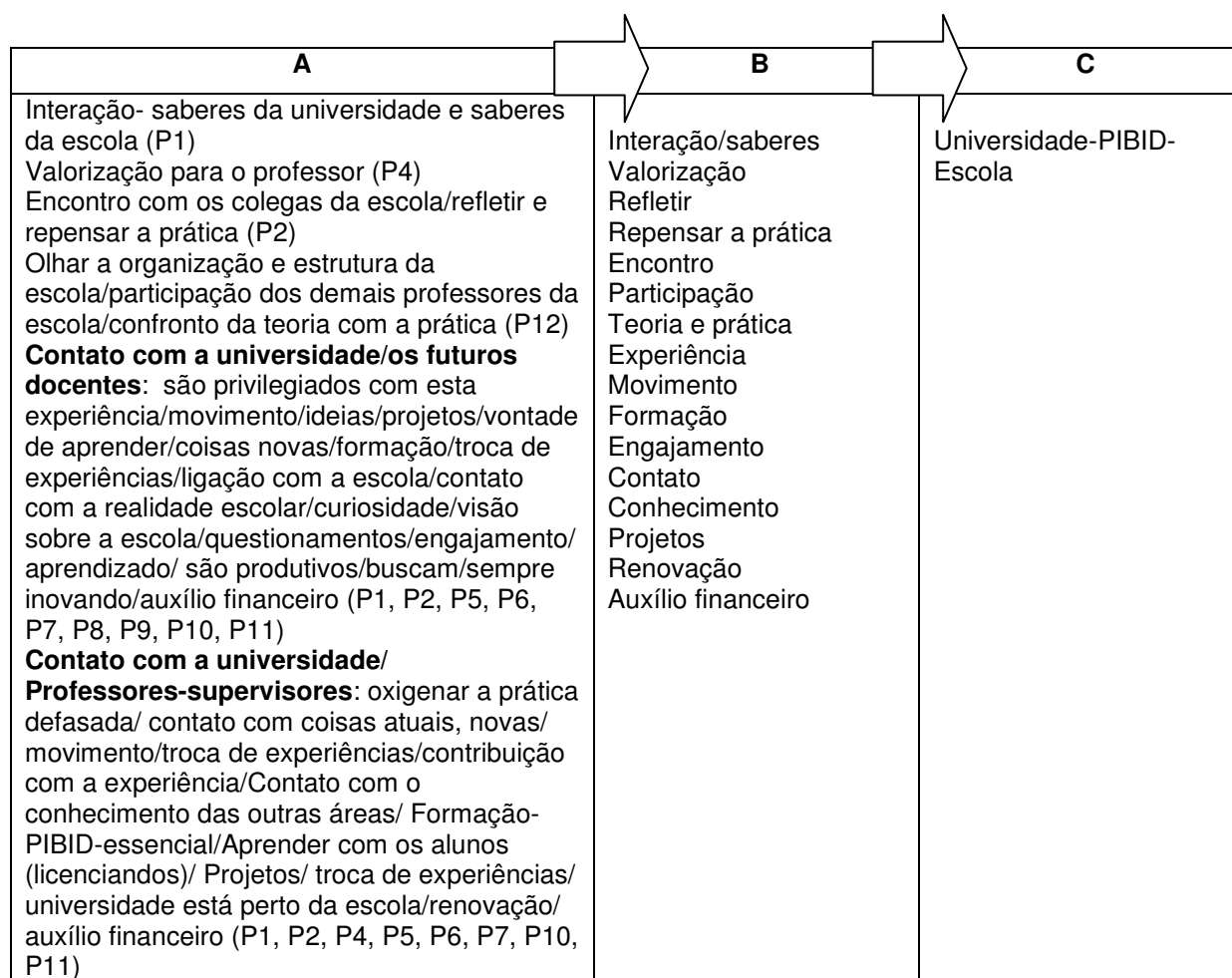


Figura 14: Quadro com as unidades de significado relacionadas à parceria: Universidade-PIBID-Escola.

A parceria institucional estabelecida entre o PIBID/UFPel e as quatro escolas públicas estaduais – nas quais estão inseridos os professores-supervisores, sujeitos deste trabalho de dissertação – favoreceu a interação entre os saberes da universidade e os saberes da escola e possibilitou, segundo um professor-supervisor: *o contato com diferentes práticas pedagógicas* (P1). E, para um outro, esta parceria representou *uma valorização para o professor* (P4).

Além disso, todos os professores-supervisores, citam como um resultado positivo da sua participação nas ações do PIBID/UFPel e da parceria deste Programa com a escola, o contato com a universidade. Ou seja, o contato com os futuros docentes e com os professores coordenadores das áreas do conhecimento.

Segundo os professores-supervisores P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11, entre as contribuições desta parceria estão o movimento que os futuros docentes

trouxeram à escola com suas ideias, a curiosidade, a vontade de aprender, os questionamentos, as suas buscas, os projetos. Com isso, foi estabelecida uma ligação com a escola. O que poderá favorecer a experiência destes licenciandos, em conhecer a realidade escolar, ainda durante a sua formação inicial e acadêmica. Para um dos professores-supervisores: *os pibidianos são privilegiados em ter esta prática, ter essa experiência*(P1).

Já para a maioria destes professores-supervisores (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P10, P11), esta parceria com a universidade, através dos futuros docentes e professores-coordenadores, representou uma atualização, uma troca de experiências, o contato com o conhecimento das outras áreas. Além disso, a oportunidade de participar de projetos, uma renovação em sua formação e, ainda, um benefício através do auxílio financeiro da bolsa. Um dos professores-supervisores, destaca: *O contato com estes futuros docentes, vem a oxigenar a nossa prática* (P1).

Também com relação à parceria, estabelecida entre a universidade e a escola, o professor-supervisor P2 destaca: *uma das coisas mais significativas que o PIBID trouxe, pra mim, foi o encontro com os meus colegas dentro da escola*. Outro, recorda que a escola ganhou muito com os projetos desenvolvidos pelo Programa, pois favoreceu a participação dos demais professores. Declara: *nós temos a prática, os professores da universidade têm a teoria*. E acrescenta: *[...] o confronto da teoria com a prática é maravilhoso* (P12).

Em seu trabalho, Damiani (2008, p. 218) destaca que o trabalho colaborativo entre professores pode enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Ainda, argumenta que os benefícios dos grupos de discussão e do trabalho colaborativo entre professores brasileiros, para a melhoria de sua autoconfiança e maior efetividade de seu trabalho, são evidenciados em vários trabalhos, como o de Dickel, Colussi, Bragagnolo e Andreolla (2002), que indicam também que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para estudantes como para professores.

Desta forma, o "trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista" (*ibidem*, p. 224-225).

Ao relacionar o referencial de Damiani (2008) sobre o trabalho colaborativo aos dados coletados das entrevistas com os professores-supervisores percebe-se alguns dos benefícios citados, como o da efetividade no trabalho: *Hoje estou muito dependente destas relações com o meu grupo. Se eu perdesse esse contato, esse grupo interdisciplinar, não saberia mais como fazer. Hoje eu vejo que eu preciso dos meus colegas pra continuar sendo professora, eu não sei mais ser professora sozinha*, o que evidencia, juntamente com outros aspectos, a aproximação de um trabalho colaborativo, nos grupos envolvidos nas ações do Programa PIBID/UFPeL.

c) Interdisciplinaridade

Na continuidade, destaquei mais algumas experiências dos professores-supervisores – principalmente as relacionadas aos projetos interdisciplinares – as quais remetem a um dos objetivos do Programa: "fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador" (PROJETO PIBID/UFPEL, 2007). Isto que faz sentido nesta Categoria, em que busco identificar a evolução nos modelos didáticos dos professores-supervisores. Tal fato pode ter se dado a partir da reflexão e contrastação de suas práticas com os referenciais teóricos e com os demais participantes do Programa.

Na figura 15, estão reunidas as unidades de significado relacionadas à interdisciplinaridade – ver também o Apêndice F sobre este aspecto.

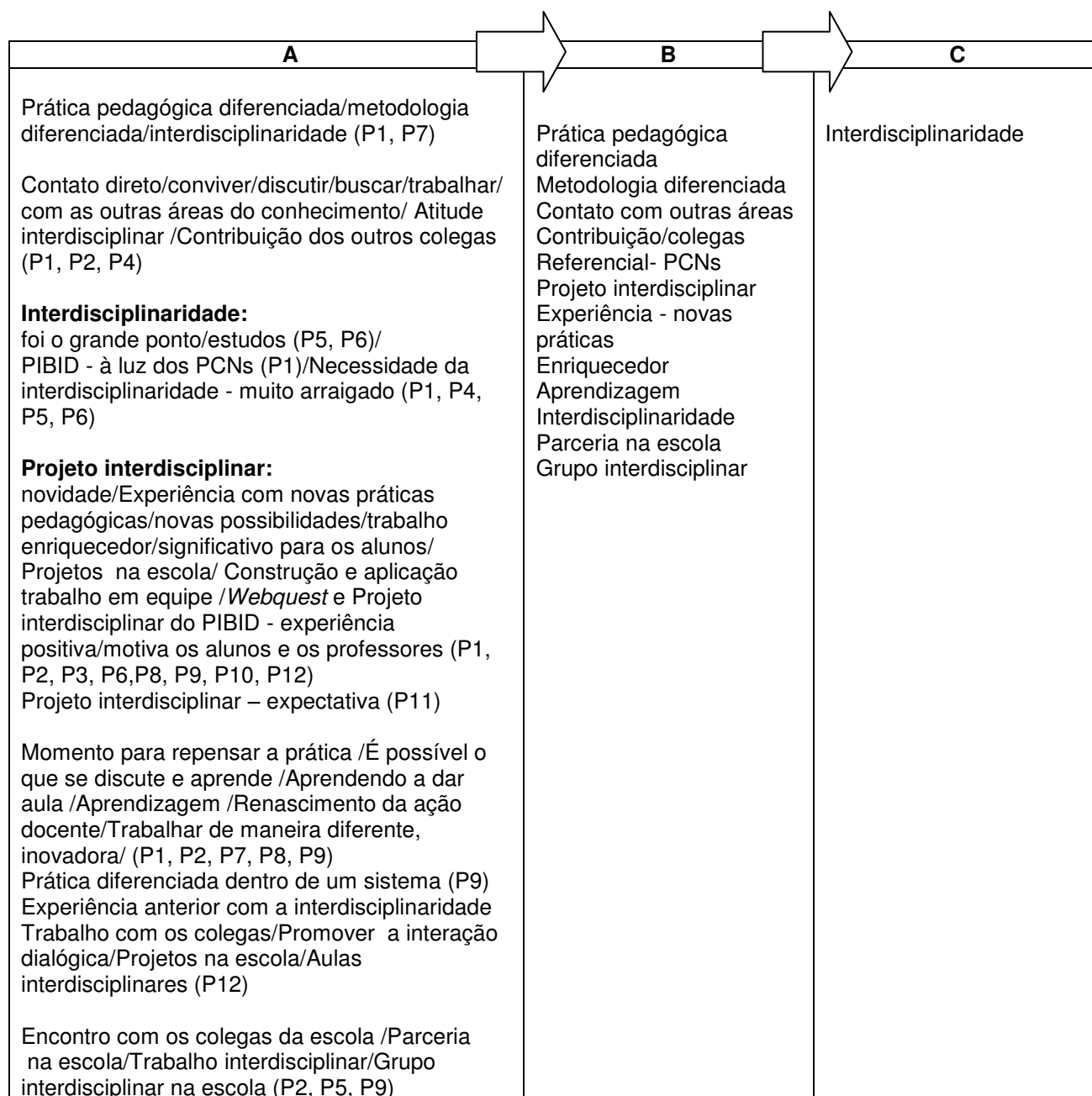


Figura 15: Quadro com as unidades de significado relacionadas à interdisciplinaridade.

Para um dos professores-supervisores, as ações concretas do PIBID/UFPel também se deram com práticas pedagógicas diferenciadas, favorecidas, segundo ele, pelo contato direto com as outras áreas do conhecimento. Sobre este aspecto, declara: *poder vivenciar um projeto interdisciplinar* (P1). E, outro acrescenta: *a interdisciplinaridade é uma maneira de trabalhar diferenciada* (P7). Além disso, com relação à interdisciplinaridade, outros professores-supervisores (P2, P4, P5, P6, P7) destacam que foi o grande ponto do PIBID/UFPel. Houve muitos estudos,

principalmente dos PCNs, um dos referenciais teóricos. Esta experiência possibilitou conviver, discutir, trabalhar e ter a contribuição dos colegas das outras áreas do conhecimento.

Os PCNs em suas orientações propõem a prática pedagógica interdisciplinar como uma possibilidade a ser considerada e verifica-se que “não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BRASIL, 2002, p. 34–36).

Além dos PCNs, os estudos, as reflexões e as discussões sobre a interdisciplinaridade fundamentaram-se em importantes referenciais teóricos, como Japiassu (1976), Santomé (1998), Lück (2007), Fazenda (2005; 2008) e Moraes (2008). Assim, nas palavras de Pombo (1993, p.13) “a interdisciplinaridade implica, então, alguma reorganização do processo de ensino e aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos”.

A interdisciplinaridade, segundo a maioria dos professores-supervisores (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P10, P12), se concretizou na ação do PIBID/UFPel de construção, execução e avaliação do projeto interdisciplinar. Para estes, foi uma novidade, um trabalho enriquecedor, muito significativo para os alunos, uma experiência positiva motivadora de alunos e professores. Ainda, possibilitou a continuidade de projetos interdisciplinares na escola. Um deles destaca: *fez um renascimento da minha ação docente* (P7) e outro diz: *nessa interdisciplinaridade do PIBID, isso ficou muito arraigado, em mim* (P4).

Outro aspecto importante relacionado a esta experiência dos projetos interdisciplinares, para três professores-supervisores (P2, P5 e P9) foi o encontro com os colegas da escola. Este encontro, segundo eles, constituiu uma parceria, um grupo interdisciplinar, que se mantém até hoje, realizando projetos na escola. Nas palavras de um deles: *foi o PIBID que nos uniu e a gente segue com o trabalho interdisciplinar até hoje* (P5).

A escola, como espaço de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais é desafiada a enfrentar as exigências de um mundo cada vez mais interconectado, interdisciplinar e complexo. Porém, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências interdisciplinares ainda é limitada, sendo ou consideradas ações inovadoras ou extracurriculares.

Entre as razões dessas limitações, para alguns autores (FAZENDA, 2005; MORAES, 2008) encontram-se o modelo disciplinar de nossas escolas e os currículos escolares fragmentados, devido a uma prática pedagógica atual ainda bastante tradicional e descontextualizada.

Neste sentido, uma prática interdisciplinar favorece as trocas e as interações entre os conhecimentos com outras áreas e a construção de uma concepção mais integrada do conhecimento, superando essa visão fragmentada e linear. Assim, as ações do PIBID/UFPel, relacionadas aos projetos interdisciplinares, segundo as manifestações dos professores-supervisores, possibilitaram a reflexão e um repensar, tanto na formação inicial dos futuros docentes, quanto na formação continuada dos professores-supervisores numa nova perspectiva, a interdisciplinar.

Tendo em vista que a formação inicial dos professores-supervisores – os saberes acadêmicos –, e o tempo de serviço que varia entre seis a trinta e quatro anos – os saberes baseados na experiência profissional –, que remetem a uma formação fragmentada, linear, disciplinarizada, com uma teoria dissociada da prática, justifica-se as limitações para uma prática interdisciplinar. Porém, segundo os referenciais teóricos adotados, estes obstáculos podem ser superados e o conhecimento profissional pode evoluir a partir de uma formação continuada, tendo como referência um conhecimento profissional desejável – "um conhecimento prático em evolução onde os saberes formalizados e a experiência profissional referenciam a resolução dos problemas práticos" (KRÜGER, 2000, p.73).

Desta forma, ao participarem das ações do Programa, de modo especial, dos projetos interdisciplinares a partir do PIBID/UFPel, os professores-supervisores, em sua maioria, consideraram, como uma experiência metodológica inovadora e viável de ser realizada na escola. Destacam também que esta experiência foi um incentivo para a continuidade dos projetos interdisciplinares no contexto escolar e que foi um estímulo à formação continuada, buscando superar as limitações da sua formação inicial.

4.3.1.3 Categoria 3: Conhecimento profissional pós-PIBID/UFPel

Entendo que a quantidade e a qualidade de interações que se dão entre os saberes determinam o conhecimento profissional e que este pode evoluir numa

reflexão crítica do modelo didático pessoal e ao contrastar com outras experiências e/ou referenciais teóricos (PORLÁN, RIVERO, 1998, p. 52). Assim, considerei nesta categoria as mudanças nas concepções e práticas didático-metodológicas e os avanços no modelo didático pessoal, após a participação no PIBID/UFPeI, tendo como referência um conhecimento profissional desejável.

Para isso reuni as unidades de significado que indicassem uma evolução no desenvolvimento profissional dos professores-supervisores.

No Apêndice G, e na figura 16 a seguir, encontram-se as unidades sobre a participação dos professores-supervisores na escola pós – PIBID/UFPeI.

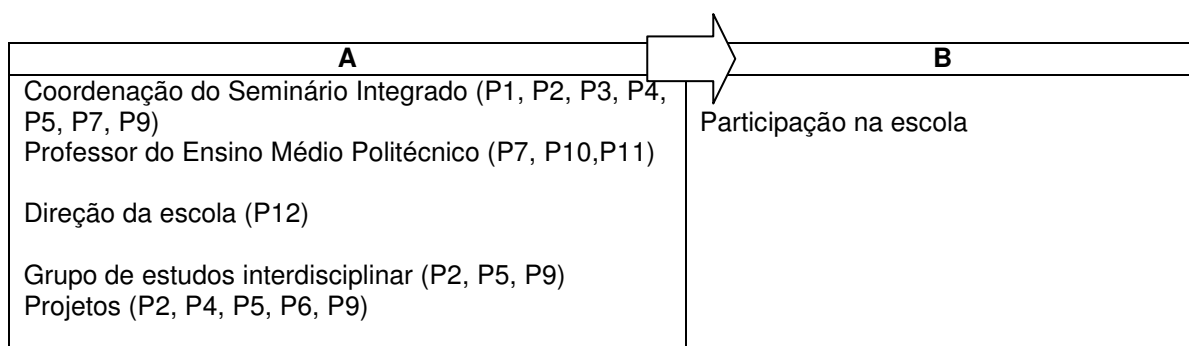


Figura 16: Quadro com as unidades de significado relacionadas à participação na escola.

As unidades de significado revelam a participação ativa dos professores-supervisores em suas escolas, com destaque ao Seminário Integrado, após integrarem o PIBID/UFPeI. O Seminário Integrado que constitui o currículo do Ensino Médio Politécnico das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, desde a sua reestruturação, em 2011, requer para sua operacionalização, um professor que oriente e coordene os projetos, realizando a mediação entre os alunos e demais professores (FERREIRA, 2013, p.187).

Neste contexto, sete dos doze professores-supervisores participantes deste trabalho foram indicados e atuam como coordenadores do Seminário Integrado em sua escola. Sobre esta indicação, pela direção e coordenação pedagógica das escolas, os professores-supervisores a atribuem à sua experiência em projetos disciplinares e interdisciplinares no PIBID/UFPeI. Um deles afirma: *Certamente a indicação para a coordenação do Seminário Integrado está relacionada à supervisão do PIBID (P1).*

Outros dois são professores do Ensino Médio Politécnico e, um deles, relata que contribui com o seu aprendizado, para, segundo ele: *dar suporte para o desenvolvimento do Seminário* (P8). Um outro modo de participação na escola se dá, através da função de diretor da escola, exercida por um destes professores-supervisores. Este relaciona a função atual à sua participação nas ações do Programa, especialmente as discussões e reflexões realizadas no grupo e sobre isso diz: *resolvi ser diretor, quis colocar em prática todos estes ensinamentos* (P12).

Ainda, como uma das contribuições do PIBID/UFPeI para o seu desenvolvimento profissional, para três professores-supervisores (P2, P5, P9), destaca-se o grupo de estudos interdisciplinares que se constituiu a partir das suas participações nas ações do Programa. Hoje, veem com o Seminário um espaço para estudos e um meio de dar continuidade às práticas iniciadas com o PIBID, conforme um destaca: *o Seminário Integrado veio só pra justificar o trabalho com projetos, que foi o PIBID que trouxe aqui para a escola* (P5).

Na continuidade, encontra-se a figura 17, com as unidades de significado relacionadas ao estímulo à formação continuada, outra contribuição do Programa, , segundo os professores-supervisores. No Apêndice H, estão as etapas anteriores à figura 17.

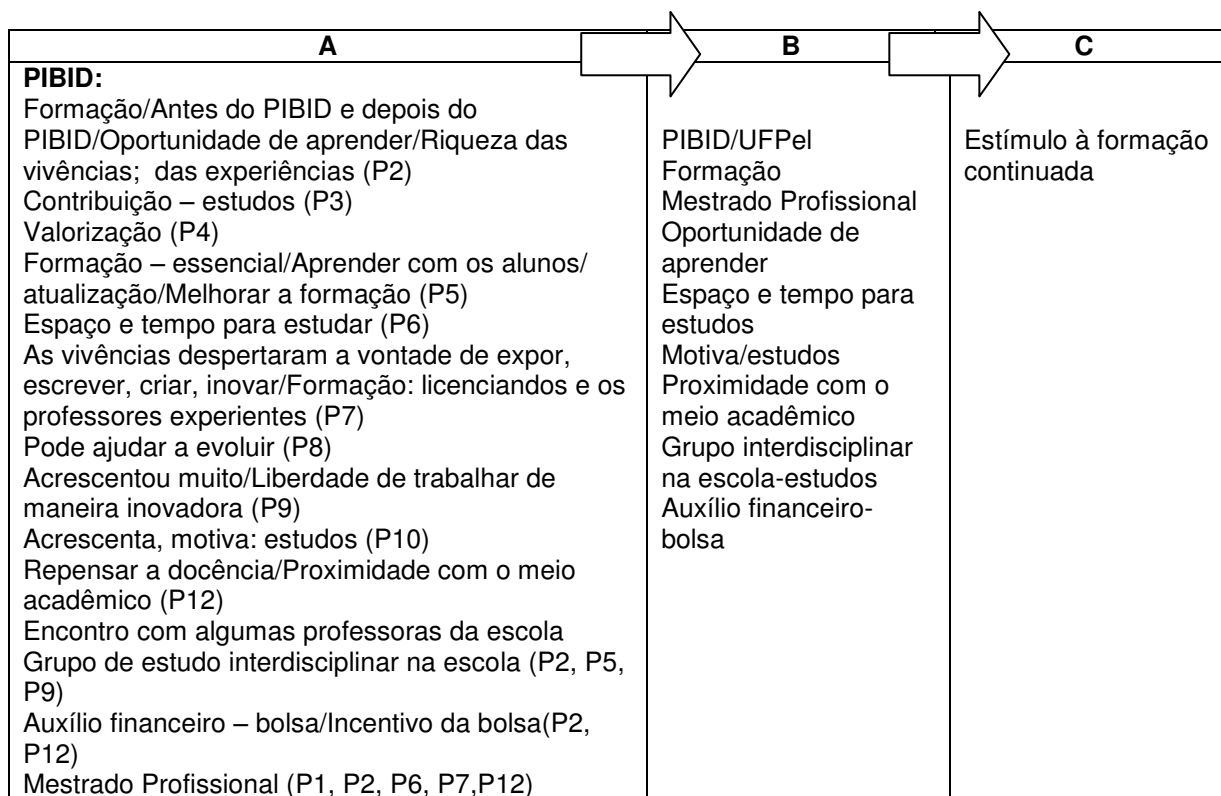


Figura 17: Quadro com as unidades de significado relacionadas ao estímulo à formação continuada.

Os professores-supervisores (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12) atribuem às ações do PIBID/UFPeI, o espaço e o tempo para estudar, a oportunidade de formação, de aprender e de atualização. Um deles as considera como uma formação essencial. Outros destacam a contribuição dos estudos e a valorização como professor.

Além disso, enfatizam que as riquezas das vivências, nesse processo de participação no Programa, despertaram e motivaram também a vontade de estudar – cinco dos doze professores-supervisores ingressaram no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - FAE/UFPeI –, e inovar em sua prática.

Outros, ainda, acrescentam que o PIBID/UFPeI, na troca de experiências com os futuros docentes e coordenadores, ajuda a evoluir e já acrescentou muito à sua prática. Possibilitou, também, a proximidade com o meio acadêmico, e promoveu um repensar na docência. E dois deles (P2, P12), indicam também o auxílio financeiro da bolsa como um incentivo à participação e aos estudos no Programa. Um dos professores-supervisores relata: *Eu sempre digo que a minha vida profissional se divide em duas etapas: antes do PIBID e depois do PIBID, porque foi totalmente diferente*(P2).

Outros três professores-supervisores (P2, P5, P9) destacam que no grupo interdisciplinar da escola – constituído após o encontro e a parceria na participação das ações do PIBID/UFPeI – tem sido a oportunidade de estudos, planejamento e a continuidade da formação iniciada no Programa.

Ao confrontar estes resultados com os motivos que levaram os professores-supervisores a participarem do Programa, relacionados à formação continuada, para atualização e desenvolvimento profissional, o contato com a universidade e a parceria com a escola, as possibilidades de novas propostas pedagógicas e querer aprender a trabalhar de forma interdisciplinar, além do auxílio financeiro da bolsa, percebe-se que houve a realização destas expectativas, segundo as suas próprias manifestações.

Nesta Categoria, também agrupei as manifestações dos professores-supervisores que evidenciam as mudanças nas suas concepções e práticas didático-metodológicas e os avanços no modelo didático pessoal. As unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, após sua participação no PIBID/UFPeI, estão reunidas no Apêndice I, e na figura 18, a seguir.

A	B	C
<p>PRÁTICAS: Vínculo com as outras áreas do conhecimento/Áreas trabalham juntas/ Grupo de estudos interdisciplinar na escola Dependente das relações de grupo/ Discussão e tomada de decisões em conjunto/Trabalho em equipe (P1, P2, P5, P8, P9)</p> <p>Mediação - conhecimento escolar Orientação do processo Romper com a tríade - prática anterior/Projeto interdisciplinar/Mudança na prática/ Experiência que transformou concepções e depois a prática/Trabalho com projetos/ Práticas associadas com a teoria/Repensar no ato pedagógico/Aprendendo a dar aula/ Reconstrução/ Participação em projeto interdisciplinar/ Uma nova proposta (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11)</p> <p>PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS: Espaço para a construção do conhecimento/ Alunos fazem pesquisa/ Trabalhos, autoavaliação/Projetos/ Apresentam seminários /Entregam relatórios (P1, P2, P4, P5, P6, P9)</p> <p>Dar sentido e significado ao conteúdo/ Contextualização/Aula mais interativa, mais rica, com coisas úteis/Trabalho com habilidades/Aproveitar o conhecimento do aluno/ Dar mais voz e vez aos alunos/ Ouvir mais os alunos/ Elevar o conhecimento do aluno (P1, P2, P3, P5, P6)</p> <p>AVALIAÇÃO: A gente trabalha com autoavaliação/as provas caíram para o segundo plano /As avaliações estão muito relacionadas ao projeto (P5) Autoavaliação, seminários, trabalhos (P6) Na avaliação, alunos apresentaram trabalhos, sem nenhuma prova (P9)</p>	<p>Vínculo com as outras áreas Grupo de estudos interdisciplinar Discussão/tomada de decisões Mediação Orientação Projeto interdisciplinar Projetos Pesquisa Teoria e Prática Experiência Uma nova proposta Espaço para construção do conhecimento Voz e vez aos alunos Aproveitar o conhecimento do aluno Sentido e significado - conteúdos Avaliação:relacionada ao projeto Autoavaliação Seminários</p>	<p>Práticas didático-metodológicas após participação no PIBID/UFPEl</p>

Figura 18: Quadro com as unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, após a participação no PIBID/UFPEl.

Na tabela 6, foram reunidas as ideias comuns, dos professores-supervisores, relacionadas às práticas didático-metodológicas, após sua participação no PIBID/UFPeI.

Tabela 6: Ideias comuns, dos professores-supervisores, relacionadas às práticas didático-metodológicas, após sua participação no PIBID/UFPeI

Professores-Supervisores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Ideias comuns – Práticas didático-metodológicas após PIBID/UFPeI												
Práticas:												
Vínculo com as outras áreas do conhecimento/Áreas trabalham juntas/Grupo de estudos interdisciplinar na escola/ Dependente das relações de grupo/Discussão e tomada de decisões em conjunto/Trabalho em equipe	X	X			X			X	X			
Mediação-conhecimento escolar/ Orientação do processo/ Romper com a tríade-prática anterior/Projeto interdisciplinar/ Mudança na prática/Experiência que transformou concepções e depois a prática/Trabalho com projetos/Práticas associadas com a teoria/Repensar no ato pedagógico/Aprendendo a dar aula/Reconstrução/ Participação em projeto interdisciplinar/ Uma nova proposta	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
Participação dos alunos:												
Espaço para a construção do conhecimento/ Alunos fazem pesquisa/Trabalhos, autoavaliação/Projetos/Apresentam seminários /Entregam relatórios	X	X		X	X	X			X			
Dar sentido e significado ao conteúdo/Contextualização/Aula mais interativa, mais rica, com coisas úteis/Trabalho com habilidades/Aproveitar o conhecimento do aluno/ Dar mais voz e vez aos alunos/Ouvir mais os alunos/ Elevar o conhecimento do aluno	X	X	X		X	X						
Avaliação:												
A gente trabalha com autoavaliação/as provas caíram para o segundo plano /As avaliações estão muito relacionadas ao projeto /autoavaliação, seminários, trabalhos /Na avaliação, alunos apresentaram trabalhos, sem nenhuma prova					X	X			X			

Os professores-supervisores P1, P2, P5, P8 e P9 destacam algumas ideias comuns, a respeito das contribuições para o seu desenvolvimento profissional, relacionadas às suas práticas, tais como, a oportunidade de vivenciar as áreas trabalhando juntas, um projeto interdisciplinar e o trabalho em equipe. Além disso, três destes professores-supervisores (P2, P5, P9), relatam que constituem um grupo interdisciplinar na sua escola, o qual estuda, planeja e realiza projetos interdisciplinares até o presente.

Ainda, alguns professores-supervisores, manifestam-se também sobre seu entendimento com relação à função do professor – mediador do conhecimento escolar e orientador das pesquisas a serem realizadas pelos alunos. Para um deles, ao participar das ações do PIBID/UFPel, de modo especial, da ação interdisciplinar, levou-o a romper com a tríade, de sua prática anterior: aula expositiva, exercícios e prova.

A maioria dos professores-supervisores refere-se ao projeto interdisciplinar como uma experiência metodológica inovadora. Entretanto, uma proposta possível de ser realizada, que transformou, como cita um deles: *transformou em princípio minhas concepções, minhas ideias e a minha prática* (P2). Também neste grupo de professores-supervisores, outro (P7) afirma estar aprendendo a dar aula e reconstruindo sua prática. Os demais entendem que as práticas devem estar associadas à teoria. Já, P2, P4, P5, P8, e P9 acrescentam que passaram a trabalhar com projetos e com a pesquisa na escola.

Com relação à participação dos alunos, sua contribuição – segundo os professores-supervisores: P1, P2, P4, P5, P6, P9 – está em possibilitar o espaço para a construção do conhecimento, na metodologia de projetos e da pesquisa e a apresentação dos resultados destas atividades, com relatórios e seminários, construídos por eles mesmos.

Além disso, os professores-supervisores (P1, P2, P3, P5, P6), acrescentam que hoje buscam dar significado ao conteúdo, buscam a contextualização, uma aula interativa, consideram os conhecimentos prévios do aluno e incentivam sua participação, como um deles relata: *dar mais voz e vez para os meus alunos* (P1).

Sobre a avaliação, os professores-supervisores P5, P6 e P9, relatam que realizam a autoavaliação, trabalhos, seminários e, ainda, o professor-supervisor P5, acrescenta que o processo avaliativo está muito relacionado ao projeto interdisciplinar, que seu grupo realiza na escola.

Na tabela 7, estão reunidos alguns aspectos que podem indicar os avanços e o modelo didático pessoal pós-PIBID/UFPel.

Tabela 7: Avanços nas práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores e provável Modelo Didático após a participação no PIBID/UFPeI

Professores-Supervisores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Avanços nas práticas didático-metodológicas e Provável Modelo Didático após a participação no PIBID/UFPeI										
METODOLOGIA										
Vínculo com as outras áreas do conhecimento	O									
Trabalhar com pesquisa/reorientando este processo/A mudança na prática ocorreu em todas as disciplinas ao mesmo tempo/ conversando, trocando experiências, consenso e prática/Outros projetos dentro da escola/Dependente das relações com o grupo interdisciplinar		O								
Aula mais interativa, mais rica, com coisas úteis/trabalhar com habilidades			O							
Trabalhar em projetos				O						
Trabalhar junto, com projetos/ as práticas associadas com a metodologia e teoria de sala de aula/Pesquisa com relatório/ Seminários					O					
Contextualizar						O				
A interdisciplinaridade, os projetos – estou aprendendo a dar aula/tudo é uma reconstrução							X			
Em processo de mudança/dar mais vazão à parte da prática								X		
Grupo interdisciplinar que trabalha com projetos									O	
Participei de projeto interdisciplinar/não me vejo acomodada										X
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS										
Mais espaço para que eles (os alunos) construam o conhecimento/Dar mais voz e vez para os alunos/aproveitar também o conhecimento do aluno /tentar elevar o conhecimento dele (do aluno)	O									
Comecei a ouvir mais os alunos			O							
Os alunos fazem pesquisa com relatório/Alunos apresentam seminários		O			O				O	
APRENDIZAGEM										
Dar sentido, dar significado para o conteúdo/Este conhecimento escolar tem que estar mediado	O									
Os alunos fazem pesquisas/apresentam seminários/relatórios das pesquisas/Os conteúdos selecionados a partir do projeto interdisciplinar		O			O				O	
AVALIAÇÃO										
Autoavaliação/as provas caíram para o segundo plano /As avaliações estão muito relacionadas ao projeto		O			O				O	
Autoavaliação, seminários, trabalhos						O				
Na avaliação, trabalhos, sem nenhuma prova									O	

Legenda:

X Modelo Tradicional – P7, P8, P10

O Modelo Dual – P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9

Desta forma, os dados coletados indicam um provável modelo didático destes professores-supervisores, a partir da sua participação no Programa PIBID/UFPeI. Percebo alguns avanços nas concepções didático-metodológicas de dez

professores-supervisores e seus modelos didáticos. Os dez professores-supervisores parecem evidenciar características do modelo de transição – o Modelo Dual – ao considerar as ideias prévias dos alunos como informações iniciais, realizar as atividades práticas como complemento da teoria, contextualizar alguns conteúdos, procurando dar-lhes sentido e significado e realizar projetos. Porém, ainda adotam uma metodologia de transmissão verbal – embora com certo protagonismo dos alunos – e a avaliação permanece classificatória, mas já com a utilização de instrumentos diversos.

Segundo os professores-supervisores, estas mudanças em suas práticas é proveniente da parceria com o Programa PIBID/UFPel, que oportunizou uma aproximação maior entre a universidade e a escola e trouxe contribuições para o seu desenvolvimento profissional. Um deles diz: *Quando o PIBID entrou na escola, ele mostrou, não só pra mim, [...] mas para os outros professores, que a universidade está perto e também quer ganhar com a escola (P6).*

Esta proximidade – entendida como uma parceria entre Universidade-PIBID-Escola – evidencia, nestes resultados, que favoreceu a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, a colaboração dos professores-supervisores na formação destes futuros docentes, mas possibilitou contribuições, também, para a formação profissional de alguns destes professores-supervisores, sujeitos desta dissertação. Nas palavras de um dos professores: *E, neste sentido todos têm a ganhar: os professores – por ter o privilégio de ter contato com as coisas atuais, novas – e poder contribuir com a experiência; estes estudantes, futuros docentes, por ter contato já com a realidade escolar, e o contato com a universidade (P1).*

Assim, a partir destes resultados, considero que o PIBID/UFPel, através de suas ações e referenciais teóricos, conquistou seu espaço nas escolas parceiras e contribuiu para o desenvolvimento profissional de alguns professores-supervisores, com evidências de um trabalho colaborativo. Destaque ao diálogo, respeito e valorização da prática docente, o que favorece a concretização de uma proposta de formação continuada em serviço.

Com relação ao conhecimento profissional dos professores-supervisores, os resultados obtidos também indicam que houve mudanças nos saberes acadêmicos – relacionados à formação inicial –, e nos saberes baseados na experiência, que indicavam um modelo didático Tradicional e uma concepção de conhecimento fragmentado, linear e descontextualizado.

Os avanços nas práticas didático-metodológicas, referem-se à experiência com os projetos interdisciplinares, a busca pela contextualização, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, o incentivo à participação dos alunos a partir de uma metodologia de pesquisa e de projetos, e, ainda, numa avaliação com instrumentos diversos, além de provas.

Porém, estas mudanças indicadas pelos resultados não contemplam ainda o alcance de um conhecimento profissional desejável que, segundo os referenciais de Porlán e Rivero (1998) e Krüger (2000), está relacionada ao desenvolvimento de um modelo didático Investigação na Escola, referências deste trabalho, e é organizado de acordo com problemas relevantes à prática docente.

O modelo didático de Investigação na Escola possibilita um distanciamento dos modelos tradicionais baseados na transmissão de conhecimentos científicos, dos modelos técnicos, baseados no treinamento e técnicas e de modelos ativistas baseados em estratégias de ensaio e erro. Assim, a característica que diferencia o conhecimento profissional desejável do conhecimento profissional majoritário, é que em lugar da justaposição, se almeja uma síntese integrada e integradora dos saberes.

Para efetivar a proposta de um conhecimento profissional desejável, a partir dos referenciais adotados, seriam necessários um maior tempo e espaço de estudos e uma proposta de formação continuada delineada para este fim. Entretanto, com estes resultados, posso afirmar que é possível construir uma proposta de formação continuada em serviço, para os professores-supervisores do PIBID/UFPel e/ou demais professores, e isso constitui-se no produto desta dissertação.

Capítulo 5

O desenvolvimento profissional dos professores

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (FREIRE, 1985, p.33).

Nestas palavras de Paulo Freire, aliadas aos referenciais teóricos, a experiência como supervisora do PIBID/UFPel e a aprendizagem neste processo de investigação, inspiro-me para escrever este capítulo que apresenta o produto desta dissertação.

5.1 E agora? Qual é o caminho? Um projeto de formação continuada

Defendo a hipótese que a natureza das ações desenvolvidas pelo PIBID/UFPel e o estudo de suas referências teóricas, podem se constituir em um processo de formação continuada e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores e demais professores das escolas parceiras do Programa. Assim, construí esta proposta de formação continuada em serviço, a qual considera como referência um conhecimento profissional desejável (PORLÁN; RIVERO, 1998).

5.1.1 Introdução

Delinear um projeto de formação continuada em serviço, que contemple as necessidades e expectativas dos docentes, considere os problemas do seu cotidiano escolar, as exigências da mantenedora e da sociedade atual, constituiu o desafio para construir o produto deste trabalho, ou seja, O Caminho.

Os resultados alcançados durante a realização desta dissertação, inspirou-me a relacionar as ações e referenciais teóricos do PIBID/UFPeI e o Modelo de Investigação na Escola, para idealizar esta proposta. Suas características valorizam os saberes docentes e, ao mesmo tempo, propõem saberes metadisciplinares, que podem se constituir em referência de formação em serviço, para os professores-supervisores e demais professores das escolas públicas, parceiras do Programa.

Para isso, neste produto da dissertação, considereei os momentos metodológicos (PORLÁN, RIVERO, 1998), as características dos níveis de desenvolvimento profissional (PROJETO CURRICULAR IRES, 1991), os modelos didáticos (KRÜGER, 2000) e as ações do PIBID/UFPeI.

Nesta proposta que defendo, a referência corresponde a um conhecimento profissional desejável, que se caracteriza pela integração dos saberes – a experiência profissional, o saber disciplinar e o saber metadisciplinar –, como um marco de referência, possibilitando uma visão global do conhecimento (PORLÁN; RIVERO, 1998).

Os citados autores propõem uma evolução do conhecimento profissional desde perspectivas reducionistas – que corresponderiam a modelos didáticos mais tradicionais – passando por níveis intermediários que superam parcialmente o modelo tradicional, avançando em direção a modelos alternativos de caráter construtivista e investigativo.

Estes modelos didáticos, que apresentam uma ordem de complexidade crescente – organizados do mais simples para o mais complexo –, e a evolução das concepções – entendida a partir da superação de obstáculos e problemas inerentes a cada um deles –, segundo Krüger (2000), são: o Tradicional, o Modelo Dual, o Tecnológico, o Espontaneísta, o Modelo Construtivista Simples e o Investigativo

O Modelo de Investigação na Escola como proposta de modelo didático alternativo, fundamenta-se nas perspectivas evolutiva e construtivista do

conhecimento, na perspectiva sistêmica e complexa da educação e na perspectiva crítica do ensino (PROJETO IRES, 1991, PORLÁN; RIVERO, 1998; Krüger, 2000).

Para os citados autores, assumir uma perspectiva evolutiva e construtivista do conhecimento, significa assumir a aprendizagem como complexificação de conhecimentos prévios, que se enriquecem pela interação e contrastação com as de outros sujeitos – ou de outras fontes. Já uma perspectiva sistêmica e complexa de mundo, concebe a realidade como a interação de seus elementos constituintes. Ainda, assumir uma perspectiva crítica na educação é reconhecer que há uma relação entre conhecimento e interesse, tomar consciência das dimensões ética e política do seu trabalho docente.

Também para referenciar esta proposta, relacionei as ações realizadas no PIBID/UFPel com os momentos metodológicos que, segundo Krüger (2000, p. 82-85), possibilitam a autonomia crescente do professor, a partir de uma reflexão crítica do seu Modelo Didático Pessoal, do reconhecimento dos problemas práticos profissionais, do contraste com as próprias concepções, com a dos outros, com os referenciais teóricos e da organização de processos curriculares e de hipóteses de intervenção.

Os momentos metodológicos dão sentido a um processo de formação de professores, com atividades, numa sequência cíclica e flexível, em que se podem alternar ou repetir as diferentes etapas, em distintos momentos. Estas atividades se caracterizam por problemas práticos e contextualizados, e a avaliação – entendida como investigação e regulação do processo formativo –, desenvolve-se em cada uma das atividades, favorecendo, segundo Krüger (2000), a reflexão crítica sobre o modelo de referência.

As etapas desta proposta de formação, iniciam com a reapresentação do projeto PIBID/UFPel nas escolas parceiras: ao corpo docente, à direção e à coordenação pedagógica, incluindo as modificações em sua proposta para vigorar a partir de março de 2014 (EDITAL 061/2013/CAPES), e o seu impacto – já revelado nos resultados dos projetos anteriores. Estes resultados incluem, além dos avanços na formação inicial e formação continuada, as publicações de trabalhos e participações – em eventos nacionais e internacionais – tanto dos licenciandos da universidade, como dos professores-supervisores destas escolas.

Esta etapa inicial – reapresentação do programa – tem o objetivo de convidar e motivar os docentes do Ensino Médio da escola, além dos professores-

supervisores, a fim de promover a adesão espontânea dos demais professores e constituir um grupo interessado em dar continuidade a sua formação, refletir, partilhar e/ou buscar novas práticas metodológicas em parceria, se possível, com o grupo PIBID/UFPel.

A partir daí, as atividades a serem realizadas pelo grupo visam o conhecimento da realidade escolar, sua estrutura organizacional, a comunidade escolar, seus documentos e sua história. Esta atividade pode realizar-se, através de uma pesquisa construída e aplicada pelos participantes e, posteriormente, socializada no grupo e com os demais professores da escola.

Ainda, os participantes podem ser instigados, pelo(s) formador(es), à reflexão sobre as suas concepções prévias, sobre os problemas práticos do cotidiano escolar e suas expectativas com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Depois deste momento metodológico, iniciam-se os estudos dos referenciais teóricos adotados, relacionando-os aos problemas práticos e considerando o interesse dos participantes.

Assim, realizam-se as leituras individuais e em grupo, discussões e socialização das ideias e aprendizagens, a partir de rodas de conversa e de seminários abertos incluindo, se possível, os demais integrantes da escola. Estas atividades visam possibilitar o contraste entre suas concepções prévias e experiências, com as dos demais integrantes do grupo, com os colegas da escola e com os referenciais teóricos.

Nas etapas seguintes, os integrantes do grupo planejarão suas intervenções para resolver problemas detectados na prática escolar, através da experimentação de novas práticas – as quais podem ser realizadas por meio de projetos – tendo como referência as ações do PIBID/UFPel, com destaque à contextualização, interdisciplinaridade e ao ensino ativo.

No modelo proposto, alia-se a esta referência, o Modelo de Investigação na Escola – de acordo com o projeto IRES, que se fundamenta em torno das três perspectivas: a perspectiva evolutiva e construtivista do conhecimento; a perspectiva sistêmica e complexa de mundo; e a perspectiva crítica da educação.

Esta formação, se diferencia das demais, pela participação ativa dos professores. Toda a proposta está contextualizada, promove o diálogo e a parceria, disponibiliza o tempo e o espaço para os estudos, – no caso dos professores-supervisores tem o incentivo de um auxílio financeiro – e, ainda, garante sua

autonomia durante todo o processo, o que pode favorecer os avanços no seu modelo didático e no seu desenvolvimento profissional.

5.1.2 Objetivos

- a) Incentivar a participação dos professores num processo de formação continuada em serviço;
- b) conhecer o contexto escolar e a sua comunidade;
- c) identificar e/ou formular os problemas práticos a investigar;
- d) mobilizar as concepções, experiências e obstáculos associados aos problemas práticos;
- e) promover o contraste das concepções e das experiências dos professores;
- f) experimentar novas práticas metodológicas e/ou novas hipóteses curriculares;
- g) avaliar, de modo processual e contínuo, possibilitando a reflexão crítica de cada etapa e a reformulação de novas hipóteses curriculares.

5.1.3. Metodologia

Esta proposta de formação continuada tem como público alvo os professores-supervisores e demais professores do Ensino Médio de uma escola pública estadual parceira do PIBID/UFPel.

A concretização da proposta será em parceria com a direção e coordenação pedagógica da escola – instituição responsável pela emissão dos certificados de participação na formação continuada –. Participarei como coordenadora da proposta e também como formadora em algumas atividades. Além disso, buscarei parcerias na universidade – a partir do PIBID/UFPel –, e na própria escola, para que outros formadores possam contribuir para o enriquecimento da proposta.

Após efetivar-se as parcerias e a organização do grupo de formadores, realiza-se a etapa inicial de motivação e divulgação, seguida de um período destinado às inscrições dos professores interessados.

Os encontros serão realizados semanalmente – no espaço de reuniões das Áreas do Conhecimento e/ou em horário determinado pelo grupo de professores participantes da formação, com a previsão de, no mínimo, duas horas-aula – 50 minutos cada uma –, com a realização de atividades presenciais e não presenciais, conforme um cronograma.

As atividades deste processo de formação continuada envolverão a pesquisa, leituras dos referenciais teóricos, debates, seminários, rodas de conversa, entrevistas, produção de vídeos, projetos disciplinar e interdisciplinar, experimentação e relatórios.

Estas atividades estão assim organizadas: a) problema 1 – o que sabemos sobre o Currículo do Ensino Médio?; b) problema 2 – o que sabemos sobre a nossa comunidade escolar?; c) problema 3 – quais são os conhecimentos prévios e os interesses dos nossos alunos?; d) problema 4 – como ensinar aos nossos alunos?; e) problema 5 – como obter informações significativas que possam auxiliar no desenvolvimento de uma intervenção curricular?; f) problema 6 – qual é o nosso Modelo Didático?; g) problema 7 – como realizar uma intervenção curricular tendo como referenciais os pressupostos teóricos e as ações do PIBID/UFPel e o Modelo de Investigação na Escola? – indicadas nas figuras 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25, respectivamente.

5.1.4 Cronograma

Problemas	Atividades/ professores	Encontros/ semanais	Presencial	À distância
PROBLEMA 1: O que sabemos sobre o Currículo do Ensino Médio?	1 a 3	1	X	
	4			X
	5-6	1	X	
	7			X
	8	1	X	
	Total P1:	3		
PROBLEMA 2: O que sabemos sobre a nossa comunidade escolar?	1 a 3	1	X	
	4			X
	5	1	X	
	6			X
	Total P2:	2		
PROBLEMA 3: Quais são os conhecimentos prévios e os interesses dos nossos alunos?	1 a 2	1	X	
	3 a 4	1	X	
	5	1	X	
	6			X
	7			X
	8			X
	9			X
	10 a 12	3	X	
	13 a 14	1	X	
	Total P3:	7		
PROBLEMA 4: Como ensinar aos nossos alunos?	1 a 4			X
	5	1	X	
	6 a 7			X
	8	1	X	
	9			X
	10	1	X	
	11 a 12			X
	13	1	X	
PROBLEMA 5: Como obter informações significativas que possam auxiliar no desenvolvimento de uma intervenção curricular?	Total P4:	4		
	1 a 2	1	X	
	3 a 4	2	X	
	5 a 6			X
	7	1	X	
	8			X
	9 a 10	2	X	
PROBLEMA 6: Qual é o nosso Modelo Didático?	Total P5:	6		
	1 a 5	5	X	
	6			X
PROBLEMA 7: Como realizar uma intervenção curricular tendo como referenciais os pressupostos teóricos e as ações do PIBID/UFPel e o Modelo de Investigação na Escola?	Total P6:	5		
	1 a 2	1	X	
	3 a 5			X
	6	1	X	
	7	3	X	
	8	10	X	
	9	5	X	
	10			X
	11			X
TOTAL – ENCONTROS SEMANAIS:	Total P7:	20		
		47		

5.1.5 Atividades

As atividades estão representadas nas figuras 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25, a seguir.

PROBLEMA 1: O que sabemos sobre o Currículo do Ensino Médio?			
Momentos metodológicos	Atividades para os professores	Possíveis obstáculos formativos	Atividades para o formador(a)
Tomada de consciência e reconhecimento dos problemas da prática	1. Indicar, de modo individual, as características gerais ou competências básicas que os professores pretendem que os alunos possuam ao finalizar o ensino Médio.	- Absolutismo epistemológico. - Dissociação teoria/prática.	- Caracterização das concepções dos professores.
Contraste com outras informações	2. Discussão em pequenos grupos da atividade anterior expressando ideias comuns, divergências e dúvidas. Incluir uma reflexão sobre as relações entre o planejamento do curso e o desenvolvimento das práticas em sala de aula. 3. Socialização da atividade anterior no grande grupo. 4. Análise da legislação e de referenciais sobre o Ensino Médio e suas finalidades. Argumentações a favor e contra; e as dúvidas a respeito da reestruturação do Ensino Médio no RS – atividade não presencial . 5. Partilha da análise das leituras realizadas pelos grupos e seleção de questionamentos para esclarecer na próxima atividade. 6. Debate com a participação de pessoas com pontos de vista diferenciados sobre as finalidades do Ensino Médio e suas implicações na estruturação e conteúdos das áreas do conhecimento.		- Seleção e organização dos referenciais teóricos. - Mediação do debate. - Orientar o trabalho dos grupos.
Estruturação de um novo saber profissional – Metarreflexão	7. Estabelecimento de um conjunto de conceitos a considerar no planejamento das áreas do conhecimento e do curso – atividade não presencial . 8. Socialização da atividade anterior.		- Caracterização das concepções dos professores a respeito das finalidades do Ensino Médio.

Figura 19: Problema 1 – adaptado do plano de atividades proposto por Porlán e Rivero (1998, p.180-195)

PROBLEMA 2: O que sabemos sobre a nossa comunidade escolar?			
Momentos metodológicos	Atividades para os professores	Possíveis obstáculos formativos	Atividades para o formador(a)
Tomada de consciência e reconhecimento dos problemas da prática	1. Reflexão individual e relato escrito de características ou aspectos que sabe sobre a comunidade escolar.	- Visão descontextualizada do conhecimento. - Visão fragmentada do conhecimento metadisciplinar. - Visão reduzida dos tipos de conhecimento que se reconhecem como próprios da profissão.	- Seleção de tópicos sobre a comunidade escolar. - Elaboração de um roteiro para orientar a reflexão individual inicial. - Caracterização das ideias dos professores e das dificuldades apresentadas.
Contraste com outras informações	2. Discussão em pequenos grupos das respostas individuais, expressando ideias comuns, divergências e dúvidas. 3. Socialização da atividade anterior no grande grupo. 4. Análise de documentos e dados relacionados ao problema – atividade não presencial . 5. Apresentação das análises realizadas pelos grupos, através de seminário.		- Mediação do debate. - Seleção de documentos e/ou dados relevantes sobre a comunidade. - Construção de um roteiro para facilitar a análise dos documentos.
Estruturação de um novo saber profissional – Metarreflexão	6. Reflexão individual e relatório sobre os tópicos trabalhados e metarreflexão sobre as características da comunidade escolar – atividade não presencial .		- Caracterização das concepções dos professores sobre a comunidade escolar.

Figura 20: Problema 2 – adaptado do plano de atividades proposto por Porlán e Rivero (1998, p.180-195).

PROBLEMA 3: Quais são os conhecimentos prévios e os interesses dos nossos alunos?			
Momentos metodológicos	Atividades para os professores	Possíveis obstáculos formativos	Atividades para o formador(a)
Tomada de consciência e reconhecimento dos problemas da prática	<p>1. Análise (nos grupos) das propostas de conteúdos habitualmente realizadas em sala de aula, em relação a um tema determinado. Identificar as ideias comuns, as divergências e as questões de interesse.</p> <p>2. Análise dos instrumentos que habitualmente usam os professores do grupo para investigar as concepções de seus alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visão descontextualizada do conhecimento. - Visão reduzida das fontes do conhecimento escolar. - Dissociação entre objetivos e conteúdos e entre a teoria/prática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro para análise dos materiais. - Caracterização das concepções dos professores.
Contraste com outras informações	<p>3. Contraste em grupos das respostas individuais, expressando ideias comuns, divergências e dúvidas.</p> <p>4. Socialização de hipóteses sobre o que sabem os alunos a respeito do tema determinado na atividade anterior.</p> <p>5. Realização de entrevistas com alguns alunos sobre suas opiniões a respeito dos conteúdos trabalhados em aula.</p> <p>6. Leitura e análise de diferentes referenciais teóricos sobre a caracterização do conhecimento escolar – atividade não presencial.</p> <p>7. Planejar diversos instrumentos para explorar as concepções dos alunos – atividade não presencial.</p> <p>8. Experimentação em aula do instrumento planejado – atividade não presencial.</p> <p>9. Análise dos resultados da aplicação deste instrumento – atividade não presencial.</p> <p>10. Socialização dos resultados das atividades anteriores; as dificuldades encontradas no projeto e na experimentação dos instrumentos; e o grau de adequação das ideias dos alunos com relação às hipóteses.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Mediação das discussões. - Orientar o trabalho dos grupos. - Seleção de diversos instrumentos para a detecção das ideias dos alunos. - Construção de possíveis categorias para analisar as concepções dos alunos. - Construção de um roteiro para possibilitar a análise dos vídeos e documentos.
Estruturação de um novo saber profissional – Metarreflexão	<p>11. Formulação de princípios didáticos a considerar nos planejamentos das áreas e do curso relacionados às concepções dos alunos.</p> <p>12. Proposta de conhecimento escolar desejável para um determinado tema: "o quê ensinar?"</p> <p>13. Socialização das propostas.</p> <p>14. Reformulação das propostas.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização das concepções dos professores sobre as concepções dos alunos.

Figura 21: Problema 3 – adaptado do plano de atividades proposto por Porlán e Rivero (1998, p.180-195).

PROBLEMA 4: Como ensinar aos nossos alunos?			
Momentos metodológicos	Atividades para os professores	Possíveis obstáculos formativos	Atividades para o formador(a)
Tomada de consciência e reconhecimento dos problemas da prática	<p>1. Realização individual de um diário de uma semana de aula.</p> <p>2. Cruzar as observações de aula entre os membros do mesmo grupo.</p> <p>3. Realização de entrevistas com os alunos sobre o desenvolvimento da semana de aula (a mesma que o professor registrou o diário).</p> <p>4. Triangulação entre as opiniões do professor, dos alunos e do observador.</p> <p>As atividades de 1 a 4 não são presenciais.</p> <p>5. Socialização das atividades anteriores. Identificação de ideias comuns, divergências e dúvidas.</p>	<p>- Dissociação entre saber/fazer.</p> <p>- Metodologias simples e rotineiras.</p> <p>- Visão mecanicista e fechada do planejamento de atividades.</p> <p>- Visão assistemática e aberta do planejamento de atividades em função dos interesses dos alunos.</p>	<p>- Seleção de instrumentos para observação, entrevistas e diário.</p> <p>- Realização de algumas entrevistas com alunos.</p> <p>- Realização de algumas observações de classe.</p> <p>- Orientar o trabalho dos grupos.</p> <p>- Caracterização das concepções e práticas habituais dos professores.</p>
Contraste com outras informações	<p>6. Análise de referenciais teóricos relacionados aos problemas apresentados na atividade anterior e como são encaminhadas a resolução dos mesmos.</p> <p>7. Construção de um projeto disciplinar – sequência curta de atividades.</p> <p>As atividades 6 e 7 não são presenciais.</p> <p>8. Socialização dos projetos.</p> <p>9. Experimentação em aula dos mesmos – atividade não presencial.</p> <p>10. Socialização da atividade anterior.</p> <p>11. Leitura e análise de contribuições teóricas sobre a investigação escolar – atividade não presencial.</p>		<p>- Seleção e organização de referenciais teóricos.</p> <p>- Elaboração de recursos para a experimentação.</p> <p>- Orientações dos debates.</p>
Estruturação de um novo saber profissional – Metarreflexão	<p>12. Construção de princípios didáticos sobre "como ensinar" – atividade não presencial.</p> <p>13. Socialização da atividade anterior.</p>		<p>- Caracterização das concepções dos professores.</p>

Figura 22: Problema 4 – adaptado do plano de atividades proposto por Porlán e Rivero (1998, p.180-195).

PROBLEMA 5: Como obter informações significativas que possam auxiliar no desenvolvimento de uma intervenção curricular?			
Momentos metodológicos	Atividades para os professores	Possíveis obstáculos formativos	Atividades para o formador(a)
Tomada de consciência e reconhecimento dos problemas da prática	1. Reflexão individual e construção de uma listagem das finalidades que deve cumprir a avaliação, seus critérios e instrumentos.	Avaliação classificatória; medição objetiva da aprendizagem dos alunos. Separação entre saber/fazer.	- Caracterização das concepções dos professores sobre as concepções dos alunos.
Contraste com outras informações	2. Discussão nos grupos sobre a atividade anterior. 3. Proposta de um projeto disciplinar para avaliar uma intervenção curricular relacionada aos problemas anteriormente detectados. 4. Socialização da atividade anterior. Seleção de instrumentos e métodos adequados. 5. Análise de referenciais teóricos sobre avaliação. 6. Reformulação do projeto e experimentação em sala de aula. As atividades 5 e 6 não são presenciais. 7. Socialização da atividade anterior no grande grupo. 8. Leitura e análise de algumas contribuições teóricas sobre os problemas trabalhados. Identificar ideias comuns, divergências e as dúvidas – atividade não presencial.		- Orientação do trabalho nos grupos. - Mediação dos debates ou discussões. - Projeto - seleção de recursos para a avaliação. - Seleção de referenciais teóricos. - Observações de algumas turmas durante a experimentação. - Entrevistas com alguns alunos e professores.
Estruturação de um novo saber profissional – Metarreflexão	9. Construção de princípios didáticos sobre a avaliação. 10. Socialização da atividade anterior.		- Caracterização das concepções dos professores sobre avaliação.

Figura 23: Problema 5 – adaptado do plano de atividades proposto por Porlán e Rivero (1998, p. 180-195).

PROBLEMA 6: Qual é o nosso Modelo Didático?			
Momentos metodológicos	Atividades para os professores	Possíveis obstáculos formativos	Atividades para o formador(a)
Tomada de consciência e reconhecimento dos problemas da prática	1. Realização de um relatório com a listagem dos princípios didáticos elaborados pelos grupos, suas dúvidas e questões de interesse.	- Visão fragmentada do currículo.	- Elaboração de um guia para o relatório.
Contraste com outras informações	2. Socialização da atividade anterior. 3. Análise de relatos de situações práticas de aula (cada uma representando um modelo didático diferente). Identificar os que são coerentes ou não com os princípios propostos. 4. Socialização da atividade anterior. Identificar ideias comuns, divergências e as dúvidas. 5. Exposição dialogada do (a) formador(a) caracterizando os diferentes modelos didáticos.		- Orientação do debate (identificar as coerências e incoerências dos princípios didáticos formulados). - Realização da exposição.
Estruturação de um novo saber profissional – Metarreflexão	6. Construção de um relatório individual coletando as hipóteses curriculares apresentadas e uma metarreflexão sobre seu modelo didático pessoal – Atividade não presencial.		- Caracterização do modelo didático dos professores.

Figura 24: Problema 6 – adaptado do plano de atividades proposto por Porlán e Rivero (1998, p. 180-195).

PROBLEMA 7: Como realizar uma intervenção curricular tendo como referenciais os pressupostos teóricos e as ações do PIBID/UFPe e o Modelo de Investigação na Escola?			
Momentos metodológicos	Atividades para os professores	Possíveis obstáculos formativos	Atividades para o formador(a)
Tomada de consciência e reconhecimento dos problemas da prática	1. Planejar, em pequenos grupos, instrumento(s) para o levantamento dos conhecimentos prévios e/ou interesses dos alunos.	- Visão descontextualizada e fragmentada do conhecimento.	- Orientação do trabalho nos grupos.
Contraste com outras informações	2. Socialização, no grande grupo, do(s) instrumento(s) planejados, para enriquecimento de seus aspectos e a escolha de um deles. 3. Aplicação do instrumento escolhido em turma(s) do Ensino Médio. 4. Análise dos resultados e definição dos temas de interesse dos alunos. 5. Leitura e análise de referenciais teóricos relacionados ao(s) tema(s) de interesse dos alunos, identificado(s) na atividade anterior; os PCNs; os projetos interdisciplinares do PIBID/UFPe; a perspectiva evolutiva e construtiva do conhecimento; a perspectiva sistêmica e complexa de mundo; e a perspectiva crítica da educação; para contribuições no planejamento de uma hipótese de intervenção. As atividades 3, 4 e 5 não são presenciais. 6. Socialização dos resultados das leituras e análises realizadas nas atividades anteriores através de seminários.		- Mediação das discussões. - Seleção dos materiais e recursos adequados. - Seleção e organização dos referenciais teóricos. - Orientação na organização dos seminários.
Estruturação de um novo saber profissional – Metarreflexão	7. Construção coletiva de um Projeto interdisciplinar, a partir de um tema gerador resultante do interesse dos alunos. Relacionar o tema a um problema prático a ser resolvido, através da metodologia da pesquisa, e mediante orientações dos professores nas áreas do conhecimento, necessárias para a resolução do problema. 8. Organização, divulgação e aplicação do Projeto interdisciplinar nas turmas de Ensino Médio da escola. 9. Avaliação investigativa, processual e contínua, para identificar os avanços nas concepções iniciais e no processo de aprendizagem dos participantes e, ainda, possibilitar a reflexão crítica de todas as etapas. 10. Relatório dos resultados do projeto interdisciplinar – atividade não presencial. 11. Divulgação do Projeto e seus resultados em publicações e/ou eventos – atividade não presencial.		- Caracterização das concepções dos professores sobre a prática interdisciplinar.

Figura 25: Problema 7 – adaptado do plano de atividades proposto por Porlán e Rivero (1998, p. 180-195).

5.1.6 Avaliação

A avaliação, entendida como investigação e regulação do processo formativo, será realizada de forma processual, qualitativa e contínua, em todos os momentos, utilizando como instrumentos: o diário dos formadores; o diário pessoal dos professores; as entrevistas; as observações e os relatórios.

Entre os critérios, para que a proposta seja considerada satisfatória, está o alcance da maioria dos objetivos do projeto, assiduidade dos participantes aos encontros, e, ainda, demonstrarem interesse e comprometimento na realização das atividades presenciais e não-presenciais.

Capítulo 6

Considerações finais

Ao escrever este último capítulo da dissertação, reúno todos os dados analisados, releio as manifestações dos colegas supervisores do PIBID/UFPel, reflito sobre as orientações do meu professor-orientador e o caminho de aprendizagem neste Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Revejo os detalhes deste trabalho e inicio as considerações, com um olhar "pibidiano". Afinal, são experiências desde 2008, aliadas a um olhar de professora que ainda se encanta com a possibilidade de continuar investindo em seu desenvolvimento profissional.

A opção pela metodologia da Análise Textual Discursiva possibilitou definir as categorias *a posteriori*: Categoria 1: **Conhecimento profissional antes do PIBID/UFPel** – as práticas didático-metodológicas, antes da participação nas ações do PIBID/UFPel e os problemas/obstáculos no contexto escolar, na Categoria 2: **O processo de mudança** – os aspectos relacionados às contribuições do Programa para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores: os estudos de formação, a colaboração e a interdisciplinaridade, na Categoria 3: **conhecimento profissional pós-PIBID/UFPel** – as mudanças nas concepções e práticas didático-metodológicas e os avanços no modelo didático pessoal, após a participação no PIBID/UFPel.

Estas categorias emergiram das transcrições das falas de doze professores-supervisores do PIBID/UFPel I e/ou III, e a partir destas, obtive alguns resultados que permitem identificar o alcance dos objetivos desta dissertação. Assim, identifiquei as contribuições do PIBID/UFPel para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores e verifiquei que as ações do PIBID/UFPel podem constituir-se em uma referência de formação continuada em serviço. Desta forma, a partir dos resultados construí um projeto de formação continuada em serviço tendo como referências as ações do PIBID/UFPel, um Conhecimento Profissional Desejável e o Modelo Didático de Investigação na Escola.

A parceria, indicada pelos professores-supervisores, entre a Universidade e Escola, constituídas a partir das ações do PIBID/UFPel, evidencia um enriquecimento – entendido como melhoria – na aproximação já existente entre estas instituições. Esta parceria, em alguns aspectos, demonstrou uma aproximação de um trabalho colaborativo e possibilitou algumas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores-supervisores. Segundo eles, tais aportes são relacionados às trocas de experiências, a interação de saberes, os estudos de formação, a aproximação das áreas do conhecimento e ao trabalho em equipe.

Os resultados obtidos, a partir da análise de dados, também demonstram que, embora o programa PIBID/UFPel esteja voltado à formação inicial dos futuros docentes, os professores-supervisores, como coformadores no âmbito escolar, ao participarem desta parceria, nas diversas ações desenvolvidas, também evidenciaram alguns avanços na sua prática profissional.

Além disso, as ações do PIBID, relacionadas aos estudos, ao auxílio financeiro, e à participação em eventos, promoveram um estímulo para a formação continuada dos doze professores-supervisores, sendo que, cinco deles optaram pelo ingresso no Mestrado Profissional do Ensino de Ciências e Matemática – FAE/UFPel. Os demais continuam a investir em cursos ou em grupos específicos na escola.

Ainda, os resultados sugerem, que o contexto escolar influencia na motivação dos professores, para buscar ou participar de uma formação continuada. Este aspecto, segundo alguns referenciais teóricos, pode induzir positivamente, gerando interesse em aprender, experimentar e enriquecer sua prática, através de uma formação continuada; ou negativamente, gerando a acomodação, a indiferença, ou mal estar.

No caso destes professores-supervisores, apesar dos obstáculos relacionados à precarização docente e à autonomia limitada às exigências da mantenedora, além dos demais obstáculos do contexto escolar – como a evasão, reprovação, diversidades social e cultural, entre outros –, as ações do programa PIBID/UFPel, possibilitaram a dinamização, despertando o interesse destes sujeitos em dar continuidade à sua formação.

Com relação ao Modelo Didático dos professores-supervisores, um dos tópicos deste trabalho, diante dos dados obtidos – ainda considerados insuficientes para este fim – identifiquei apenas alguns aspectos que favorecem uma aproximação de um dos

modelos de referência. Além disso, entendo que o modelo didático pessoal não é estanque, podendo modificar-se ao longo da formação e da prática.

Neste entendimento, ao analisar os resultados obtidos foram percebidas evidências de um modelo de ensino Tradicional – centrado no professor –, nas concepções iniciais da maioria destes profissionais, antes da participação no Programa. Este modelo didático evidencia um conhecimento profissional, ainda majoritário no contexto escolar, e se caracteriza pela justaposição dos saberes acadêmicos, das teorias implícitas, das rotinas e guias de atuação e dos saberes baseados na experiência, que "são de natureza diferente, se geram em momentos e contextos distintos, se mantêm relativamente isolados uns dos outros na memória dos professores e se manifestam em distintas situações profissionais" (PORLÁN; RIVERO, 1998, p. 52).

Após, entretanto, os resultados indicaram alguns avanços nas concepções e práticas didático-metodológicas da maioria destes sujeitos, aproximando-se de modelos didáticos de transição, como o Dual – sete dos professores-supervisores. Não se evidenciam, neste grupo, os demais modelos didáticos (tecnológico e espontaneísta), nem o modelo referência, o Modelo de Investigação na Escola.

Assim, nos aspectos relacionados à reflexão de sua prática, consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, o desenvolvimento de projetos disciplinares e interdisciplinares, o trabalho em equipe, e a teoria aliada à prática, percebeu-se que houve alguns avanços nas concepções e nas práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores. Isso sugere uma evolução, de um modelo didático inicial majoritário, próximo do modelo Tradicional, para o modelo didático de transição Dual. Porém, considero um potencial formativo para alcançar o modelo de referência – o Modelo de Investigação na Escola – e, conseqüentemente, um conhecimento prático profissional desejável que é resultante de "um complexo processo de interações e integrações de diferente nível e natureza, organizado em torno de problemas da prática profissional" (PORLÁN; RIVERO, p.86), e integra os saberes os saberes metadisciplinares, os saberes disciplinares e a experiência profissional.

Estes avanços demonstram a possibilidade de ampliar e enriquecer ações voltadas, especificamente, para a formação continuada dos professores-supervisores e demais professores, que pode ocorrer através da parceria entre Escola-PIBID/UFPel-Universidade. Até o momento, em uma de suas contribuições, considero que

possibilitou, aos professores-supervisores, os estudos e a reflexão sobre o processo de aprendizagem, construído na interação com o outro, no protagonismo da interação entre aluno e do professor e na metodologia de pesquisa.

As atividades presenciais e não-presenciais, nesta proposta do PIBID/UFPel, favoreceram a leitura, a reflexão e a discussão, tanto em nível individual quanto em grupo – concretizados através das ações Gerais, Específicas e Interdisciplinares – foram indicadas, pelos professores-supervisores, como contribuições do Programa, na parceria com a escola, para o seu desenvolvimento profissional.

Outra contribuição do PIBID/UFPel, para estes docentes, foi a visibilidade e valorização de suas práticas de sala de aula, através da escrita, publicação de seus trabalhos e apresentações em eventos, o que contribuiu para a autoestima e a formação profissional. Esta contribuição representou, para mim e alguns outros profissionais, a superação de um obstáculo: refletir as nossas práticas docentes a partir dos referenciais teóricos, entendendo: *O quê? Por quê?* e o *Para quê?* destas práticas.

Porém, esta dificuldade parece estar relacionada, entre outros aspectos, às lacunas deixadas pelos modelos de nossa formação inicial e formação continuada. Assim, a exemplo desta contribuição do PIBID/UFPel, entendo que uma maior ênfase nas atividades de formação dos professores, deve incentivá-los a pesquisar e a escrever sobre as suas experiências e o que consideram problemas ou boas práticas. Intensificar os estudos de referenciais teóricos, fundamentando o que se realiza concretamente em sala de aula, favorece a superação do apriorismo, dá sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o Modelo de Investigação na Escola é o que considero mais adequado, dentro da proposta como referencial para a formação continuada em serviço de professores, pois possibilita a autonomia, a criticidade e a solidariedade. As atividades a serem desenvolvidas podem ser relacionadas aos momentos metodológicos: identificação de seu modelo didático inicial; contrastar com os demais modelos de seus pares e referenciais teóricos; refletir criticamente; construir hipóteses de intervenção, valorizando as suas concepções, as práticas e o contexto escolar.

Também considero interessante – assim como alguns dos professores-supervisores – promover momentos de discussão e reflexão sobre a atual proposta curricular dos cursos das Licenciaturas, em busca de favorecer, ainda mais, as práticas interdisciplinares. Neste aspecto, os professores-supervisores consideram que o

PIBID/UFPel, através de suas ações, já tem demonstrado resultados positivos na formação dos licenciandos, bolsistas do Programa e futuros docentes. Além do que, estes poderão contribuir para esta proposta de discussão no meio acadêmico, a partir de suas experiências.

A maioria, também considera que a experiência com os projetos interdisciplinares – o foco principal do PIBID/UFPel – foi uma importante contribuição para o seu desenvolvimento profissional. Apesar de alguns entraves na realização dos primeiros projetos interdisciplinares – como o envolvimento restrito de muitos professores da escola, justificado pela realização do projeto em turno inverso, alguns não disporem de tempo devido às aulas em outras turmas e/ou escolas ou, ainda, pelo desinteresse em envolver-se além de sua carga horária – houve muitos aspectos positivos, segundo os professores-supervisores.

Entre os aspectos positivos, alguns indicam a oportunidade de participar de uma experiência metodológica interdisciplinar, a qual os motivou para o exercício da cooperação entre as diferentes áreas; ter o tempo, o espaço e a disposição para estudar e, principalmente, a promover mudanças na sua prática didático-metodológica. Destaco ainda que, a realização dos projetos interdisciplinares possibilitou contemplar os interesses dos alunos, oportunizando a aprendizagem significativa, segundo meu entendimento, favorecida a partir da interação e do contraste entre as ideias dos alunos e o conhecimento sistematizado, fortalecendo a parceria na construção coletiva.

Assim, os projetos interdisciplinares, produtos da parceria PIBID/UFPel-Escola, tornaram-se um marco referencial, para que outras propostas fossem desenvolvidas, dando continuidade a esta experiência, como "O Som em Quatro Atos"; "Uma Revolução no Corpo e na Mente" e "Em busca do prazer". Estes, assim como os anteriores, estão referenciados pelos PCNs e integram também características do primeiro projeto, principalmente o diálogo e a parceria no trabalho em equipe, como favorecedores da prática interdisciplinar.

Com relação ao primeiro trabalho interdisciplinar, já podem ser observadas mudanças na escola, a partir do desenvolvimento destes projetos. Agora, percebe-se o empenho de alguns professores – e a continuada resistência de outros, que não se envolvem ou ignoram a proposta –. Apesar dos entraves, os professores que já participaram do PIBID/UFPEL como professores-supervisores, os colaboradores e os que buscam qualificar sua prática docente, têm desenvolvido projetos interdisciplinares, no espaço do Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico, nas escolas parceiras, em que se destaca, como aspecto positivo, a participação e interesse dos alunos envolvidos.

Neste sentido, a ação pedagógica interdisciplinar aponta para a construção de uma escola mais participativa e decisiva na formação do sujeito social. Para isso, o envolvimento e a integração dos professores, num trabalho coletivo de diálogo, reflexão das práticas e planejamento, favorecerá a superação da fragmentação do ensino. Aponta também para que o aluno, sujeito de um ensino interdisciplinar, tenha condições de resolver problemas que ultrapassem os limites da especificidade disciplinar, avançando em direção a uma visão sistêmica e complexa de mundo.

Outro aspecto a considerar é que – assim como neste grupo de professores-supervisores – as concepções, as práticas, os obstáculos, diferenciavam-se em função do nível de desenvolvimento profissional em que se encontrava cada um dos sujeitos. No contexto escolar também se evidenciam-se estas diferenças nos demais professores. Por isso, uma proposta de formação, deve contemplar um tempo de duração que permita o acompanhamento das necessidades do grupo, a construção de um planejamento flexível – a partir de problemas da prática do cotidiano escolar – e, ainda possibilitar o acompanhamento da evolução significativa das ideias prévias e dos avanços em seu modelo didático pessoal.

O Produto construído, então, é um projeto de formação continuada em serviço, para os professores-supervisores e demais professores das escolas parceiras, levando em conta todos os resultados obtidos nesta dissertação, a fundamentação dos referenciais teóricos de Porlán; Rivero; e Krüger, do projeto IRES e do programa PIBID/UFPEL.

Destaco que ao constituir este grupo de professores, numa formação, o tempo e o espaço são aspectos importantes a considerar, para a realização dos estudos, com a possibilidade de discussões no coletivo, em um grupo interdisciplinar, que possibilite

a socialização das ideias, o que, segundo os professores-supervisores, foi determinante para a sua formação.

Diante da precarização do profissional docente, relacionada aos aspectos salariais, políticos, tecnológicos, das formações externas, etc., o PIBID/UFPel, como política pública, se apresenta como uma possibilidade concreta e viável. O que poderia estender-se, na minha opinião, aos demais professores da rede, incluindo o incentivo da bolsa, a disponibilidade do tempo e do espaço para os estudos de formação e o vínculo com a universidade, concretizada na parceria com a escola, já efetivada nos projetos, demonstrando várias contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores participantes.

Este caminho de formação, ocorrido a partir do PIBID/UFPel, terá continuidade a partir de março de 2014 (EDITAL 061/2013/CAPES), atendendo aos seus objetivos iniciais de valorização da docência. Segundo este Edital, para o desenvolvimento dos projetos, serão concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino, incluindo, como novidade, as estratégias para o domínio da língua portuguesa.

O projeto da nossa Instituição foi aprovado. Desta forma, garante-se a continuidade e o aprimoramento de todas as ações já realizadas, as quais produziram impactos positivos nas escolas e no desenvolvimento profissional dos pibidianos e, também possibilita o planejamento de novas ações para atender às necessidades e interesses dos novos contextos.

No entanto, como verificamos no grupo destes professores-supervisores, a condição prévia para que ocorra a formação é a motivação dos participantes, demonstrando o interesse em iniciar um processo formativo. Assim, enfatizo que o benefício do auxílio financeiro – o qual garantiu o tempo para a participação nas ações, de modo especial, nos estudos de formação – é um bom incentivo.

Acredito que este trabalho de dissertação, além de provocar mudanças em minha prática e em minhas concepções, se constituiu em um caminho, que poderá servir de referencial para novas pesquisas, valorizando o rico e diversificado espaço que é a escola pública e, ao mesmo tempo, contribuir ainda mais para o desenvolvimento profissional dos docentes.

As escolas parceiras do programa PIBID/UFPel abriram suas portas e, nestes espaços, percebo inúmeras possibilidades para a concretização da pesquisa, que poderá ser realizada tanto pelos futuros docentes, mas principalmente pelos próprios professores, como um meio de tornarem-se protagonistas de seu processo de formação continuada. Corroboro com Galiuzzi (2003, p.47-48), que o sujeito que usa a pesquisa como processo de formação permanente, desenvolve a capacidade investigativa, a autonomia e a criatividade.

Portanto, a parceria entre a escola e a universidade – a partir do PIBID/UFPel – pelos resultados apresentados, apresenta-se com possibilidades de se constituir um caminho para a formação profissional. Porém, a minha proposta também pode ser um referencial para aquele grupo de professores nas escolas, que têm interesse e motivação em buscar sua formação, têm reagido aos conflitos no seu contexto, participado de oportunidades que se apresentam ou construído as suas próprias oportunidades de desenvolvimento profissional.

Com estas considerações, proponho questionar sobre o que mais se pode fazer para que o PIBID transite em outros cursos, amplie suas ações nas licenciaturas e nas escolas parceiras, estendendo-se aos demais professores para favorecer também o seu desenvolvimento profissional? E agora? Qual o caminho a seguir?

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE) Resolução n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores** da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais** Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

CANDAU, Vera M. Formação continua de professores: tendências atuais. In: **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.

DICKEL, A.; COLUSSI, R.; BRAGAGNOLO, A.; ANDREOLLA, N. **Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática:** reflexões sobre uma experiência compartilhada. Disponível em: <http://www.portal.anpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/12_29_08_t1082.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p.187-206.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa** - ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. 285p.

GARCIA, Jose Eduardo; PORLÁN, Rafael. Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. **Investigación en la Escuela**, 11: 25-38, 1990.

GARCIA PÉREZ, F. F. (2000). **Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa**. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 207, 18 de febrero de 2000. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>>. Acesso em: 10 abri. 2013.

GODOY, A.S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Disponível em: <<http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392pesquisaqualitativagodoy.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2013, 9h37min.

GONZÁLEZ, José Fernández et al. **Cómo hacer unidades didácticas innovadoras**. Sevilla: Díada, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. **Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)**. Sevilha: Díada, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1976.

KRÜGER, Verno. **Evolução do conhecimento profissional de professores de ciências e matemática**: uma proposta de educação continuada. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KRÜGER, Verno (Org). **PIBID/UFPEL**: projetos interdisciplinares. Pelotas: Editora Universitária, 2011.

KRÜGER, Verno. **Construção da docência interdisciplinar**: o programa PIBID na UFPEL. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO – REGIÃO SUL, 2013, Florianópolis. Anais do SIIPE – SUL. Florianópolis: EGC/UFSC, 2013. [Recurso eletrônico] ISBN 978-85-61115-04-3. Disponível em: <<http://www.siipe.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/10/K-Kruger.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

LIRA, Ildo Salvino. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n.29, p. 63-72, jul/dez. 2013.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev89.htm>>. Acesso em: 11 out. 2013.

MACHADO, Antonio. **"Proverbios y cantares"**. Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MORAES, R. Cotidiano no ensino de Química: superações necessárias. In: GALIAZZI, M. et al (Orgs.). **Aprender em rede na educação em ciências**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. (Coleção Educação em Ciências).

MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Org.). **Educação em Ciências**: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. 304p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed.rev. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. 224p.

NÓVOA, Antônio. **Formação De Professores E Profissão Docente**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

NÓVOA, Antônio. Novos Pensadores da Educação. **Revista Nova Escola** . Ed. 154, p. 18-25, ago. 2002.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIBID - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

PIBID/**Editais/Professores**/2010. Disponível em: <[http://prg.ufpel.edu.br/documentos/EditaisProfssfinal2010-Humanidades\[1\].doc](http://prg.ufpel.edu.br/documentos/EditaisProfssfinal2010-Humanidades[1].doc)>. Acesso em: 23 fev. 2014.

PIBID/**Editais/Professores**/2011. Disponível em: <<http://prg.ufpel.edu.br/documentos/EditaisProfssfinal%202011.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva. In: _____. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

PORLÁN, Rafael y Rivero, Ana. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Diada, 1998.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PROGRAMA **PIBID**. Disponível em: <http://prg.ufpel.edu.br/prg_programapibid.php> . Acesso em: 27 ago. 2012, 7h21min.

PPGECM – **Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática**. Disponível em: <<http://ppgecm.ufpel.edu.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 79-88, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1759/1637>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Ana Maria Costa e Silva. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Apêndices

Apêndice A – Dados dos supervisores do PIBID/UFPeI I e III

Supervisores PIBID/UFPEL	Tempo de exercício docente		Formação								Atuação na escola		Tempo de participa- ção PIBID/ UFPEL
			Educação Básica			Graduação		Pós-Graduação					
	Menos de 10 anos	Mais de 10 anos	Técnico	PPT ou AD SA	Magistério	Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado	Doutorado	Ensino Médio	Ensino Médio Politécnico	
P1		X	X			X		X	X*		X	X	4 anos/NA
P2		X	X			X		X	X**		X	X	2 anos/NA
P3		X		X		X		X			X	X	3 anos e meio/NA
P4		X	X			X		X			X	X	2 anos/NA
P5	X		X			X	X	X	X	X	X	X	1 ano/NA
P6	X				X	X		X	X**		X		1 ano/A
P7		X			X	X		X	X**		X	X	1 ano/A
P8		X			X	X		X				X	1 ano/A
P9		X	X			X		X			X	X	1 ano/A
P10		X		X		X		X				X	1 ano/A
P11	X			X		X					X	X	1 ano/A
P12		X			X	X		X	X**		*	*	2 anos/NA

Legenda:

* – Outras funções.

X* – Aluno especial do PPGECEM/FAE/UFPEL.

X** – Aluno regular do PPGECEM/FAE/UFPEL.

A – Ativo no PIBID/UFPEL.

NA – Não ativo no PIBID/UFPEL.

Apêndice B – Quadro com as unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, antes do PIBID/UFPel – categoria 1: conhecimento profissional antes do PIBID/UFPel

Unidades de significado I	Unidades de significado II
<p><i>Eu já levava meio pronto (conteúdos) (P1e)</i> <i>Eu estava fazendo sempre aquela tríade: aula expositiva, exemplo, exercício, daí um tempo depois, a prova (P2c)</i></p> <p><i>Uma coisa que eu fazia e não estava correta era a contextualização (P3a)</i> <i>ainda vejo o conteúdo muito distante, no sentido de contribuir na ação cotidiana (P4d)</i></p> <p><i>Eu trabalhava sozinha</i> <i>os conteúdos da grade curricular que não mexia nada e/ou muito pouco</i> <i>na escola não tinha nem laboratório, foi o PIBID que construiu (P5e)</i> <i>Antes eu avaliava com provas</i> <i>por não ter laboratório, eram trabalhos teóricos, de resolução de exercícios</i> <i>algumas pesquisas (P5h)</i></p> <p><i>sai da universidade – acomodando com o livro didático</i> <i>antes eu dava aula em cursinho, então eu falava, falava</i> <i>como se os alunos viessem pré formadinhos, tivessem ideia do que eu estava falando</i> <i>se começa a falar muito em conceitos científicos, palavras muito difíceis, distantes (P6b)</i></p> <p><i>autoavaliação, seminários, trabalhos, uma prova discursiva (P6r)</i> <i>A avaliação qualitativa, está sendo mais difícil, aqui na escola ainda continua quantitativa: notas, provinha (P6q)</i></p> <p><i>eu estou aprendendo</i> <i>estou inebriada por tanto conhecimento (P7i)</i></p> <p><i>A angústia era de sair deste processo</i> <i>preparas uma aula que achas uma maravilha, vai aplicar e não dá nada certo</i> <i>as avaliações, eram um caos.</i> <i>comecei a pensar tem alguma coisa errada e isso me levou a procurar respostas (P8e)</i> <i>la dar a aula prática, mas a teoria já aconteceu</i> <i>os alunos pedem, que com a prática iam entender muito melhor.</i> <i>Fica mais difícil somente na teoria (P8j).</i></p>	<p>Conteúdos meio prontos Aulas expositivas, exercícios, provas – tríade</p> <p>Não estava correta a contextualização Na escola tem que dar conteúdo Conteúdo descontextualizado Trabalhava sozinha - conteúdos da grade curricular Não tinha laboratório Uso do livro didático Transmissão de conteúdos Aulas que não despertavam o interesse dos alunos Teoria dissociada da prática Na prática muito pouco a interdisciplinaridade</p> <p>Isolamento dos professores na escola Dificuldade em associar a teoria com a prática Sem tempo disponível para fazer aula diferenciada</p> <p>Forma diferenciada de dar o conteúdo Considera natural esta prática Tudo formado dentro da cabeça Metodologia diferenciada conforme a situação Projetos na escola Aulas de forma interdisciplinar Teoria associada à prática Significado aos conhecimentos que passa aos alunos</p>

Apêndice B – Quadro com as unidades de significado relacionadas às práticas didático-metodológicas dos professores-supervisores, antes do PIBID/UFPel – categoria 1: conhecimento profissional antes do PIBID/UFPel

Unidades de significado I	Unidades de significado II
<p><i>Às vezes tenho tudo formado dentro da cabeça conforme eu chego lá (sala de aula) e vejo a situação, as coisas começam a acontecer de uma maneira diferente (P9d)</i></p> <p><i>Antes para mim era muito difícil sem as provas (P9d)</i></p> <p><i>Eu tenho noção que eles saem com alguma coisinha lá dentro [...]</i></p> <p><i>[...] os alunos já têm uma disciplina; eles já sabem como pensar, como estudar (P9i)</i></p> <p><i>na prática consigo trazer muito pouco esta interdisciplinaridade (P10e)</i></p> <p><i>Eu gostaria de fazer uma aula diferenciada, [...] eu não tenho tempo disponível, eu fico limitado ao conteúdo, à parte teórica</i></p> <p><i>Se eu for fazer (aula prática) vou cometer falhas cometer os erros, por falta de tempo (P11)</i></p> <p><i>vem de mim mesma, de querer trabalhar com outros colegas.</i></p> <p><i>promover o ensino, uma interação dialógica construir os conhecimentos.</i></p> <p><i>que o aluno vivenciasse na prática.</i></p> <p><i>(aluno) desse significado a todos estes conhecimentos que a gente passa para eles (P12q)</i></p> <p><i>[...] sempre procurei realizar projetos na escola (P12r)</i></p> <p><i>elaborar as minhas aulas de forma interdisciplinar, mas à minha maneira</i></p> <p><i>Eu só tinha a prática, eu precisava de um suporte teórico</i></p> <p><i>discutir com os pares. (P12u)</i></p>	<p>Avaliações - caos</p> <p>Era difícil sem provas</p> <p>Exigente consigo, com os alunos</p> <p>Avaliação - provas, trabalhos teóricos de resolução de exercícios, algumas pesquisas.</p> <p>Autoavaliação/Seminários/</p> <p>Trabalhos/ Provas discursivas</p> <p>Cansada da sua prática</p> <p>Busca por um fazer diferente</p> <p>Busca por um ensino mais significativo</p> <p>Busca para sair do processo que estava</p> <p>Aprendendo</p> <p>Questionamentos sobre a prática/reflexão</p> <p>Experiência</p> <p>Formação não adequada</p> <p>Precisava suporte teórico/discutir com os pares</p>

Apêndice C – Quadro com as unidades de significado relacionadas aos problemas/obstáculos, categoria 1: conhecimento profissional antes do PIBID/UFPeI

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>O professor, sozinho na escola (P1g)</i> <i>a escola [...] mais incentivo, apoiar mais: o espaço e tempo para discussão (P1i)</i> <i>alguns professores ainda faltam participarem, boa vontade para se engajarem</i> <i>desacomoda, tem que estudar, ler</i> <i>e alguns não estão dispostos a isso, não querem mudar (P1n)</i></p> <p><i>cada um na sua área, na sua disciplina (P2g)</i></p> <p><i>Eu passei a ver que na verdade a gente usa muitos termos e não sabe o que quer dizer (P3a)</i></p> <p><i>a gente não se envolve com todas as áreas, com os demais professores (P4c)</i> <i>difícil fazer este contexto o tempo todo (P4d)</i> <i>A gente sempre diz que os alunos não sabem fazer. Não sabem, porque nós nunca ensinamos a gente não dá esse tempo pra que eles (alunos) possam aprender a fazer (P4f)</i></p> <p><i>eu trabalhava sozinha, na minha sala (P5e)</i> <i>Neste projeto do ensino médio politécnico a participação é bem lenta,</i> <i>tem muito professor que resiste, [...] por ser um projeto do governo (P5n)</i> <i>A participação nos projetos da escola e do PIBID também é lenta, mas tem vários que apóiam (P5p)</i> <i>os professores estão muito individualistas eles querem dar seus conteúdos, fazer as avaliações, sem ter a questão do tempo de conversar com os outros (P5r)</i> <i>e também a questão do tempo, tem professor que tem três, quatro escolas, não tem condições de se reunir com os outros professores (P5s)</i></p> <p><i>Uma pena que muitos professores não queiram se encaixar nisso (projetos na escola) sair da mesmice (P6h)</i> <i>a gente sai da universidade e parece que te jogam no campo do trabalho</i> <i>e tu não existe mais para a universidade (P6d)</i></p>	<p>Professor sozinho na escola (P1) Trabalho individualizado (P2, P5, P9) Professores muito individualistas (P5) Gavetinhas fechadas (P9) Não tinha encontro com os colegas da escola (P2) Sem integração, sem envolvimento com todas as áreas e seus professores na escola (P4) Indisponibilidade de tempo – trabalho em três ou quatro escolas (P5) Dificuldade de reunir-se com os outros (P11)</p> <p>Escola – apoiar o tempo e espaço para momentos de discussão (P1) O professor vê sua disciplina como um todo; estanque, não abre para as outras (P10) Ensino Médio Politécnico não teve diferença nesta situação (P10) Interdisciplinaridade não acontecia, não se realizava (P11) Dificuldade em conciliar horário dos colegas para reunião (P11)</p> <p>Professores: nem todos engajados nos projetos (P5) Falta boa vontade e participação (P1) Desacomodar, estudar, ler – não estão dispostos; não querem mudar (P1) Participação bem lenta dos professores (P5) Resistência aos projetos e reestruturação do Ensino Médio Professores não querem "se encaixar" ou participar dos projetos na escola (P5) Falta de aperfeiçoamento, as pessoas estão paradas; as pessoas se veem prontas, não se abrem para as outras (P10)</p> <p>Saída da universidade para o campo do trabalho – distanciamento (P6) Dificuldades para organizar o tempo de formação continuada (P11)</p>

Apêndice C – Quadro com as unidades de significado relacionadas aos problemas/obstáculos, categoria 1: conhecimento profissional antes do PIBID/UFPel

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>Diferença entre um professor por opção professor que não teve opção (P6k)</i></p> <p><i>pouquíssimos professores com formação em mestrado – a questão financeira não é atrativa e o professor não se sente com a possibilidade de entrar no Mestrado, sendo do Estado (P6m)</i></p> <p><i>quem se deu conta que sua formação não era adequada, fui eu (P7c)</i></p> <p><i>Os colegas têm outra visão, eu já trabalho o interdisciplinar, mas não posso impor minha opinião (P8l)</i></p> <p><i>Com a metodologia que o pessoal do PIBID usa para escrever não se torna tão difícil.</i></p> <p><i>Eu não tenho essa metodologia, então tenho medo de escrever (P8m)</i></p> <p><i>nós somos muito fechadas, muito gavetinhas (P9)</i></p> <p><i>E às vezes isso é muito difícil, porque tu também está bitolada ao sistema que dá certa segurança</i></p> <p><i>A minha maior queixa: a universidade ainda está estanque, ela não está interdisciplinar (P9v)</i></p> <p><i>o professor vê sua disciplina como um todo, como estanque, não abre para as outras (P10)</i></p> <p><i>O Ensino Médio Politécnico não teve diferença nesta situação</i></p> <p><i>Com certeza é falta de aperfeiçoamento, as pessoas estão paradas.</i></p> <p><i>As pessoas terminaram a graduação e não vejo busca de aperfeiçoamento, de estudo (P10h)</i></p> <p><i>fazer uma aula experimental, eu tratar um conteúdo teórico e depois levar para a parte de demonstrar? Isso aí é a nossa realidade? Não é. na minha situação hoje, eu não tenho tempo disponível, para fazer uma aula diferenciada, eu fico limitado ao conteúdo, à parte teórica (P11)</i></p> <p>P12c) <i>muitas vezes a gente fica tão atrelada a uma rotina</i></p> <p>P12d) <i>a gente não se permite estar toda hora repensando e refletindo sobre a nossa docência.</i></p>	<p><i>Diferença do professor por opção e o que não teve opção (P6)</i></p> <p><i>Poucos professores com Mestrado – falta o incentivo financeiro do Estado e não se sentem capazes para o ingresso (P6)</i></p> <p><i>Formação não adequada (P7)</i></p> <p><i>Colegas têm outra visão (P8)</i></p> <p><i>Universidade estanque – sem interdisciplinaridade (P9)</i></p> <p><i>Dificuldades para escrever suas práticas; falta metodologia (P8)</i></p> <p><i>Dificuldades na fundamentação teórica (P3)</i></p> <p><i>Falta de significado aos conteúdos (P4)</i></p> <p><i>Dificuldade na contextualização (P4)</i></p> <p><i>Conteúdos da grade curricular (P5)</i></p> <p><i>Limitações ao conteúdo, parte teórica (P11)</i></p> <p><i>Teoria dissociada da prática (P5, P6, P8, P11)</i></p> <p><i>Falta de tempo disponível para aula diferenciada (P11)</i></p> <p><i>Escassa participação dos alunos no processo de aprendizagem (P4, P6, P8, P11)</i></p> <p><i>Bitolada ao sistema – segurança (P9)</i></p> <p><i>Atrelada a uma rotina/Não se reflete e repensa a docência (P12)</i></p>

**Apêndice D – Unidades de significado relacionadas aos estudos de formação,
categoria 2: o processo de mudança**

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p>Parte de reflexões teóricas, às ações concretas para repensar a prática pedagógica (P1a)</p> <p>O que eu já me encantei com o PIBID foram os estudos de formação. três eixos nós estudamos: currículo, interdisciplinaridade e avaliação. me encantei tanto, de voltar a estudar Pra mim foi fundamental os estudos de formação (P2b)</p> <p>A minha contribuição foi imensa com os estudos de textos (P3a)</p> <p>os estudos sobre os PCNS, interdisciplinaridade, etc.com discussões e seminários (P4b)</p> <p>a questão teórica deu embasamento com os estudos abriu um leque de possibilidades no trabalho (P5a) essa questão teórica e vivencial do PIBID contribuiu muito pra tudo o que a gente faz até hoje (P5d) O PIBID deu espaço e tempo para estudar (P5l)</p> <p>trocas de experiências reciclagem de conceitos (P6a) todos os estudos servem de referencial (P6i) as leituras foram fundamentais o tipo de leitura, a linha que segue o PIBID</p> <p>eu estou fazendo sentindo, tocou na alma (P7i)</p> <p>Fiz as leituras, participei das discussões, achei muito ricas traz muita informação, faz refletir (P8h)</p> <p>Estudei os PCNs. Os PCNS te dão umas ideias (P9l)</p> <p>a contribuição do PIBID foram os textos, as leituras/no PIBID, são autores mais atualizados, uma leitura mais diversificada (P10a)</p> <p>o PIBID trouxe a questão do novo, do diferente, adquirir novos conhecimentos (P11g)</p> <p>o PIBID me fez refletir e repensar a minha docência (P12a) discutir sobre o processo ensino e aprendizagem, as questões sobre currículo (P12g) conhecer melhor esse processo ensino e aprendizagem que ocorre dentro da escola (P12h) o PIBID me deu um suporte teórico, eu só tinha a prática (P12u)</p>	<p>Reflexões teóricas - ações concretas Repensar a prática pedagógica Estudos de formação Discussões Seminários Questão teórica e vivencial Espaço e tempo para estudar Troca de experiências Reciclagem de conceitos Estudos – referencial As leituras Reflexão Discussões Textos, leitura diversificada Novos conhecimentos Discussão: processo ensino e aprendizagem; currículo Refletir e repensar a docência Suporte teórico à prática</p>

Apêndice E – Unidades de significado relacionadas à Universidade-PIBID-Escola, categoria 2: o processo de mudança

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p>Diferentes práticas pedagógicas interação entre os saberes da universidade e da escola. Este contato com a Universidade, com estes futuros docentes, vem a oxigenar a prática e a contribuição da nossa experiência pra eles. neste sentido todos têm a ganhar: os professores, por ter o privilégio de ter contato com as coisas atuais, novas; estes estudantes, futuros docentes por ter contato já com a realidade escolar e o contato com a universidade (P1c) os pibidianos são privilegiados em ter esta prática, ter essa experiência (P1j)</p> <p>uma das coisas mais significativas que o PIBID trouxe pra mim foi o encontro com os meus colegas dentro da escola hoje nós temos um grupo bem sólido que programa tudo junto (P2h)</p> <p>é um movimento em vários âmbitos contato com o pessoal da universidade, [...] trazendo um monte de novidades. Tu tens contato com os alunos da universidade, que vêm cheio de gás. Ao mesmo tempo, é uma troca eles te trazem esse movimento todo e tu colaboras com eles com tua experiência. é uma troca bem interessante em vários âmbitos: com os coordenadores; com os alunos licenciandos; com teus alunos; e esse encontro que possibilita com os professores da escola (P2o)</p> <p>num grupo existem pessoas com diferentes pensamentos e ideias, mas ali estão todos em prol de alguma coisa, a melhoria da educação (P3d)</p> <p>o fato de ter trabalhado no PIBID deu uma nova valorização para o professor (P4a) contribuiu para que eu me sentir mais segura dentro da minha área. o enfoque de repente ficou diferente eu me sinto muito mais segura e à vontade de trabalhar de forma contextualizada (P4d)</p> <p>A formação pelo PIBID, é essencial a maioria dos professores tinham que passar por isso para ter essa visão da realidade (P5t) A gente não pode vir para a escola só para ocupar um tempo e um espaço na vida dos alunos a gente tem que aprender também com eles e tem que ter um retorno quanto a isso (P5u)</p> <p>o PIBID nos traz esta troca com os alunos que vêm cheios de gás, e que é fantástico estás ali meio estagnado e vem aquele aluno, naquela vontade de aprender, ele vem cheio de ideias e aí tu entra na dança. Quando o PIBID entrou na escola ele mostrou, [...] que a universidade está perto A universidade está perto e quer ganhar com a escola. ver essa ligação com a escola, essa entrada na escola eu acho extremamente importante (P6m) Quando eu observava o PIBID I, eu achava um projeto interessante. Eu achava que realmente trazia coisas novas para a escola, para os licenciandos e, principalmente para os alunos (P7a) eu percebo que a universidade de hoje ela tem uma outra metodologia. a maneira que os licenciandos se propõem a trabalhar, eu fico encantada (P7e)</p>	<p>Diferentes práticas pedagógicas - interação entre os saberes da universidade e da escola (P1) Valorização para o professor (P4)</p> <p>Contato com a universidade - com futuros docentes – oxigenar a prática/ contato com coisas atuais, novas (P1) Futuros docentes – contato com a realidade escolar e com a universidade; privilegiados – com essa prática; essa experiência (P1) Contato com o pessoal da universidade (P1) Movimento; troca bem interessante em vários âmbitos: professores da universidade – novidades; licenciandos – movimento e professores – experiência; alunos/escola – projetos (P2) Diferentes pensamentos e ideias em prol de alguma coisa – a melhoria da educação (P3) Contato com o conhecimento das outras áreas (P4)</p> <p>Formação – PIBID – essencial (P5) Aprender com os alunos (licenciandos) (P5) Formação dos licenciandos e o retorno para a escola (P5) Alunos da universidade: vontade de aprender, com ideias (P6) Projetos - troca de experiências (P6) PIBID mostrou que a universidade está perto da escola (P6) Ligação com a escola - importante (P6) Projeto PIBID - interessante: coisas novas para a escola e licenciandos</p>

**Apêndice E – Unidades de significado
relacionadas à Universidade-PIBID-Escola, categoria 2: o processo de mudança**

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>Porque eu julgo que eu esteja completamente beneficiada por isso (P7f) é muito interessante ver a visão deles (os licenciandos), o que eles esperam da escola</i></p> <p><i>os alunos bolsistas, tem muita curiosidade e questionam (P8h) espero contribuir com a minha experiência (P8k)</i></p> <p><i>o outro aspecto positivo é ver os alunos bolsistas se engajarem, e se preocuparem como eles vão dar retorno (P9t) como supervisora do PIBID, um dos aprendizados é que eles têm uma nova ideia que eu também adquiro para que eu possa melhorar na minha sala de aula (P9s) Tenho que equilibrar a minha experiência com o aprendizado dos bolsistas (P9d1)</i></p> <p><i>isto é que é importante: a renovação, contato com coisas diferentes, novas que os alunos estão trazendo, acho que esse é o lado positivo. Acho que o PIBID está contribuindo muito, que tem outras formas de trabalhar. no PIBID, os alunos são mais produtivos eles produzem mais, buscam, estão sempre inovando (P10a)</i></p> <p><i>Isso aí envolve a pesquisa. Acho maravilhosa essa ideia, esta proposta, uma nova forma de trabalhar (P11c) Eu vejo uma forma excelente, uma forma de entusiasmar os futuros profissionais. Eu vejo os pibidianos como privilegiados, com uma oportunidade destas – ter bolsa para estudar (P11f)</i></p> <p><i>olhar até para a questão da organização da estrutura aqui da escola (P12a) a gente não se permite estar frequentemente repensando e refletindo sobre a nossa docência (P12d) a escola também ganhou muito com este projeto porque possibilitou que outros professores se engajassem no projeto (P12k) nós temos a prática, os professores da universidade têm a teoria. o confronto da teoria com a prática é maravilhoso (P12n)</i></p>	<p>Iniciação à docência e Formação – professores experientes (P7) Interessante a visão sobre a escola, a curiosidade; questionamentos dos licenciandos (P8) Engajamento dos bolsistas/retorno para a sua formação/Troca de ideias/ Equilibrar: experiência/aprendizado (P9) Renovação /Contato com coisas diferentes, novas que os alunos trazem/ PIBID - contribui - tem outras formas de trabalhar/No PIBID - Alunos produtivos, buscam, sempre inovando (P10) Envolve a Pesquisa/Nova forma de trabalhar /Forma de entusiasmar os futuros profissionais (P11)</p> <p>Contribuição – com a experiência (P1, P8)</p> <p>Significativo: encontro com os colegas da escola (P2) Grupo sólido – escola (P2) Mais segura na área/Trabalhar de forma contextualizada (P4) PIBID - Refletir e repensar a prática/Olhar a organização e estrutura da escola/Projeto possibilitou a participação de outros professores/Confronto da teoria com a prática - maravilhoso (P12)</p> <p>Bolsa – auxílio financeiro (professores-supervisores e licenciandos (P7) Pibidianos privilegiados – oportunidade da bolsa -auxílio financeiro, para estudar (P11)</p>

**Apêndice F– Unidades de significado relacionadas à interdisciplinaridade,
categoria 2: o processo de mudança**

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>Ações concretas, com práticas pedagógicas diferenciadas o contato próximo, direto com as outras áreas do conhecimento (P1a) oportunidade de poder conviver com outras áreas do conhecimento no PIBID a gente trabalha muito em contato com as outras áreas a experiência com novas práticas pedagógicas, poder vivenciar um projeto interdisciplinar (P1b) momento para repensar toda a prática (P1f)</i></p> <p><i>o PIBID novas possibilidades a gente começou a construir o projeto interdisciplinar o pessoal das quatro áreas trabalhando consegue ir mais além com a contribuição dos teus outros colegas comecei a ver ali no grupo do PIBID com a construção do projeto interdisciplinar a aplicação do projeto [...] foi significativo para os alunos (P2e)</i></p> <p><i>O trabalho com o projeto interdisciplinar foi muito bom, enriquecedor (P3d)</i></p> <p><i>discutir, buscar, trabalhar com as diversas áreas, conhecer, ter esse contato, foi de grande valor essa visão que a gente vinha trabalhando nos projetos dessa interdisciplinaridade do PIBID, isso ficou muito arraigado, em mim (P4c)</i></p> <p><i>a questão da interdisciplinaridade foi o grande ponto (P5b) e a parceria na escola foi o PIBID que nos uniu e a gente segue com o trabalho interdisciplinar até hoje (P5c)</i></p> <p><i>todos os textos que nós lemos, todos os estudos que foram feitos, servem de referencial tem um porquê de estudar o que significa, o porquê e a importância da interdisciplinaridade (P6i) depois de todos estes estudos participar da construção de um projeto interdisciplinar desde a construção, da aplicação, fazer parte disso (P6l)</i></p> <p><i>a interdisciplinaridade é uma metodologia diferenciada (P7g) fez um renascimento da minha ação docente (P7h)</i></p>	<p>Ações concretas - Práticas pedagógicas diferenciadas (P1) Interdisciplinaridade - metodologia diferenciada (P7)</p> <p>Contato direto com as outras áreas do conhecimento (P1) Oportunidade de conviver com as outras áreas do conhecimento (P1) Discutir, buscar, trabalhar com as diversas áreas - grande valor (P4) Todo o professor tem que ter uma atitude interdisciplinar (P2) Contribuição dos outros colegas (P2)</p> <p>Interdisciplinaridade foi o grande ponto (P5) Estudos - Interdisciplinaridade (P6) PIBID - Interdisciplinaridade à luz dos PCNs (P1) Projeto interdisciplinar - novidade (P8) Experiência com novas práticas pedagógicas: projeto interdisciplinar (P1) Novas possibilidades: o Projeto interdisciplinar (P2) Projeto Interdisciplinar - significativo para os alunos (P2) Projeto interdisciplinar - trabalho enriquecedor (P3) Projetos na escola (P12) Construção e aplicação do Projeto interdisciplinar (P6) Necessidade da interdisciplinaridade - muito arraigado (P4) Projeto interdisciplinar - trabalho em equipe (P8) Webquest e Projeto interdisciplinar do PIBID (P9) Projeto interdisciplinar - motiva os alunos e os professores (P10) Projeto interdisciplinar – expectativa (P11)</p>

**Apêndice F – Unidades de significado relacionadas à interdisciplinaridade,
categoria 2: o processo de mudança**

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>A parte interdisciplinar é uma novidade pra mim. Aprendi bastante.</i></p> <p><i>Vi que o projeto interdisciplinar não é um bicho de sete cabeças.</i></p> <p><i>eu tinha aquela avidez, de saber como quando eu vi o desenrolar do projeto, eu vi que não é tão difícil fazer um projeto interdisciplinar o importante é o trabalho em equipe (P8k)</i></p> <p><i>me deu liberdade de trabalhar de uma maneira bem diferente, bem inovadora (P9h)</i></p> <p><i>Tenho uma prática diferenciada dentro de um sistema faço parte do grupo interdisciplinar da escola (P9z)</i></p> <p><i>O projeto interdisciplinar ajuda a motivar os alunos e os professores, engajá-los (P10c). Já participei de projeto interdisciplinar</i></p> <p><i>eu tenho trabalhos que apresentei, já estão publicados, que mostram que nós trabalhávamos com interdisciplinaridade (P10d).</i></p> <p><i>Não participei antes de projeto interdisciplinar e este está sendo uma expectativa (P11j)</i></p> <p><i>Sobre a interdisciplinaridade, eu já trabalhava e o PIBID enfatizou isso (P12p)</i></p> <p><i>procurei realizar projetos na escola e também as minhas aulas serem interdisciplinares</i></p> <p><i>Eu só tinha a prática, mas eu precisava de um suporte teórico (P12u)</i></p>	<p>Momento para repensar a prática (P1)</p> <p>É possível o que se discute e aprende (P1)</p> <p>Aprendendo a dar aula /Aprendizagem (P7, P8)</p> <p>Renascimento da minha ação docente (P7)</p> <p>Trabalhar de maneira diferente, inovadora/Prática diferenciada dentro de um sistema (P9)</p> <p>Experiência anterior com a Interdisciplinaridade /Trabalho com os colegas/Promover a interação dialógica /Projetos na escola/Aulas interdisciplinares (P12)</p> <p>Encontro com os colegas - grupo interdisciplinar na escola (P2)</p> <p>Parceria na escola (P5)</p> <p>Trabalho interdisciplinar – grupo interdisciplinar na escola (P5)</p> <p>Grupo interdisciplinar na escola (P9)</p>

**Apêndice G – Unidades de significado relacionadas à participação na escola,
categoria 3: conhecimento profissional pós-PIBID/UFPeI**

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>A coordenação do Seminário Integrado esta relacionada à supervisão do PIBID(P1j)</i></p> <p><i>a disciplina Seminário Integrado dá possibilidade: estar todas juntas ao mesmo tempo e com os alunos no mesmo horário para trabalhar os projetos foi um espaço que a gente conquistou possamos estar juntas, as quatro juntas com os alunos (P2l)</i></p> <p><i>Tenho coordenação aqui de uma turma e a gente está tentando organizar da melhor maneira (P3f)</i></p> <p><i>Estou adorando trabalhar no Seminário como Coordenadora de área. trabalhar com projetos, isso que me empolga tanto nesse trabalho (P4e)</i></p> <p><i>Na realidade o Seminário Integrado, ele veio só pra justificar, o que a gente já tinha o trabalho com projetos que foi o PIBID que nos trouxe aqui para a escola. agora, o projeto do governo se encaixou na nossa prática. Tudo, com certeza, que começou foi o PIBID (P5k) com o Seminário nós temos esse espaço (para estudos) (P5m).</i></p> <p><i>Eu nunca imaginei que eu teria a ideia de fazer um projeto disciplinar Isso foi proveniente desta troca de experiências com os bolsistas do PIBID eu trabalhei com vários projetos disciplinares trabalhamos aqui na escola com vários projetos interdisciplinares (P6g)</i></p> <p><i>Eu sou muito de assumir as coisas que eu faço me comprometer realmente com aquilo que eu me proponho. Hoje sou coordenadora do seminário (P7b)</i></p>	<p>Coordenação do Seminário Integrado-supervisão do PIBID (P1)</p> <p>Coordenação do SI (P2)</p> <p>Coordenação do SI(P3)</p> <p>Adorando trabalhar como Coordenadora do SI (P4)</p> <p>Coordenação do SI (P5)</p> <p>Professor do Ensino Médio Politécnico (P7)</p> <p>Coordenação do SI (P9)</p> <p>Professor do Ensino Médio Politécnico (P10)</p> <p>Professor do Ensino Médio Politécnico (P11)</p> <p>Resolvi ser Diretor de escola (P12)</p> <p>Possibilidade de estar juntas (P2)</p> <p>Espaço para os encontros de estudos (P5)</p> <p>Troca de experiências com os bolsistas do PIBID (P6)</p> <p>Aprendizado do PIBID/Leituras e experiências do PIBID no Seminário e no seu planejamento (P8)</p> <p>PIBID motiva, acrescenta Abrindo espaço, conversando com os colegas – trabalhar a interdisciplinaridade (P10)</p> <p>Prática dos ensinamentos, discussões - PIBID (P12)</p>

**Apêndice G – Unidades de significado relacionadas à participação na escola,
categoria 3: conhecimento profissional pós-PIBID/UFPeI**

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>No Ensino Médio Politécnico eu sou professora; aqui não tem coordenador por área. Os professores trabalham juntos. Eu consigo trazer o aprendizado do PIBID, principalmente pelas leituras que eu já fiz, dar suporte para o desenvolvimento do seminário, e também as experiências que eu tenho no PIBID (P8l)</i></p> <p><i>Minha experiência anterior porque há um marco entre o que foi feito anteriormente e o que está sendo feito hoje (P9a)</i> <i>o Ensino Médio Politécnico a gente está sempre na frente com os projetos (P9n)</i> <i>Faço parte do grupo interdisciplinar (P9z)</i></p> <p><i>Eu não me vejo de uma forma acomodada, com o PIBID isso me acrescenta, motiva mais ainda estar constantemente estudando também abrindo espaço, conversando com os colegas para tentar trabalhar a interdisciplinaridade, que é o grande foco do PIBID (P10f)</i></p> <p><i>Professor do Ensino Médio Politécnico (P11)</i></p> <p><i>ter participado do PIBID, ter refletido sobre muitas coisas, sobre a escola, resolvi ser diretor, quis colocar em pratica todos estes ensinamentos, essas discussões que a gente fez no PIBID (P12p)</i></p>	<p>Trabalhar os projetos (P2) Trabalhar com projetos - empolga (P4) O trabalho com projetos- foi o PIBID que trouxe aqui para a escola (P5) Trabalhamos com projetos (P6) A gente está sempre na frente com os Projetos (P9)</p> <p>Espaço - juntas-grupo de estudos (P2) Espaço - grupo de estudos (P5) Grupo interdisciplinar (P9)</p>

Apêndice H – Unidades de significado relacionadas ao estímulo à formação continuada, categoria 3: conhecimento profissional pós-PIBID/UFPeI

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>O PIBID despertou para hoje eu estar estudando (P1j)</i></p> <p><i>[...] já cursei duas disciplinas como aluna especial do Mestrado Profissional e pretendo fazer a avaliação para o ingresso no Mestrado Buscando aprender mais, ter mais conhecimento, estar sempre atualizada; sinto prazer em estudar (P1q).</i></p> <p><i>[...] quando eu entrei para o PIBID eu estava cansada daquilo, eu queria fazer diferente, eu queria um ensino mais significativo (P2a)</i></p> <p><i>Tanto a questão de eu ter me encontrado com algumas professoras da escola, e de ter aberto essa possibilidade de hoje estar fazendo um Mestrado, isso tudo eu devo àquela formação que a gente recebeu no PIBID.</i></p> <p><i>Eu sempre digo que a minha vida profissional se divide em duas etapas: antes do PIBID e depois do PIBID, porque foi totalmente diferente (P2h).</i></p> <p><i>A bolsa foi fundamental para participar do PIBID</i></p> <p><i>[...] Depois que tu começa a participar do processo, a riqueza das vivências, das experiências, a bolsa fica em segundo plano (P2n).</i></p> <p><i>A minha contribuição foi imensa principalmente nos estudos (P3a)</i></p> <p><i>(formação continuada) através de cursos, leituras e acompanhamento da mídia. A atualização e o aperfeiçoamento fazem parte do crescimento profissional e contribuem muito para um ensino e aprendizagem dinâmico e criativo (P3g) .</i></p> <p><i>Em primeiro lugar o fato de ter trabalhado no PIBID deu uma nova valorização para o professor</i></p> <p><i>[...] cursos e leituras – grupo de coordenação do Seminário Integrado na escola (P4g)</i></p> <p><i>A formação pelo PIBID, é essencial, acho que a maioria dos professores tinham que passar por isso (P5t).</i></p> <p><i>[...] a gente tem que aprender também com eles. Nossa realidade na educação exige que estejamos atualizadas; investir em nossa formação para melhorá-la.[...] realizo a formação através de estudos no grupo interdisciplinar da escola (P5u)</i></p> <p><i>Eu não sei em que momento eu me dei conta que eu precisava manter esta reciclagem. Aí fui fazendo curso, fazendo especialização. Esta reciclagem é que faz com que eu não me torne frustrada, é esta troca. Nossa escola sempre teve um diferencial: sempre deu liberdade e incentivou para fazer projetos. Só que a gente não tinha reuniões pedagógicas para estudos. Com o PIBID houve tempo e espaço para estudar.[...] (P6)</i></p>	<p>Aluna especial do Mestrado profissional (P1)</p> <p>Mestrado profissional (P2)</p> <p>Aluna especial do Mestrado profissional (P6)</p> <p>Mestrado Profissional (P7)</p> <p>Mestrado Profissional/ Futuro cursar um doutorado (P12)</p> <p>Prazer em estudar/Aprender/Atualização/Mais conhecimento (P1)</p> <p>Formação: cursos, leituras, acompanhamento da mídia/Atualização e o aperfeiçoamento/Crescimento profissional (P3)</p> <p>Cursos; leituras na escola (P4)</p> <p>Reciclagem/Curso; especialização/Professor/profissão por opção (P6)</p> <p>Processo de mudança (P8)</p> <p>Especialização/Pretensão de continuar estudando/ Projetos de publicações (P11)</p> <p>Formação – PIBID (P2)</p> <p>Antes do PIBID e depois do PIBID (P2)</p> <p>PIBID – contribuição – estudos (P3)</p> <p>Ter trabalhado no PIBID – valorização (P4)</p> <p>Formação PIBID – essencial (P5)</p> <p>Com o PIBID – espaço e tempo para estudar (P6)</p> <p>As vivências no PIBID despertaram a vontade de expor, escrever, criar, inovar (P7)</p> <p>PIBID – formação: licenciandos e os professores experientes (P7)</p> <p>Aprender com os alunos (PIBID) (P5)</p>

Apêndice H – Unidades de significado relacionadas ao estímulo à formação continuada, categoria 3: conhecimento profissional pós-PIBID/UFPel

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>Eu acho também existe uma diferença entre um professor por opção e o professor que não teve opção. Eu tenho essa profissão por opção. Estou como aluna especial do Mestrado Profissional (P6)</i></p> <p><i>Eu ia me aposentar, e essas vivências no PIBID despertaram a vontade de expor, escrever, criar, inovar. A proposta do PIBID, vai além do que se propõe. Propõe-se a uma iniciação à docência para os licenciandos, ela é uma formação para aqueles, como eu, que se julgam experientes Hoje sou aluna do Mestrado Profissional (P7)</i></p> <p><i>[...] atualmente eu ainda estou em processo de mudança O que eu posso dizer como professor, eu mudei, mas sei que vou mudar mais ainda, não sou a professora que eu era antes do PIBID. O PIBID pode me ajudar a evoluir (P8)</i></p> <p><i>O projeto PIBID foi algo muito bom, que me acrescentou muito, porque aí me deu liberdade dentro da minha disciplina de eu conseguir trabalhar de uma maneira bem diferente, bem inovadora [...] Tenho uma prática diferenciada dentro de um sistema, faço parte do grupo interdisciplinar [...] A minha maior queixa: a universidade ainda está estanque, ela não está interdisciplinar. O PIBID não só ensina o professor, que isso é muito tranquilo, mas ensina o aluno dentro do curso dele e na profissão que ele vai querer exercer no futuro (P9)</i></p> <p><i>Eu não me vejo de uma forma acomodada, o PIBID me acrescenta, motiva mais ainda a realmente mostrar para os meus colegas, aos meus alunos o quanto é importante a gente estar constantemente estudando (P10)</i></p> <p><i>Já estou fazendo especialização. Tenho pretensão de continuar estudando. Estou fazendo uma especialização gratuita, não recebo bolsa, mas mesmo assim, nós temos a obrigação de dar retorno para a sociedade, e com o término do nosso trabalho nós já temos projetos de publicar artigos em livros, e levar para a comunidade das escolas, como forma de retribuir aquilo que a gente resgatou aqui dentro (P11)</i></p> <p><i>Durante o período que eu pude participar dessas discussões repensei muito minha docência. Tanto que me levou a buscar mais a frequentar um Mestrado, quero no futuro cursar um Doutorado, quero ir além. [...] a possibilidade de se estar ainda engajada junto a uma instituição superior. Eu sempre senti falta dessa parceria com a universidade. Claro que a gente também tem o incentivo da bolsa (P12)</i></p>	<p>PIBID pode ajudar a evoluir (P8)</p> <p>PIBID acrescentou muito – liberdade prática diferenciada (P9)</p> <p>PIBID – formação dos licenciandos e dos professores – interdisciplinaridade (P9)</p> <p>PIBID acrescenta, motiva: estudos (P10)</p> <p>PIBID: repensar a docência (P12)</p> <p>Cursos; leituras na escola (P4)</p> <p>Riqueza das vivências; das experiências (P2)</p> <p>Oportunidade de aprender (P2)</p> <p>Atualização</p> <p>Melhorar a formação</p> <p>Proximidade com o meio acadêmico (P12)</p> <p>Encontro com algumas professoras da escola (P2)</p> <p>Grupo de estudo interdisciplinar na escola (P5)</p> <p>Estudos - grupo interdisciplinar da escola (P9)</p> <p>Auxílio financeiro – bolsa (P2)</p> <p>Incentivo da bolsa (P12)</p>

Apêndice I – Unidades de significado relacionadas à práticas didático-metodológicas após sua participação no PIBID/UFPeI, categoria 3: conhecimento profissional pós-PIBID/UFPeI

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>Linkar (vincular) com as outras áreas do conhecimento dar mais voz e vez para os meus alunos. Dar sentido, dar significado para o conteúdo aproveitar também o conhecimento do aluno Este conhecimento escolar tem que estar mediado tentar elevar o conhecimento dele (do aluno) (P1e)</i></p> <p><i>A gente trabalha muito com pesquisa os alunos fazem pesquisas a gente vai reorientando este processo. apresentam seminários relatórios das pesquisas A mudança na prática ocorreu em todas as disciplinas ao mesmo tempo a gente vai conversando, trocando experiências, até entrar num consenso e ver como vai fazer. Os conteúdos a gente selecionou a partir do projeto interdisciplinar (P2d) uma experiência que transformou em princípio minhas concepções, minhas ideias e a minha prática (P2j) Outros projetos dentro da escola (P2k) Hoje estou muito dependente destas relações com o meu grupo. se eu perdesse esse grupo interdisciplinar, eu não saberia voltar àquela prática antiga. Hoje eu vejo que eu preciso dos meus colegas pra continuar nesse trabalho eu não sei mais ser professora sozinha (P2m). eu comecei a ouvir mais meus alunos fazer uma aula mais interativa, mais rica, com coisas úteis</i></p> <p><i>Comecei a trabalhar com habilidades (P3a)</i></p> <p><i>Trabalhar em projetos trabalhar conteúdos e tentar contextualizar (P4d)</i></p>	<p>Vincular com as outras áreas do conhecimento (P1) Dar mais voz e vez aos alunos/Deixar espaço para a construção do conhecimento/Dar sentido e significado para o conteúdo/Aproveitar o conhecimento do aluno/Conhecimento escolar – mediação/Elevar o conhecimento do aluno (P1)</p> <p>Romper com a tríade - prática anterior/Alunos fazem pesquisas Orientação do processo/Apresentam seminários, Entregam relatórios/Áreas trabalham juntas – grupo de estudos interdisciplinar/Projeto interdisciplinar (P2) Mudança na prática/ Experiência que transformou em princípio concepções e depois a prática/Dependente das relações de grupo (P2)</p> <p>Contextualização/Ouvir mais os alunos (P3) Aula mais interativa, mais rica, com coisas úteis/Trabalho com habilidades (P3)</p> <p>Trabalhar com Projetos/Trabalhar conteúdos e tentar contextualizar (P4)</p>

Apêndice I – Unidades de significado relacionadas à práticas didático-metodológicas após sua participação no PIBID/UFPeI, categoria 3: conhecimento profissional pós-PIBID/UFPeI

UNIDADES DE SIGNIFICADO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO II
<p><i>Com o PIBID a gente começou a trabalhar junto, com projetos</i> <i>As práticas associadas com a metodologia e teoria de sala de aula (P5e)</i> <i>os alunos fazem pesquisa com relatório eles apresentam seminários.</i> <i>A gente trabalha com autoavaliação as provas caíram para o segundo plano</i> <i>As avaliações estão muito relacionadas ao projeto (P5h)</i></p> <p><i>A importância de contextualizar (P6b)</i> <i>eu sempre trabalhei com autoavaliação, seminários, trabalhos (P6q)</i></p> <p><i>Sempre me considerei uma pessoa que buscasse atualização(P7c)</i> <i>estou aprendendo a dar aula.</i> <i>tudo é uma reconstrução (P7g)</i></p> <p><i>Dar mais vazão à parte da prática, os projetos(P8i)</i> <i>o trabalho em equipe (P8k)</i></p> <p><i>Faço parte de um grupo interdisciplinar que trabalha com projetos.</i> <i>Na avaliação, meus alunos apresentaram trabalhos, sem nenhuma prova (P9f)</i></p> <p><i>Já participei de projeto interdisciplinar (P10)</i></p> <p><i>Deixar mais espaço para que eles (os alunos) construam o conhecimento vejo uma nova proposta de trabalhar (P11c)</i></p>	<p>Projetos/Práticas associadas com a teoria/Discussão e tomada de decisões em conjunto/Grupo de estudos interdisciplinar na escola/Aulas práticas (P5) A gente trabalha com autoavaliação/as provas caíram para o segundo plano /As avaliações estão muito relacionadas ao projeto (P5)</p> <p>Contextualização/ Projetos (P6) autoavaliação, seminários, trabalhos (P6)</p> <p>Repensar no ato pedagógico/ Aprendendo a dar aula/ Reconstrução (P7)</p> <p>Teoria e prática/ Projetos/Trabalho em equipe (P8)</p> <p>Grupo interdisciplinar da escola/ Projetos (P9) Na avaliação, alunos apresentaram trabalhos, sem nenhuma prova (P9)</p> <p>Participação em projeto interdisciplinar (P10)</p> <p>Uma nova proposta de trabalhar (P11)</p>

Anexos

Anexo 1 – Quadro com as teorias epistemológicas gerais sobre o conhecimento escolar adaptado de Porlán e Rivero (1998, p. 137)

Teorias sobre o conhecimento escolar	Concepções sobre a ciência	Concepções sobre o ensino	Concepções sobre a aprendizagem	Concepções curriculares		
				Conteúdos	Metodologia	Avaliação
Conhecimento escolar como um produto acabado e formal	Racionalismo	Tradicional	Apropriação formal de significados acadêmicos do professor e do livro didático	Versão simplificada, desconexa e cumulativa dos conteúdos científicos.	Transmissão direta do professor ou do livro didático.	Medição de aprendizagens mecânicas formais com provas.
Conhecimento escolar como um produto acabado e um processo técnico	Empirismo	Tecnológica	Assimilação de significados acadêmicos	Versão adaptada dos conteúdos científicos.	Seqüência indutiva e fechada de atividades práticas.	Medição objetiva dos objetivos alcançados.
Conhecimento escolar como um produto aberto gerado num processo espontâneo	Relativismo	Espontaneísta /ativista	Apropriação espontânea de significados cotidianos	Conteúdos baseados nas experiências e interesses dos alunos.	Atividades pouco sistemáticas e organizadas baseadas no ensaio e erro.	Avaliação qualitativa e participativa.
Conhecimento escolar como um produto aberto gerado num processo construtivo orientado	Evolucionismo e relativismo moderado	Investigativa	Construção e avaliação dos significados espontâneos do aluno	Conteúdos como integração e reelaboração de conhecimentos diferentes.	Investigação dirigida de problemas relevantes.	Investigação de hipóteses curriculares específicas.

Anexo 2 – Termo de Consentimento

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática –
Mestrado Profissional



Pelo presente termo de consentimento, declaro que autorizo a publicação dos dados gravados na entrevista realizada empara serem utilizados na dissertação do Mestrado: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SUPERVISORES DO PIBID/UFPEl, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetida, bem como do registro e publicação dos dados coletados, sem identificação e nomeação dos pesquisados.

Fui igualmente informada:

1. Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
2. Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à dissertação em questão;

Nome:

RG: _____

Assinatura: _____