

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA**

**IMPLICAÇÕES DO PIBID/CAPES NO PROCESSO DE
SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE
ALUNOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM
QUÍMICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Matheus Gibbin Zanzini

**Bauru, SP, Brasil
2016**

IMPLICAÇÕES DO PIBID/CAPES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE ALUNOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Matheus Gibbin Zanzini

Pesquisa individual de mestrado, apresentada e defendida em sessão própria, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Bauru, SP, Brasil
2016

Zanzini, Matheus Gibbin.

IMPLICAÇÕES DO PIBID/CAPES NO PROCESSO DE
SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE ALUNOS DE CURSO
DE LICENCIATURA EM QUÍMICA / Matheus Gibbin Zanzini,
2016 215 f.

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Socialização Profissional Docente. 2.
Socialização Primária. 3. Socialização Secundária
I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a pesquisa de
mestrado intitulada

**IMPLICAÇÕES DO PIBID/CAPES NO PROCESSO DE
SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE
ALUNOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

elaborado por
Matheus Gibbin Zanzini

como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan - UFSM
(Orientador/Presidente)

Profa. Dra. Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani

Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan

Bauru, 13 de maio de 2016.

RESUMO

Com esta pesquisa de mestrado, buscou-se propor uma caracterização das contribuições da participação de alunos de Cursos de Licenciatura da grande Área Curricular de Química, como Bolsistas de Iniciação à Docência em Subprojetos PIBID/CAPES, para os processos de socialização profissional docente desses futuros professores. A socialização profissional docente abrange os processos de apropriação da realidade social da profissão, processos que são efetivos quando resultam em interiorizações dessa realidade. Os sujeitos socializados passam a possuir uma consciência da realidade da profissão docente. Enquanto tema de investigação, a socialização profissional docente se insere em investigações sobre Formação de Professores, sendo pertinente tanto para a Formação Inicial como também para a Formação Continuada. Nesta pesquisa, investiga-se este tema no âmbito de uma política educacional que incide nos Cursos de Licenciatura (e também nas Escolas de Educação Básica), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Estão considerados 03 Subprojetos PIBID/CAPES da Área de Química de uma Universidade do Estado de São Paulo. A coleta de informações de pesquisa ocorreu por meio da aplicação de questionário, o qual foi respondido por 40 sujeitos. As informações coletadas foram tratadas com bases em pressupostos da Teoria Fundamental. Constatou-se que as atividades que se constituem propícias para a socialização profissional docente dos licenciandos do programa são aquelas que protagonizam situações de ensino nas escolas. Quanto aos membros do Subprojeto PIBID/CAPES, aqueles que diretamente influenciam esse processo são aqueles que atuam nas escolas conjuntamente com os licenciandos supervisionando-os. Os espaços escolares que influenciam a socialização profissional docente são aqueles onde ocorrem interações com os futuros pares de profissões.

PALAVRAS-CHAVE

Socialização Primária, Socialização Secundária, Socialização Profissional Docente, PIBID/CAPES, Conhecimentos Docentes

ABSTRACT

With this master's research, we sought to propose a characterization of the contributions of the participation of teacher students Chemistry, for teacher professional socialization process. The teacher professional socialization are the processes of appropriation of the social reality of the profession, processes that are effective when they result in the internalization of this reality, and thus socialized subjects begin to have awareness of the profession. While the subject of research, teaching professional socialization is included in research on teacher training, and are relevant both for the initial training, and also for continuing education. In this research, we investigate this issue due to the existence of an educational policy that focuses on undergraduate programs (and also in basic education schools), named Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PBID/CAPES). Here, are considered 03 subprojects PIBID/CAPES of Chemistry of a public University. The collection of research information was through the application of a questionnaire, which was answered by 40 subjects. The data were treated with bases on assumptions of the Fundamental Theory. It was found that the activities that are conducive to teaching professional socialization are those in which the subjects involved protagonists teaching situations in schools. As for the members of the Sub-project PIBID / CAPES, those that directly influence this process are those who work in schools overseeing the subjects involved. Regarding interactions experienced in school whitespace, it was found that the most influential are those established with future peer profession followed, those with established infrastructure and contingent conditions of schools.

KEY WORDS First Socialization, Secondary Socialization, Teacher Socialization, PIBID/CAPES, Knowledge Teachers

LISTA DE QUADROS

Nº	Título do Quadro	Página
01	Linhas de Pesquisa do Programa Pós-Graduação em Educação para a Ciência	03
02	Temáticas Gerais e Temáticas Específicas de Pesquisa no âmbito do INOVAEDUC	04
03	Elementos Básicos de Caracterização da Pesquisa	05
04	Objetivos dos artigos caracterizados	37
05	Fontes e Encaminhamentos Metodológicos dos artigos caracterizados	38
06	Resultados dos artigos caracterizados	40/41
07	Conclusões dos artigos caracterizados	44
08	Apontamentos da avaliação interna do PIBID/CAPES	51
09	Apontamentos da avaliação externas do PIBID/CAPES	52
10	Fontes e Instrumentos previstos para responder Questões de Pesquisa	59

LISTA DE IMAGENS

Nº	Título da Imagem	Página
01	Layout dos indexadores Open Journal e SciElo	33
02	Distribuição geográfica dos Subprojetos PIBID/CAPES da UNESP.....	49
03	Ano de ingresso dos Bolsistas de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura	67
04	Ano em que os bolsistas foram contemplados com a Bolsa de Iniciação à Docência	67
05	Motivos que levaram a pleitear a Bolsa de Iniciação à Docência	68
06	Níveis de Ensino indicados como de interesse pelos Bolsistas de Iniciação à Docência para suas atuações profissionais futuras	69

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	05
1. DA SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA A SOCEIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	12
1.1. O ser humano e os processos de socialização	12
1.2. As instituições sociais de trabalho e as ocupações profissionais	18
1.3. A socialização profissional docente: a apropriação de conhecimentos provenientes da realidade da profissão	22
1.4. Os processos de socialização profissional docente em períodos anteriores ao da carreira profissional	27
2. CARACTERIZAÇÃO INICIAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	31
2.1. Desenvolvimento metodológico do Estudo de Revisão de Literatura	31
2.2. Caracterização Inicial da produção acadêmico-científica brasileira sobre socialização profissional docente: artigos publicados em periódicos do estrato A1 das áreas de Educação e de Ensino	35
3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	45
3.1. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UNESP	48
3.2. Alguns apontamentos sobre as implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	50
4. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	54
4.1. A natureza da pesquisa e os aportes conceituais de referência	55
4.2. As Fontes para Coletas das Informações em uma Pesquisa Qualitativa.....	56
4.3. As possíveis Fontes de Informações e o Instrumento de Coleta de Informações de Pesquisa	57
4.4. Os Procedimentos de Coletas de Informações e os Sujeitos participantes da Pesquisa	59
4.5. Organização e Tratamento das Informações Coletadas	61
5. RESULTADOS	67
5.1. Atividades desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura em Química, como Bolsistas de Iniciação à Docência, propícias para o processo de socialização profissional docente desses futuros professores.....	70
5.2. Contribuições dos membros do Subprojeto PIBID/CAPES para o processo de socialização profissional docente dos Bolsistas de Iniciação à Docência	74
5.3. As interações vivenciadas por Bolsistas de Iniciação à Docência que influenciam os seus processos de socialização profissional docente	76
6. CONCLUSÕES	78
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERENCIAS	81
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	86

APÊNDICES	88
Apêndice A. Estrutura do Projeto Institucional PIBID/CAPES, referente ao edital de 2013, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	89
Apêndice B. Instrumento de Coleta de Informações de Pesquisa Acadêmico-Científica: Questionário	94
Apêndice C. Estrutura dos Subprojetos PIBID/CAPES da UNESP de Química.....	101
ANEXOS	103
Anexo A. Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)	104

APRESENTAÇÃO

Tenho 29 anos de idade, dos quais por 23 estive vinculado a Instituições de Ensino, sendo que, por 21 em processo formativo e por 02 exercendo profissionalmente a docência. Os demais 05 anos de vida são os de minha infância. Nascido em uma família de classe socioeconômica média e originário do município de Jaú-SP, iniciei minha formação realizando meus estudos referentes à Educação Básica em uma escola da rede privada de ensino dessa cidade. Finalizada essa etapa, ingressei no Curso de Licenciatura do Instituto de Química da UNESP de Araraquara. Atualmente, desenvolvo uma pesquisa de mestrado no Programa Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEC) da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru.

Meu primeiro contato com as pesquisas acadêmico-científicas da área de Ensino e de Educação ocorreu devido às atividades que desenvolvi como bolsista no Centro de Ciências da UNESP de Araraquara¹. Este é um espaço de ensino não formal aberto à visitação de Escolas e da comunidade em geral. O espaço possibilita o enriquecimento do ensino ofertado nas Escolas de Educação Básica da região, ao mesmo tempo em que enriquece o processo de formação dos alunos dos Cursos de Licenciatura da UNESP de Araraquara que desenvolvam atividades como bolsista ou como voluntário(a). Por 04 anos estive formalmente vinculado ao CCA, e, ainda hoje, mantenho o contato com as pessoas que lá estão.

Em meu primeiro ano no Centro de Ciências da UNESP de Araraquara, desenvolvi atividades na condição de monitor, mediando grupos de alunos de Escolas da Educação Básica durante as visitas ao espaço. Essas formam as primeiras vivências didáticas. Durante meu segundo ano de atuação, desenvolvi atividades no âmbito do Núcleo de Ensino da UNESP (um Programa de Formação de Professores vigente até o ano de 2008), período em que estabeleci maior contato com a pesquisa, época em que produzi e apresentei meus primeiros trabalhos em eventos acadêmico-científicos da área de Ensino de Química (como o Evento de Educação em Química (EVEQ²) e o Encontro Paulista de Pesquisa em Ensino de Química (EPPEQ³)).

¹ Maiores informações em: <<http://www.cca.iq.unesp.br/>>

² Maiores informações sobre o EVEQ em: <<http://www.iq.unesp.br/#!/eveq>>

³ Informações sobre a última edição em: <<http://eventos.ufabc.edu.br/eppeq2013/>>

Nos demais 02 anos em que desempenhei atividades no Centro de Ciências da UNESP de Araraquara, atuei na condição de Bolsista de Iniciação à Docência no Subprojeto PIBID/CAPES do Curso de Licenciatura do IQ-UNESP de Araraquara. O PIBID/CAPES acabou por “substituir” o Núcleo de Ensino da UNESP. Nesse tempo, estabeleci maior contato também com a realidade da profissão docente, desenvolvendo atividades didáticas em uma Escola de Educação Básica, e, também mantive o contato como com a pesquisa, produzindo e apresentando trabalhos em eventos acadêmico-científicos, como, por exemplo, o II Encontro Geral do PIBID/CAPES da UNESP⁴.

Então licenciado, passei a exercer profissionalmente a docência em minha cidade natal, vivenciando assim minha ainda breve carreira profissional docente. Foram 02 anos trabalhando na condição de Professor de Química em 01 Escola da Rede de Ensino Público, em 02 Escolas de Ensino Médio da iniciativa privada e em 01 Curso Técnico Profissionalizante. Durante esse período, sempre pensando na continuidade de minha formação (visando uma Pós-Graduação), realizei algumas tentativas de contato com pesquisadores da área de Ensino. No ano de 2016, retornei à exercer as atividades de trabalho da docência, em 02 escolas da rede privada de ensino da cidade de Jaú.

No primeiro semestre do ano de 2013, cursei na condição de aluno especial uma disciplina pós-graduação que foi ministrada de forma “condensada” (em encontros mensais as sexta feiras e aos sábados), o que facilitou a conciliação da disciplina com meus compromissos profissionais. No decorrer desses encontros, se afluíram algumas ideias e, então, elaborei um Pré-Projeto de Pesquisa que me candidatou a uma vaga no Curso de Mestrado.

Realizado o processo seletivo no final de 2013, iniciei minhas atividades de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, no ano de 2014. Assim, iniciei o desenvolvimento da pesquisa acadêmico-científica que aqui apresento. Esta investigação se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em sua Linha de Pesquisas de número 03. A seguir, no Quadro 01, estão apresentadas as Linhas de Pesquisa do Programa e, em destaque, a que este Projeto de Pesquisa está inserido.

⁴ Maiores informações em: <www2.fc.unesp.br/nepibid/>

Quadro 01. Linhas de Pesquisa do Programa Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Linha 01	Filosofia, História e Sociologia da Ciência no Ensino de Ciências.
Linha 02	Ensino de Ciências em Espaços Não-Formais e Divulgação Científica.
Linha 03	<i>Fundamentos e Modelos Psico-Pedagógicos no Ensino de Ciências e Matemática.</i>
Linha 04	Ciência, Tecnologia, Ambiente e Desenvolvimento Humano.
Linha 05	Informática na Educação em Ciências e Matemática.
Linha 06	Linguagem, Discurso e Ensino de Ciências.

Fonte: Organizado pelos autores, a partir das informações disponíveis em <<http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/educacao-para-a-ciencia/linha-de-pesquisas/>>.

A presente pesquisa de mestrado também se insere no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções "Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores" (INOVAEDUC). Este Grupo de Pesquisa conta com alunos de graduação, de pós-graduação, professores da rede pública e professores de Instituições de Ensino Superior. O Grupo desenvolve suas ações em 03 Núcleos, estando cada um deles alocado junto a algum Programa de Pós-Graduação em Ensino. Sobre a localidade dos Núcleos. O Núcleo 01 está situado no Centro de Educação da UFSM, o Núcleo 02 no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Núcleo 03 no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

O INOVAEDUC está regularmente cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil⁵, de responsabilidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As investigações desenvolvidas no âmbito deste Grupo de Pesquisa dedicam-se a compreender os condicionantes, assim como as formas de organização e de desenvolvimento, tanto de práticas educativas realizadas em Escolas Públicas de Educação Básica como de Processos de Formação Inicial e Continuada de Professores.

As investigações acadêmico-científicas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa estão organizadas conforme 03 temáticas gerais de pesquisa, as quais se ramificam em um total de 12 temáticas específicas de pesquisa, sendo que, cada investigação desenvolvida por membros do INOVAEDUC assume uma temática geral e uma específica. No Quadro 02, a seguir, apresentamos

⁵. Maiores informações em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859>>.

cada uma dessas temáticas, destacando aquelas em este Projeto de Pesquisa se insere.

Quadro 02. Temáticas Gerais e Temáticas Específicas de Pesquisa no âmbito do INOVAEDUC

TEMÁTICAS GERAIS DE PESQUISA	TEMÁTICAS ESPECÍFICAS DE PESQUISA
Processos Formativos de Professores	<i>Formação inicial de Professores e Aprendizagem da Docência</i>
	Aspectos necessários para Formação de Professores no contexto brasileiro
	Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores
Políticas Educacionais e suas incidências nas Redes Escolares Públicas	Formação e atuação de Formadores de Professores
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
	Políticas de Estruturação Curricular e Avaliação do Ensino Médio
	Sistemas de Avaliação Escolar em Larga Escala
Cultura, Organização e Desenvolvimento Escolar	Programa Nacional de Materiais Didáticos para a Educação Básica
	Organização de Tempos e Espaços Escolares
	Organização e Desenvolvimento do Trabalho Docente
	Desenvolvimento, análise e utilização de Materiais Didático-Pedagógicos na Educação Básica
	Conteúdos de Ensino, Recursos Didáticos e Resolução de Problemas na Educação em Ciências

Fonte: Organizado pelos autores.

INTRODUÇÃO

O processo de Socialização Profissional Docente pode ocorrer por toda a vida dos professores, sendo que, pode ter suas raízes na infância e/ou adolescência das pessoas, e deve-se iniciar formalmente durante o período de formação para o exercício das atividades de trabalho da docência, prosseguindo por todas as fases da carreira profissional dos professores. Enquanto um tema para pesquisas acadêmico-científicas, tal processo está inserido na ampla temática de investigações que ficou conhecida na literatura especializada como Formação de Professores (FP).

Nesta dissertação apresentam-se os resultados de uma investigação que se insere nessa ampla temática, que explorou as implicações para o processo de socialização profissional docente da ocorrência de uma política educacional voltada para a formação de futuro professores. Por explorar um aspecto da formação de futuros professores, esta pesquisa se insere em uma temática específica de investigações, que ficou conhecida na literatura especializada como Formação Inicial de Professores (FI), a qual, por sua vez, faz parte da ampla temática mencionada anteriormente.

O Quadro 03, apresentado a seguir, contém os elementos básicos que caracterizam a investigação que estamos propondo com este Projeto de Pesquisa.

Quadro 03. Elementos Básicos de Caracterização da Pesquisa

TEMÁTICA GERAL DA PESQUISA	Processos Formativos de Professores
TEMÁTICA ESPECÍFICA DA PESQUISA	Formação Inicial de Professores e Aprendizagem da Docência
FOCO DA PESQUISA	Implicações do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência para o processo de socialização profissional docente de alunos de Cursos de Licenciatura

Fonte: Organizado pelos autores.

A temática geral desta pesquisa, os processos formativos de professores, pode sofrer variações quanto a denominação que lhe é dada na literatura especializada, como, por exemplo, formação de professores ou ainda formação do professorado e aprendizagem da docência. Independente de qual seja a forma de denominação, aquela que for utilizada assume atualmente

duas acepções, uma se referindo à FP enquanto prática social situada e a outra se referindo à FP enquanto temática de pesquisas acadêmico-científicas.

Enquanto prática social situada, a Formação de Professores começou a ser praticada na Europa durante o século XVI, mas foi a partir da segunda metade do século XX que passou a ser praticada em quantidades significativas em países europeus e também da América (MIZUKAMI; et al, 2002), (GARCIA, 1999), (MONTEIRO, 2005). O crescimento quantitativo dessa prática social situada foi causado pela expansão da oferta de vagas para a população no processo de escolarização, ocorrida em várias sociedades ocidentais nos últimos 50 anos.

Tal expansão, por sua vez, foi influenciada por organizações internacionais de países que, mediante acordos assinados pelos seus membros, estipularam metas de desenvolvimento da Educação a ser atingida em um determinado intervalo de tempo. Exemplos dessas metas se encontram em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e o Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000). No Brasil, o direito de todo indivíduo à educação está previsto na Constituição Federal de 1988 e assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A promulgação dessas legislações impulsionou a expansão da oferta de vagas para a população no processo de escolarização.

Tal expansão teve como uma de suas consequências, tanto no Brasil como em outros países, o aumento da quantidade de vagas de emprego para professores nas Escolas de Educação Básica. Outra consequência, é que as Escolas se tornaram espaços mais plurais e democráticos, envolvendo alunos originários de outras classes socioeconômicas além das alta e média de outrora. Tais consequências trazem o desafio educacional de ofertar um processo de escolarização “que tenha como norte a superação das desigualdades sociais” (MIZUKAMI, et al, 2002, p.11) à todas as pessoas do país.

Diante desse desafio, os professores, profissionais responsáveis eticamente por contribuir para a formação crítica das novas gerações (VEIGA et al., 2005), são também responsáveis para que se consolide a oferta de um processo educacional democrático (MIZUKAMI, et al, 2002). E, para que possam cumprir com essa responsabilidade, se faz necessário medidas

políticas de reconhecimento da profissão docente, por meio da valorização salarial (equiparando o valor monetário, ao menos, ao das outras profissões com o mesmo nível exigido de formação), carreiras profissionais que sejam atraentes para indivíduo mais jovens, boas condições de trabalho e de infraestrutura escolar, além do que, é imprescindível a existência de bons Cursos de Licenciatura.

Ninguém parece ter dúvida em considerar que a formação do professorado tem uma importância decisiva para fazer dos professores profissionais competentes. A sua meta, continuamente redefinida e confirmada, é contribuir para a contínua profissionalização dos professores e professoras, entendendo-se como tal um melhor desenvolvimento das suas capacidades para enfrentar as situações incertas, complexas, singulares e conflitivas que caracterizam a prática profissional e ajudá-los a enfrentar as pressões e desafios que lhe estão ligados. A profissionalização aparece, pois, de forma invariável, como um referente indiscutível nos discursos sobre a formação do professorado - inicial e contínua. (MONTERO, 2005, p.139).

No Brasil, os Cursos de Licenciatura devem ser oferecidos em Instituições de Educação Superior, e, seguir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2015), recentemente definidas pelo Conselho Nacional de Educação substituindo a anterior de 2002. Essas diretrizes servem de base para a estruturação curricular de tais Cursos, que devem ter duração mínima de 04 anos e ao menos 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, divididas em componentes curriculares da seguinte maneira: i) 400 horas de Prática como Componente Curricular ao longo do período de formação; ii) 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir da segunda metade do Curso; iii) 2200 horas de Conteúdo de Natureza Científico-Cultura ; iv) 200 horas de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (idem, ibidem).

No âmbito das pesquisas acadêmico-científicas sobre a Formação de Professores, elas encontram-se publicadas em periódicos acadêmico-científicos, principalmente, na área de Ensino (área de número 48 da CAPES) e na área de Educação (área de número 36 da CAPES), e também, em

menores quantidades, nas áreas do conhecimento que servem de referência para as matérias de ensino ofertadas nas Escolas de Educação Básica (como, por exemplo, a Química, a Física, a Biologia, etc.).

Por conta dessa distribuição das publicações em diversas áreas do conhecimento, para compreendemos a atual situação da Formação de Professores enquanto temática de pesquisas acadêmico-científicas no Brasil, o

Mais adequada e realista é a possibilidade de “definirmos” e “estruturarmos” um campo específico de investigações, no âmbito da área de pesquisa em Educação [e também no âmbito da área de pesquisa em Ensino], que se dedique a estudar **“O Professor e suas Práticas”**. [...] Numa configuração como esta, a “Formação de Professores” poderia ser considerada como uma das várias temáticas de pesquisas possíveis no campo (TERRAZZAN, 2007, p.7, grifos do autor).

Além da Formação de Professores, outras temáticas de pesquisa possíveis nesse campo de investigações acadêmico-científicas são, por exemplo, o ‘Currículo’, a ‘História e Filosofia da Ciência’ e a ‘Educação Ambiental’.

Ao se observarem as investigações que assumem a Formação de Professores como temática de pesquisa, especialistas apontam que a quantidade de estudos vem crescendo nos últimos anos, contudo, parte dessa quantidade se insere de modo equivocado ou reducionista em tal temática, principalmente pelo motivo de que,

o simples fato de os sujeitos investigados serem professores não torna o estudo, por si só, pertencente à temática Formação de Professores [...] De modo geral, o que se espera de estudos que contribuam para o crescimento e a consolidação da temática “Formação de Professores” é a explicitação da relação do assunto, do tema, do problema investigado com aspectos claramente identificados como característicos da formação profissional e/ou pessoal de um professor, ou de um conjunto particular de professores, ou ainda dos professores enquanto um grupo com identidade própria. (TERRAZZAN, 2007, p.5-7).

O tema de investigação desta pesquisa de mestrado, o processo de socialização profissional docente, é um aspecto característico da Formação de Professores, sendo desejável que ele seja induzido a ocorrer mediante as atividades formativas em Cursos de Licenciatura, uma vez que, “o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois constitui-se, [...] no começo da socialização profissional” (MIZUKAMI, et al, 2002, p.22).

Enquanto temática de pesquisa, o processo de socialização profissional docente faz parte de uma possível agenda de demandas para novas investigações que assumam a formação de professores como temática geral. Essa possível agenda é especificada em um estudo que sintetiza a situação da formação de professores no contexto das pesquisas acadêmico-científicas nacionais, sendo que,

a partir de temas que se mostram recorrentes, pertinentes e importantes, sinalizamos algumas demandas para novos estudos de aprofundamento, nas quais procuramos sugerir articulações entre tais temas. Assim, lembramos dos seguintes recortes: (1) Saberes e Competências; (2) **Socialização e Identidade Profissional**; (3) Profissionalização e Ciclos Profissionais; (4) Formação Inicial e Aprendizagem da Docência; (5) Estágio Curricular e a Articulação entre Formação Inicial e Continuada de Professores; (6) Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional (TERRAZZAN, 2007, p.11, grifos nossos).

A socialização profissional docente corresponde aos processos pelos quais os professores interiorizam a realidade social da profissão. Mediante esses processos, as pessoas se capacitam para assumirem e manterem as atividades de trabalho da docência, e, possivelmente, progredirem na carreira profissional. Por meio desses processos as pessoas, conscientemente, decidem ou desistem de se profissionalizarem na carreira docente.

A partir do ano de 2007, vem se desenvolvendo no Brasil uma política educacional denominada de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), que possui a potencialidade de promover a socialização profissional docente de alunos de Cursos de Licenciatura. Com

atual abrangência nacional, o PIBID/CAPES possui o objetivo maior de causar melhorias na Formação Inicial de Professores, sendo que, ao mesmo tempo, pretende também causar melhorias na Educação Básica como um todo. Para viabilizar ações que tornem reais tais melhorias, o PIBID/CAPES realiza investimentos financeiros em Instituições de Ensino Superior, mais especificamente, em Cursos de Licenciatura, a fim de que se concedam bolsas para alunos e professores desses Cursos, assim como para professores em exercício profissional da docência em Escolas de Educação Básica.

Os alunos contemplados com Bolsas de Iniciação à Docência devem desenvolver atividades nas Escolas de Educação Básica, o futuro ambiente de trabalho, e, por isso, possuem condições privilegiadas para se apropriarem da realidade social da profissão docente no contexto onde realizam o Curso de Licenciatura. Assim, o PIBID/CAPES é uma iniciativa que favorece a ocorrência da socialização profissional docente de alunos de Cursos de Licenciatura. Isso ser entendido nos dizeres legais do PIBID/CAPES, ao expressarem que um dos objetivos do Programa é

contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, Artigo 4º, parágrafo VII).

Uma possível melhoria que o PIBID/CAPES pode causar na Formação Inicial de Professores é o enriquecimento (quantitativo e qualitativo) do processo de socialização profissional de futuros professores (ainda que de uma parcela deles, aqueles contemplados com Bolsa de Iniciação à Docência). Assim, pode contribuir para que os futuros professores se apropriem de conhecimentos que são pouco abordados nos conteúdos presentes nas grandes curriculares dos Cursos de Licenciatura, ao menos dos que formam professores de ciências da natureza (TERRAZZAN et al., 2008).

Dessa forma, algumas indagações surgem sobre as ações desenvolvidas pelos Subprojetos PIBID/CAPES. De que maneira o ambiente das Escolas de Educação Básica influenciam o processos de socialização profissional docente de Bolsistas de Iniciação à Docência (BID). Que atividades desempenhadas pelos bolsistas de iniciação à docência influenciam os seus

processos de socialização profissional docente? Que interações vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência influenciam o seus processos de socialização profissional docente? Como podemos caracterizar essas influências vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência?

Diante da atual abrangência do PIBID/CAPES, e também, devido à área de formação acadêmica do autor desta pesquisa assim como a área acadêmico-científica em que ela está inserida, apresenta-se uma investigação que pretende envolver os Subprojetos PIBID/CAPES de Cursos de Licenciatura em Química de uma Universidade pública do estado de São Paulo. Estabeleceu-se como objetivo para a pesquisa que aqui se apresenta o seguinte: *caracterizar as contribuições da participação de alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular de Química, como Bolsistas de Iniciação à Docência em Subprojetos PIBID/CAPES, para o processo de socialização profissional docente desses futuros professores.*

As diversas inquietações mencionadas anteriormente, e outras mais, são expressas mediante o seguinte problema de pesquisa: *Que formas de socialização profissional docente costumam ocorrer durante a participação de alunos de Cursos de Licenciatura, da Área Curricular de Química, como Bolsistas de Iniciação à Docência em subprojetos PIBID/CAPES?*

CAPÍTULO 1

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, se expõe a concepção de ser humano que se adota nesta pesquisa, para, na sequência, se abordar os processos de socialização primária que são vivenciados pelas pessoas no início de suas vidas em sociedade. Na segunda seção, se aborda o processo geral de socialização secundária das pessoas, para, em seguida, se abordar uma forma específica de processo de socialização secundária, a socialização profissional. Isso é feito baseando-se na Sociologia do Conhecimento, mais especificamente, na obra 'A Construção Social da Realidade' de Peter Berger e Thomas Luckmann. Nas duas últimas seções, é abordado o processo de socialização profissional docente das pessoas, entendendo-o como a interiorização de conhecimentos típicos da realizada de profissão docente.

1.1 O SER HUMANO E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

Partilha-se de uma concepção humanista a respeito da condição existencial do ser humano, compreendendo que toda pessoa é detentora de um "eu", ou, possuidora de uma "natureza", que media as suas vivências no decorrer do cotidiano. Diversas são as correntes de pensamento que compartilham dessa concepção humanista, sendo que há uma variação quanto ao entendimento da origem do "eu", dessa "natureza". Apresenta-se, a seguir, essa variação de entendimento para, na sequência, se expor o posicionamento adotado sobre a "natureza" do ser humano, para então se prosseguir com as interações vivenciadas pelas pessoas no convívio em sociedade.

No âmbito da Filosofia da Educação (SAVIANI, 1980, p.18), denominam-se de Humanismo Clássico, correntes de pensamentos que surgiram a partir do século XV e que compreendem o "eu" como sendo uma "essência" que cada pessoa possui, inato a ela; nesse entendimento, a "natureza" de cada pessoa é imutável, predefinida e condicionadora das potencialidades de cada indivíduo perante o contato com a realidade; as mudanças de personalidade das

peças que ocorrem no decorrer da vida são compreendidas como atualizações das potencialidades contidas a priori na “natureza” que ela possui.

No mesmo âmbito, denomina-se de Humanismo Moderno, correntes de pensamento que surgem a partir do século XX e que compreendem que a existência do indivíduo é anterior à sua “essência”. O “eu” de cada pessoa se constitui mediante as vivências, ao contato de cada um com a realidade da vida vivida; as mudanças de personalidade das pessoas são compreendidas como sendo resultante das experiências vivenciadas por cada uma delas no decorrer de suas vidas, podendo ocorrer até a morte do sujeito, e não havendo predefinição.

Nesta pesquisa, partilha-se dessa concepção Humanista Moderna sobre a condição existencial do ser humano, entendendo que, “Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói a sua própria natureza, que o homem se produz a si próprio” (BERGER, P; LUCKMANN, T. 2004, p. 61). As interações vivenciadas por cada pessoa na ambiente em que vive, ou seja, o contato constante e inevitável com a realidade física e social corresponde ao fator determinante para a constituição do “eu” de cada indivíduo. Compreende-se a realidade como sendo uma “qualidade pertencente a fenômenos que os indivíduos reconhecem como sendo independentes de suas próprias vontades” (BERGER, P; LUCKMANN, T. 2004, p.13).

Os fenômenos da realidade são passíveis de apreensão por parte do indivíduo na constante interação com ela, devido ao fato de estes fenômenos estarem objetivados em uma linguagem que é compartilhada por coletividades de indivíduos. “A linguagem é capaz de se tornar o repositório de vastas acumulações de significados e experiências, que se podem preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes” (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004, 48). A linguagem se dá na forma de expressividades compreensíveis por meio de ao menos um dos sentidos disponíveis no equipamento biológico dos indivíduos que interagem entre si.

A expressividade humana é capaz de objetivação, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros indivíduos, como

elementos de um mundo comum (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004, p.45)

Assim, cada indivíduo apropria-se da linguagem existente na realidade cotidiana em que vive e, mediante a interiorização dessa realidade (a retenção de aspectos da realidade que foram apropriados na forma de consciência), constitui a sua realidade subjetiva, o seu “eu”, ou ainda, a sua subjetividade.

Ainda que, como qualquer outra espécie de seres vivos, todo ser humano (representante da espécie denominada de Homo Sapiens) possui um equipamento biológico (o seu organismo) que é condicionador das suas possibilidades de interação com a realidade, tal equipamento é a única “natureza” que se pode atribuir ao ser humano, esse equipamento biológico é a única instância inata na vida das pessoas. “O organismo humano é capaz de aplicar o equipamento que possui, por constituição, a uma gama muito ampla de atividades” (BERGER, P; LUCKMANN, T. 2004 p.60) na interação com a realidade em que existe.

Todo Homo Sapiens possui o mesmo equipamento biológico, a mesma “natureza”, sendo dotado das mesmas potencialidades existenciais a priori. Por consequência, todo indivíduo vivencia fases de desenvolvimento de suas faculdades psíquicas e motoras que são semelhantes e que acontecem, com exceção do período fetal, em constante interação com a realidade social de cada indivíduo. As possíveis variações nesses processos de desenvolvimento são determinadas pela realidade (social e geográfica) de cada indivíduo, e não por uma “essência” apriorística que prescreve a existência da pessoa.

Em síntese, um indivíduo nascido em uma realidade específica (social e geográfica), existe em constante interação com ela e, assim, passa a dela se apropriar e também interiorizá-la, “assumido” para si aspectos dessa realidade. Assim, pelo fato de existir em constante interação com a realidade, a criança passa a se apropriar, a “assumir” o mundo onde ela vive, no qual outras pessoas já viviam e interagiam.

Sem dúvida que este “assumir” é em si mesmo, em certo sentido, um processo original para cada organismo humano e o mundo; uma vez “assumido”, pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provável) recriado até. Em qualquer caso,

na forma complexa da interiorização, não só compreendo [a criança compreende] os momentâneos processos subjetivos do outro, mas, compreendo o mundo em que ele vive e esse torna-se o meu próprio mundo [da criança]. [...] Só depois de ter alcançado esse grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade. O processo ontogênico pelo qual isso se realiza é a socialização (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004, p.138).

Todo processo de apropriação da realidade que resulte na interiorização de aspectos dessa mesma realidade (formando a consciência do indivíduo) corresponde a um processo socializante. Pelos processos de interiorização de aspectos da realidade social em que vive é que a criança constitui o seu “eu”, a sua subjetividade, ou ainda, a consciência que possui dos aspectos de tal realidade.

Denomina-se de socialização primária os processos de interiorização da realidade que ocorrem na infância, por meio dos quais cada pessoa constitui a sua subjetividade, tomando consciência de aspectos da realidade, significados por meio da linguagem na forma de conhecimentos que a pessoa possui. Por sua vez, denomina-se socialização secundária “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo, já socializado, em novos setores da sociedade” (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004, p.138), ou seja, qualquer processo que acarrete em tomadas de consciência por parte indivíduo que alterem a sua subjetividade, em outras palavras, processos pelos quais o indivíduo interiorizam novos conhecimentos úteis para situações específicas da interação com a realidade.

Durante a infância, a maior parte dos processos de apropriação da realidade resulta em interiorizações de aspectos dessa realidade, ou seja, as socializações primárias acontecem “espontaneamente”, o que se deve ao grau de afetividade normalmente envolvido nas interações dessa época da vida. Pelo fato de viver, a criança cria consciência de aspectos da realidade em que existe, interiorizando-a na forma de sua subjetividade, ou seja, “a realidade tal como é aprendida na consciência individual” (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004, p.154).

Dito de outro modo, pelos processos de socialização primária a criança compreende as significações que são compartilhadas (por meio da linguagem) pelos demais indivíduos que coexistem no ambiente em que ela existe. Essa compreensão se dá na forma de conhecimentos que ficam retidos na consciência da pessoa, os quais ela mobiliza para interagir com o ambiente. Assim, estando socializada, a jovem pessoa possui domínio de conhecimentos sobre a sua realidade, tendo a capacidade de mobilizá-los para interagir com a realidade que constantemente a ela se apresenta. Tais conhecimentos são provenientes de um contexto específico, a realidade em que nasceu, sendo caracterizada por uma quantidade reduzida de instituições.

Com o passar do tempo a jovem pessoa passa a interagir com outras instituições sociais além da de sua infância, sendo que essas outras instituições são caracterizadas por coletividade(s) de pessoas que convivem e interagem em um determinado ambiente, que vão desde famílias de amigos, grupos de pessoas como o time de xadrez ou de judô da cidade, até, o processo de escolarização e as atividades de trabalho existentes na sociedade moderna.

Na interação com essas novas instituições sociais, a pessoa passa a se apropriar também de aspectos de tais realidades, e, assim, a sua subjetividade é confrontada. Os processos de interiorização da realidade das novas instituições sociais

são determinados pelo seu problema fundamental: pressupõe sempre um processo prévio de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. Não pode construir a realidade subjetiva ex nihilo [a partir do nada]. Isto representa um problema, porque a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir. Quaisquer novos conteúdos que devam agora ser interiorizados terão, de alguma maneira, de sobrepor-se a essa realidade já presente. Há, portanto, um problema de coerência entre as interiorizações primitivas [da infância] e as novas (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004, p.147).

Assim, diferentemente da socialização primária, a socialização secundária não ocorre de maneira “espontânea”, e sim, depende de

processamentos cognitivos do sujeito que modifiquem sua consciência sobre aspectos da realidade ou, que reconheçam as novas apropriações como sendo conhecimentos úteis para a sua vida momentânea e/ou futura.

“O desenvolvimento da educação moderna é, claro, o melhor exemplo da socialização secundária realizada por organizações” (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004, p154). O processo de escolarização (aqui entendido como a Educação Básica) tem a função de suprir o indivíduo com conhecimentos que o possibilite adquirir um emprego ou continuar os estudos em sua vida adulta, assim como, apresentar as diversas realidades da contemporaneidade, de modo que os indivíduos sejam capazes de conviver harmonicamente com as demais pessoas.

Para que a socialização secundária ocorra, os novos conhecimentos a serem interiorizados devem se mostrar plausíveis e aplicáveis a situações da vivência da pessoa.

O toque de realidade do conhecimento interiorizado na socialização primária é quase automático. Na socialização secundária tem de ser reforçado por técnicas pedagógicas específicas, “levado a casa”, até o indivíduos. Esta expressão é sugestiva. A realidade original da infância é a “casa”. É inevitável que se imponha como tal e, por assim dizer, com “naturalidade”. Em comparação, todas as posteriores realidades são “artificiais”. Por isso a professora procura “levar a casa” os assuntos que está a transmitir tornando-os vividos (fazendo-os parecer tão vivos quanto o “mundo caseiro” da criança, importantes (isto é, ligando-os às estruturas relevantes já presentes no “mundo de casa”) e interessantes (isto é, levando a atenção da criança a desviar-se de seus objetivos “naturais”, passando para outras mais “artificiais”) (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004, p.147).

Nas sociedades modernas, além do processo de escolarização, outra forma de socialização secundária realizada por organizações e com finalidades específicas é a socialização profissional. A necessidade da existência dessas organizações na sociedade contemporânea se deve a complexidade dos conhecimentos necessários para o desempenho das atividades de trabalho da

profissão e, também, pelo nível de especialização que esses conhecimentos profissionais possuem.

Tais organizações realizam práticas que auxiliam no aprendizado profissional, e, possuem a finalidade de formar competentemente os indivíduos que nelas vivenciam experiências, possibilitando-os a se apropriem dos conhecimentos tipicamente mobilizados durante a execução da atividade de trabalho em questão. Tais instituições devem também facilitar o contato dos indivíduos com a realidade social da profissão, propiciando e facilitando o processo de interiorização dessa realidade por parte dos sujeitos.

1.2 AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO E AS OCUPAÇÕES PROFISSIONAIS

A existência humana tem a condição de acontecer em sociedade, por isso, as pessoas não existem sozinhas nem isoladas no mundo, e sim, em constante interação umas com as outras no âmbito de uma ou mais instituições sociais. Tais instituições sociais são caracterizadas por conjuntos de pessoas que interagem construindo conexões entre si, sendo que, cada uma desempenha certos papéis que são representados pela execução de diferentes atividades. As atividades executadas pelas pessoas em uma instituição social, em somatória, resultam no produto/manifestação social da mesma.

São exemplos dessas instituições sociais, assim como dos papéis desempenhados pelos sujeitos em cada uma delas, os seguintes: a instituição social da família, constituída tradicionalmente pelos papéis de pai, mãe, irmão mais velho, tipo, etc.; a instituição social religiosa, constituída por indivíduos que exercem os papéis de padre, coroinha, freira, cerimonialistas, etc.; a instituição social educacional, constituída por indivíduos que exercem os papéis de professor de química, professor de história, diretores, monitores, alunos, etc.; a instituição social médica, constituída por indivíduos que exercem os papéis de cirurgião, clínico geral, anestesista, enfermeiro, auxiliar de enfermagem, etc.

Cada uma das instituições sociais exemplificadas acima, assim como qualquer outra, é compreendida pelas pessoas a partir da consciência que

cada um possui dos produtos/manifestações sociais da instituição em questão. Conforme a compreensão que a pessoa possui sobre cada instituição social, compreende também os diversos papéis exercidos em cada. Todas essas compreensões são mediadas pela subjetividade da pessoa na interação com a realidade social, podendo assim ocorrer variações subjetivas conforme a realidade social de cada pessoa.

Algumas instituições sociais podem interagir com a pessoa ao longo de toda a sua vida ou por grande período desse tempo, como são os casos exemplificados anteriormente (neste exemplo, pode-se substituir a instituição social médica por outras instituições sociais de trabalho). No passar do tempo, a pessoa passa a interagir com uma quantidade crescente de instituições sociais, e, gradativamente, passa a existir em um mundo composto por instituições sociais.

As diversas instituições sociais que compõem o mundo onde as pessoas existem possuem suas origens na divisão do trabalho (BERGER, P; LUCKMANN, T, 2004). Alguns exemplos da interação na vida corriqueira das pessoas com instituições sociais são aquelas estabelecidas com diversas das instituições sociais de trabalho, como: o funcionamento do transporte público; o funcionamento dos bancos da cidade; o funcionamento do pronto socorro e/ou a santa casa municipal; o funcionamento do comércio da cidade; as diversas prestações de serviço, como o conserto de um equipamento eletrônico quebrado; etc.

A partir de certa época da vida, normalmente próximo à adulta, a pessoa tende (e é pressionada pela sociedade) a assumir alguns papéis em uma ou mais instituições sociais, papéis que possibilitarão à pessoa adquirir autonomia em sua vida adulta. Para isso, se faz necessário realizar as atividades de trabalho decorrentes das ocupações empregatícias da sociedade moderna. Assim, cada pessoa deve, na vida adulta (no Brasil, por questão de referência, indicamos a idade prevista para o término do Ensino Básico pelas pessoas), conseguir um emprego e/ou melhor se capacitar para conseguir um emprego no futuro. Para ser capaz disso, a pessoa deve conseguir desempenhar as atividades de trabalho que resultam no produto/manifestação social da instituição em questão. “Dizer, por conseguinte, que os papéis representam as instituições é dizer que os papéis tornam possível a existência das instituições

de modo perene, como presença real na experiência de indivíduos vivos” (BERGER, P; LUCKAMNN, T, 2004, p.85).

No que se refere especificamente às instituições sociais de trabalho, cada uma delas é composta por um conjunto de pessoas com ocupações diferentes devido às diferentes atividades de trabalho que desempenham em tal âmbito. No Brasil, em 2002, o Ministério do Trabalho e Emprego promulgou a mais recente ‘Classificação Brasileira de Ocupações’, que consiste de um “documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro” (BRASIL, 2002c).

Essa Classificação contém as ocupações empregatícias legalmente reconhecidas no Brasil. Nesta classificação encontramos as diferentes ocupações no âmbito das instituições sociais, como, por exemplo, a existência de 149 diferentes ocupações relacionadas à instituição social de trabalho médica, 210 diferentes ocupações relacionadas à instituição social de trabalho da engenharia, e, 270 diferentes ocupações relacionadas à instituição social de trabalho educacional.

As diversas ocupações de trabalho existem como constantes demandas da sociedade visto que, as pessoas ao longo de suas vidas, não interiorizarão todo o conhecimento necessário para satisfazer as suas necessidades, sendo frequentemente necessário que recorram a outras pessoas que dominam os conhecimentos que se fazem necessários em diversas situações no decorrer da vida. Isso decorre da quantidade e sofisticação dos conhecimentos socialmente acumulados pela espécie humana no decurso de sua história, conhecimentos que encontram-se

distribuídos em termos sociais, isto é, possuído de modo diferente por diversos indivíduos e tipos de indivíduos. [...] A distribuição social do conhecimento começa assim com o simples fato de não se conhecer tudo o que é conhecido pelos meus semelhantes e vice-versa, culminando em sistemas de especialização muitíssimo complexos (BERGER, P; LUCKAMNN, T, 2004, p.57).

Para que uma pessoa execute competentemente as atividades de trabalho de uma dada ocupação, ela precisa ser capaz de mobilizar os

conhecimentos que são tipicamente utilizados na execução dessas atividades de trabalho. Isso envolve a interiorização de um vocabulário específico da área de atuação, conhecimentos de áreas do conhecimento acadêmico-científico e, conhecimentos sobre a realidade social da ocupação pretendida. Os conhecimentos tipicamente mobilizados na execução das atividades de trabalho de uma determinada ocupação consistem nos conhecimentos de trabalho específicos de tal ocupação.

O processo pelo qual os indivíduos interiorizam conhecimentos que são tipicamente utilizados em uma instituição social de trabalho denomina-se socialização profissional. Essa interiorização de conhecimentos ocorre no âmbito de algumas instituições sócias, que, por excelência, são as Escolas de Educação Básica (anteriormente à vida adulta), as próprias instituições sociais de trabalho, e, também, cursos de formação para o trabalho (durante a vida adulta) como os Cursos Técnico-Profissionalizantes, os Cursos de Bacharelado e os Cursos de Licenciatura.

Conforme aumenta o grau de complexidade das atividades a serem desenvolvidas em uma dada ocupação, maior também são a quantidade e a complexidade dos conhecimentos necessários para executá-las e, conseqüentemente, menor é a existência de pessoas que interiorizaram tais conhecimentos. Algumas ocupações da sociedade contemporânea exigem que a pessoa execute atividades de trabalho altamente complexas, sendo que, as pessoas aptas a fazê-las são especializadas em tais atividades.

A necessidade de cursos de formação para o trabalho se deve a quantidade e complexidade dos conhecimentos que são tipicamente mobilizados para se desempenhar as atividades de trabalho de certas ocupações, e, também, devido a questões éticas envolvidas na execução de tais atividades de trabalho (a pessoa que “assumiu” uma ocupação domina conhecimentos que seus “cientes” não dominam, e, portanto, critérios éticos devem ser estabelecidos para “proteger” judicialmente ambas as partes) (DUBAR, 2004, 2012, VEIGA; et, al, 2005). Nas sociedades modernas, a realização de processos de formação para o trabalho é uma exigência legal para que a pessoa possa assumir algumas ocupações trabalho.

Assim, os conhecimentos que a pessoa precisa mobilizar para exercem competentemente as atividades de trabalho de uma determinada profissão são

os conhecimentos profissionais da profissão. Devido à sofisticação das atividades de trabalho, para exercê-las a contento, a pessoa precisa se formar em uma organização especializada para isso. No caso específico dos professores, a formação profissional acontece em Cursos de Licenciatura que são ofertados em Instituições de Ensino Superior. Esses Cursos devem possibilitar que os futuros professores se apropriem de conhecimentos profissionais da docência (ao menos, uma gama desses conhecimentos).

Na vida adulta das pessoas, a socialização profissional representar o tipo mais significativo de socialização vivenciado nas sociedades modernas (DUBAR, 1997, 2012). Em síntese, a socialização profissional são processos de socialização secundária, que, em geral, começam a ocorrer nas proximidades da vida adulta das pessoas, por meio dos quais ela se apropria de conhecimentos provenientes da realidade social de alguma profissão, e, conscientemente, decide se profissionalizar em tal profissão.

1.3 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ASSUMINDO O PAPEL SOCIAL DE PROFESSOR(A)

A socialização profissional docente corresponde aos processos pelos quais a pessoa interioriza conhecimentos da realidade da profissão docente, tomando consciência dessa realidade, tanto da profissão quanto de seus profissionais. Os conhecimentos da realidade social da profissão correspondem a uma parte dos conhecimentos que as pessoas devem dominar para exercerem competentemente as atividades de trabalho da docência. Os demais conhecimentos são aqueles provenientes de áreas de pesquisa acadêmico-científicas que servem de referência para as matérias de ensino da Educação Básica (como a Química, a Física, a História, etc.), e também, das áreas de pesquisa acadêmico-científicas pertinentes às de Ensino e Educação (como, por exemplo, a Pedagogia, a Psicologia e a Língua Portuguesa).

O conjunto de conhecimentos que as pessoas devem dominar para exercerem competentemente as atividades de trabalho da docência são aqueles que, na literatura especializada, ficaram conhecidos por saberes/conhecimentos docentes. Na literatura especializada sobre Formação de Professores há um vivo debate sobre quais são os tipos de conhecimentos

que compõem os conhecimentos docentes, sendo que, diversas tipologias coexistem atualmente na literatura especializada (SHULMAN, 1987), (FREIRE, 1996), (PACHECO, 1995), (GAUTHIER et al., 1998), (PORLÁN, RIVERO, 1998), (PERRENOUD, 2002), (PIMENTA, 2002), (SAVIANI, 2004) e (TARDIF, 2007). Essas tipologias são teorias úteis para a proposição dos conteúdos a serem tratados durante as disciplinas ofertadas em um Curso de Licenciatura.

O Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC) tem se dedicado a estudar as diversas tipologias de conhecimentos docentes, assim como a possível incidência desses conhecimentos nos Cursos de Licenciatura do Brasil. Tendo como principal contribuição às teorias propostas por Lee S. Shulman (SHULMAN, 1986, 1987) e, em menor grau, as propostas por Clermont Gauthier e outros (GAUTHIER et al., 1998), sugere-se que os conhecimentos docentes são de 05 tipos (1) Conhecimento referente à Matéria de Ensino; (2) Conhecimento Pedagógico Amplo; (3) Conhecimento Didático referente à Matéria de Ensino; (4) Conhecimento dos Contextos Educacional e Escolar; (5) Conhecimento sobre a Profissão e a Profissionalização.

Essas 05 categorias são representativas dos conhecimentos docentes passíveis de codificação e, portanto, de utilização na organização/planejamento das ações formativas de professores, seja em processo de formação inicial em Cursos de Licenciatura, bem como em processos de formação continuada. A seguir, estão apresentados cada um dos 05 tipos de conhecimentos docente, organizados em 02 grupos: os conhecimentos provenientes de pesquisa acadêmico-científicas e os conhecimentos da realidade da profissão docente.

O primeiro grupo é composto por 02 tipos de conhecimentos docentes. Os ‘conhecimento referente à matéria de ensino’ são aqueles que caracterizam o professor como sendo um especialista em determinada área do conhecimento. Para ensinar de maneira competente, além dos conhecimentos provenientes especificamente da área do conhecimento que serve de referência para a matéria que leciona, o professor necessita dominar conhecimentos provenientes de áreas afins (como, no caso da Química são as áreas da Física, da Matemática, da Biologia, e, inclusive, outras áreas como a História e a Geografia). Os ‘conhecimentos pedagógicos amplos’ são aqueles

referentes tanto à área acadêmico-científica de Educação, quanto à de Ensino. Estes conhecimentos caracterizam a classe profissional dos professores(as).

O segundo grupo também é composto por 02 tipos de conhecimentos docentes. Os 'conhecimentos sobre os contextos Educacional e Escolar' são aqueles referentes às condições de trabalho nas Escolas de Educação Básica (infraestrutura física e recursos materiais), às avaliações oficiais da Educação (como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio), e também às interações estabelecidas com os alunos e os demais profissionais da Escola. Os 'conhecimentos sobre a profissão e a profissionalização' são aqueles referentes aos procedimentos para o ingresso na carreira profissional (como o funcionamento dos concursos públicos federais, estaduais e municipais, ou ainda, o sistema de contratação por "hora-aula" na rede privada de Ensino), às condições empregatícias (como o valor monetário do salário, sua evolução no decorrer da carreira profissional, a insalubridade, as condições de aposentadoria, e, o aumento trienal e as licenças prêmio para os concursados), aos compromissos extraclasse (como as reuniões de pais e mestres, as atividades de trabalho pedagógico coletivas (ATPC), os conselhos de turmas e a preparação e correção de atividades didáticas para os alunos), e, às representações da profissão (como os Sindicatos dos Professores, as Secretarias de Educação e, também, o debate sobre um possível Conselho de Profissionais da profissão).

Quanto aos 'conhecimento didático referente à matéria de ensino', eles não pertencem a nenhum dos 02 grupos apresentados anteriormente, e são caracterizados pela capacidade do professor de tornar o conhecimento que domina acessível a seus alunos da Educação Básica. Essa capacidade é resultado da mobilização simultânea de conhecimentos docentes dos demais 04 tipos, com a finalidade específica de ensinar um conteúdo da área de referência para a matéria de ensino que leciona para seus alunos, em um espaço formal de ensino. Este conhecimento caracteriza o papel social de professor que a pessoa desempenha na Escola de Educação Básica (por exemplo, professor de Química, de Física, de História, etc.).

As pessoas que se profissionalizam na docência podem interiorizar os diferentes tipos de conhecimentos docentes a partir de 02 fontes (SHULMANN, 1987) que são os resultados de pesquisas acadêmico-científicas e, as

experiências vivenciadas na interação com a realidade da profissão docente. Quanto à primeira fonte de conhecimento docente, o momento por privilégio para a interiorização de conhecimentos provenientes de pesquisa acadêmico-científicas é durante a realização de um Curso de Licenciatura ou de Pedagogia. Quanto à segunda fonte, às experiências vivenciadas pelo professor (seja durante a formação ou durante a prática profissional) acarretam em apropriações de conhecimentos e em possíveis interiorizações deles em sua consciência. Na sequência, discutem-se brevemente essas 02 fontes.

Espera-se que o montante maior de conhecimentos apropriados a partir da primeira das fontes ocorra durante a formação. Essa formação deve possibilitar que as pessoas se apropriem de conhecimentos que as capacitem para exercerem competentemente as atividades de trabalho da docência em Escolas de Educação Básica, e, também, capacitá-las para ingressarem na carreira profissional da docência. Visando isso, cada Curso de Licenciatura elabora a sua estruturação/organização curricular, a fim de contemplar os diferentes tipos de conhecimentos necessários à docência.

No Brasil, os Cursos de Licenciatura devem ser oferecidos em Instituições de Educação Superior e seguir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2015), recentemente promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação. Essas recentes diretrizes estabelecem que a estruturação/organização curricular dos Cursos de Licenciatura deve prever a duração mínima de 04 anos e carga horária de ao menos 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Essa carga horária deve ser dividida em componentes curriculares da seguinte maneira: i) 400 horas de Prática como Componente Curricular ao longo do Curso; ii) 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir da metade do Curso; iii) 2200 horas de Conteúdo de Natureza Científico-Cultura ao longo do Curso; iv) 200 horas de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais ao longo do Curso.

Para que o futuro professor se socialize na docência durante a sua formação profissional, ele deve vivenciar situações que o possibilite apropriar-se de conhecimentos provenientes da realidade de sua futura profissão. Contudo, o que se observa no Brasil é que os Cursos de Licenciatura pouco contemplam os conhecimentos provenientes da realidade da profissão.

De modo geral, com pequenas variações, prevaleceu em todos os Cursos de Licenciatura, ao longo dos últimos 40 ou 50 anos, o modelo de Formação Inicial já caracterizado na literatura especializada como subsidiário da chama racionalidade técnica [...] A maioria das estruturas curriculares de Cursos de Licenciatura esteve baseada nesse modelo e se tornou variantes ligeiramente diferentes da “configuração 3+1”, como está conhecido na meio educacional. Nessa configuração básica há um conjunto de disciplinas chamadas “disciplinas pedagógicas”, com duração prevista de um ano, justaposto ao conjunto das demais disciplinas as quais tratam, em geral, de “conteúdos conceituais específicos”, relativos a uma matéria de ensino na Educação Básica, com duração de três anos. Pode-se dizer que, operacionalmente, esta configuração básica deixou de existir; embora, do ponto de vista do desenvolvimento desses cursos, esta ainda seja a “lógica” subjacente que prevalece na ampla maioria deles (TERRAZZAN, 2007, p.1-2).

Assim, apenas 25% da carga horário dos Cursos de Licenciatura possuem a potencialidade de promover apropriações de conhecimentos sobre a realidade da profissão docente, o que corresponde às disciplinas de Estágio Curricular Pré-Profissional e as disciplinas que desenvolvem Práticas como Componentes Curriculares. O restante da carga horária dos Cursos de Licenciatura é destinado aos conhecimentos referentes à matéria de ensino e aos conhecimentos pedagógicos. Especificamente sobre os Cursos de Licenciatura em Química, mesmo com as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, constata-se a ausência de conhecimentos sobre a profissão e a profissionalização (ZANZINI, et al, 2015).

No que se refere à outra fonte de conhecimentos docentes, as experiências vivências no âmbito da profissão, mediante ela as pessoas podem se apropriar de ambos os tipos de conhecimentos. Aqueles conhecimentos que foram mobilizados pelo professor durante a execução de atividades de trabalho e que resultaram satisfatórios para executá-las, passam a formar um repertório

de conhecimentos que o professor provavelmente mobilizará novamente em sua atuação profissional futura com maior facilidade.

As experiências acumuladas passam a constituir as 'máximas' do professor (SHULMAN, 1987). Diante das próximas situações semelhantes de trabalho, ele mobilizará as suas máximas convicto de que resultaram satisfatoriamente para a execução do conteúdo das atividades de trabalho que se apresenta. "These maxims represent the accumulated wisdom of practice, and in many cases are as important a source of guidance for practice as the theory or empirical principles" (SHULMAN, 1986, p.11). As máximas dos professores são aqueles conhecimentos que eles mobilizam "naturalmente" nas situações de trabalho.

A validade do conhecimento da vida cotidiana [devida à experiência] é um dado adquirido até nova ordem, isto é, até surgir um problema que não pode ser resolvido nos termos por ele oferecidos. [...] Só quando as máximas não "produzem resultados" no mundo a que se aplicam, é que é provável que se tornem num problema "sério" (BERGER, P; LUCKMAN, T, 2004, p.55).

Assim, mediante as vivências profissionais (e respectiva reflexão sobre tais vivências), o professor se apropria de conhecimentos "úteis" para a execução de suas atividades de trabalho da docência. As máximas são retidas na consciência dos professores na forma dos 05 tipos de conhecimentos docentes apresentadas na sequência.

1.4 OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM PERÍODOS ANTERIORES AO DA CARREIRA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A socialização profissional docente corresponde aos processos pelos quais a pessoa interioriza conhecimentos da realidade da profissão docente e, assim, constitui a sua consciência sobre essa ocupação profissional. Por meio da socialização profissional docente a pessoa se capacita para assumir, manter e progredir na carreira profissional dos professores. É também mediante esses

processos que a pessoa conscientemente decide (ou desiste de) exercer as atividades de trabalho da docência.

Esses processos podem ocorrer ao longo de toda a vida das pessoas que assumem o papel de professores em suas vidas adultas. As “raízes” desses processos socializantes podem se remeter à infância e/ou adolescência das pessoas, e, correspondem a apropriações de conhecimentos provenientes da realidade social de 02 instituições onde as pessoas (comumente) vivem grande parte dessa época da vida: a da família e a das Escolas de Educação Básica.

As “raízes” da socialização profissional docente da infância são decorrentes de processos de socialização primária vividos pelas pessoas no ambiente familiar. Essa socialização ocorre devido à interação que a pessoa estabelece com outras, as quais representam papéis nessa instituição social.

Teacher socialization is affected to a considerable extent by the quality of relationships teachers have as children with important adults (e.g., mother, father, teachers) and that becoming a teacher is to some extent a process (sometimes unconscious and sometimes deliberate) of trying to become like significant others in one`s childhood or trying to replicate early childhood relationships (WRIGHT; TUSKA, apud ZEICHNER; GORE, 1990, p.9).

Devido ao grau de estabilidade dos conhecimentos interiorizados mediante os processos de socialização primária, a pessoa pode dispor em sua vida adulta de conhecimentos que foram apropriados na infância, e, conscientemente ou não, mobiliza-los para a execução das atividades de trabalho da carreira profissional docente.

Human beings have survived because of their deeply ingrained habits of correcting one another, telling other what they know, pointing out the moral, and supplying the answer. These tendencies have been acquired over the centuries and are lived out in families and classrooms. Thus, children not only learn what they are told by parents and teacher, they also learn to be teachers. (FEIMAN-NEMSE, apud ZEICHNER; GORE, 299, p.8).

Em uma perspectiva extremista, podemos dizer que, em alguma medida, todas as pessoas vivenciam processos de socialização docente durante a sua infância, ocorridos na forma da socialização primária. São denominadas de “raízes”, pois os conhecimentos que as caracterizam não são exclusivos dos professores, podendo ser mobilizados pelas pessoas na vida adulta para o exercício de atividades de trabalho diferentes da docência.

Já as “raízes” da socialização profissional docente provenientes da adolescência correspondem a processos de socialização secundária devido às vivências (na condição de aluno(a)) em Escolas de Educação Básica. O professor de hoje (ou o futuro professor) vivenciou experiências na condição de aluno no passado, entre as quais, estão interações estabelecidas com os seus professores de tal época.

Por meio dessas interações, os alunos da Educação Básica se apropriam de uma imagem social da profissão e do profissional docente. Essa “imagem social” da profissão e do profissional da Educação que a jovem pessoa tomou consciência, normalmente, reflete a imagem de alguns dos professores com que ela interagiu no passado. Tal imagem social constitui um dos fatores que faz com que a ocupação profissional docente se torne (ou não) atraente para a vida adulta das pessoas.

Além das “raízes” anteriormente descritas, outros conhecimentos apropriados pelas pessoas no período da vida anterior ao da Formação Inicial e que possivelmente podem ser mobilizados pelo professor para exercerem as atividades de trabalho da docência são os referentes às matérias de ensino da Educação Básica, seja sobre a que leciona ou sobre outras. Por certo, espera-se que o montante maior de conhecimentos referentes à matéria de ensino que o professor domina (assim como os demais conhecimentos docentes) seja por ele apropriado durante um Curso de Licenciatura.

O período de Formação Inicial dos Professores, em um Curso de Licenciatura, deve possibilitar que as pessoas se apropriem de conhecimentos que as capacitem para exercerem competentemente as atividades de trabalho da docência em Escolas de Educação Básica, e, também, capacita-las para ingressarem na carreira profissional da docência. Visando isso, cada Curso de Licenciatura elabora a sua estruturação/organização curricular, a fim de contemplar os diferentes tipos de conhecimentos necessários à docência. No

Brasil, os Cursos de Licenciatura devem ser oferecidos em Instituições de Educação Superior e seguir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2015), que foram recentemente promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO 2.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados de um Estudo de Revisão de Literatura (ERL), uma caracterização inicial da produção acadêmico-científica brasileira sobre socialização profissional docente, que consiste de um resgate de parte do conhecimento já acumulado sobre esse tema na literatura especializada. Um Estudo deste tipo tem a finalidade de sintetizar parte do conhecimento construído por meio de pesquisas acadêmico-científicas, bem como, no caso do desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, expandir o domínio conceitual do pesquisador sobre o seu tema de investigação.

O seu desenvolvimento metodológico está baseado em diretrizes elaboradas pelo Grupo de Pesquisa INOVAEDUC, que serviram de orientações para a escolha das fontes de informações utilizadas (artigos publicados em periódicos), dos critérios de escolha dos periódicos explorados (estrato A1 das áreas de Educação e Ensino da CAPES) e dos procedimentos de coleta e organização das informações pertinentes (utilização de um Roteiro de Análise Textual).

2.1 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA

O conhecimento a ser sintetizado em um Estudo de Revisão de Literatura está acumulado na forma de publicações de diferentes tipos, que são, basicamente, i) artigos publicados em Periódicos Acadêmico-Científicos; ii) relatórios de pesquisa individual, dos tipos Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e Monografias de Graduação; iii) Relatórios de Grupos de Pesquisa; iv) Trabalhos em Atas de Eventos Acadêmico-Científicos e; v) livros ou capítulos de livros.

Para a operacionalização deste Estudo de Revisão de Literatura, utilizou-se como base de informações o Portal de Periódicos da CAPES

(<http://periodicos.capes.gov.br>). Esta base é uma ação voltada às Instituições de Ensino Superior brasileiras que desenvolvem pesquisas acadêmico-científicas, que visa proporcionar um meio para que elas tenham acesso às publicações dos resultados produzidas pelas mesmas, e, também, viabilizar o acesso às publicações de resultados de pesquisas desenvolvidas no exterior.

Através do Portal de Periódicos, se tem acesso aos websites de indexadores onde os periódicos estão disponíveis para consulta, estando organizados conforme o pertencimento a uma ou mais áreas do conhecimento, bem como, ao pertencimento a um determinado estrato indicador de qualidade para cada uma das áreas o periódico abrange. O gerenciamento do Portal de Periódicos, bem como a determinação dos indicadores de qualidade, são responsabilidades da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Outra responsabilidade da CAPES é a avaliação dos Programas de Pós-Graduação no país, os quais são, em geral, desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior. Nesse amplo processo avaliativo, são também avaliados os Periódicos Acadêmico-Científicos em que os docentes credenciados e atuantes nos Programas de Pós-Graduação publicam os resultados de suas pesquisas individuais, ou em grupos, ou ainda em conjunto com seus orientandos de Graduação e/ou Pós-Graduação. Como resultado da avaliação dos periódicos, a CAPES atribui o já mencionado indicador qualidade, o estrato a que o periódico pertence, sendo que, os de maior qualidade são indicados como pertencentes ao estrato A1, seguidos dos pertencentes aos estratos A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Um mesmo periódico acadêmico-científico pode ser avaliado em diferentes áreas do conhecimento.

Sendo o tema de interesse desta pesquisa de mestrado, a socialização profissional docente, se refere especificamente às pessoas que se profissionalizam no papel social de professores(as), estipulou-se o recorte deste Estudo de Revisão de Literatura como sendo os periódicos acadêmico-científicos avaliados tanto na área de Educação, como na área de Ensino (áreas de avaliação de número 36 e 48 da CAPES, respectivamente). Seguindo as diretrizes, delimitou-se o recorte às produções de maior prestígio atualmente, que são os artigos avaliados como pertencentes ao estrato A1.

No total, estão considerados 33 periódicos, sendo que, 30 deles estão avaliados como A1 na área de Educação, 04 como A1 na área de Ensino e 01 como A1 em ambas nessas duas áreas. Para se acessar todos esses 33 periódicos, foi necessário a utilização de 02 indexadores, sendo eles o Open Journal e o SciELO. Alguns periódicos encontram-se disponíveis em ambos os indexadores enquanto que outros se encontram disponíveis em apenas um deles. Os indexadores foram acessados por meio do Portal de Periódico, obtendo-se assim acesso aos domínios virtuais onde cada periódico considerado está disponível para consulta.

Ambos os indexadores disponibilizam mecanismos de busca por artigos que oferecem recursos semelhantes. A imagem 02, abaixo, ilustra o layout desses mecanismos de busca existentes em cada um dos indexadores.

Imagem 02. Layout dos indexadores Open Journal e SciELO

The image displays two search interfaces side-by-side. The left interface is for Open Journal, featuring a search bar with the text 'Pesquisar termo em todas as categorias', a 'Pesquisar' button, and several filter sections including 'Opções Adicionais de Busca', 'Pesquisar nas categorias' (with fields for Autor, Título, Resumo, Texto Completo, and Documento(s) suplementar(es)), 'Data' (with 'De' and 'Até' dropdowns), and 'Termos indexados' (with fields for Área do Conhecimento, Assunto, Tipo (método/foco), Cobertura, and Todos os termos indexados). The right interface is for SciELO, showing a search bar with 'issues' and 'articles search' tabs, a 'Pesquisar' button, and a navigation menu with 'all', 'previous', 'current', 'next', 'author', 'subject', 'form', and 'home'. Below the search bar, it shows 'Database: article' and 'Search for: Free form'. The search area includes a 'Search' input field, a 'in field' dropdown menu, and three numbered rows (1, 2, 3) with 'and' operators and dropdown menus. There are 'config', 'clear', and 'search' buttons. At the bottom, it mentions 'Search engine: IAH powered by WWWISIS' and 'BIREME/PAHO/WHO - Latin American and Caribbean Center on Health Sciences Information'.

Assim, foi possível utilizar o critério na busca por artigos: localizar aqueles que atendem ao termo de busca 'socialização' em seus títulos, palavras-chave e/ou resumos. Utilizando um termo de busca sem adjetivações, se almeja contemplar todas as formas que ele pode aparecer redigido nos artigos (como, por exemplo, socialização de professores, socialização profissional, socialização docente, etc.).

Durante o levantamento de artigos de possível interesse, constatou-se que para alguns periódicos disponíveis em ambos os indexadores, a quantidade de artigos localizados pela utilização do mecanismo de busca do OpenJournal foi maior do que a localizada pelo SciELO. Exemplo disso ocorreu

com o periódico Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (onde se localizou a quantidade de 16 artigos pelo SciElo e 34 pelo OpenJournal). Diante dessa constatação, sempre que possível, deu-se preferência a utilização do indexador OpenJournal.

Foi localizado o total de 86 artigos que atende ao termo de busca socialização em seus títulos, palavras-chave e/ou resumos. Feito isso, iniciou-se a seleção daqueles que formam a amostra efetivamente tratada neste Estudo de Revisão de Literatura, o que foi feito mediante a leitura dos resumos desses artigos. Nesta seleção, procurou-se compreender o sentido atribuído ao termo socialização em cada caso, buscando por aqueles que relacionam esse termo de busca com a profissão docente.

Dessa maneira, foram selecionados a quantidade de 04 artigos para serem lidos integralmente. Outros 04 artigos foram inicialmente selecionados, porém, após maiores leituras, constatou-se que não tratam do tema socialização profissional docente e sim, de temas próximos a este. Assim, esses 04 artigos não são contemplados nas sínteses expostas neste capítulo desta dissertação, sendo que, em 03 casos são Ensaios Teóricos-Conceituais que tratam de autores da Sociologia das Profissões (como Claude Dubar, Nibert Elias e Marcel Mauss), e, em 01 caso é um Estudo de Revisão de Literatura sobre professores iniciantes).

A leitura integral dos 04 artigos selecionados ocorreu mediante a utilização de um Roteiro de Análise Textual, o qual foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa INOVAEDUC e é intitulado de Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise de Trabalhos Acadêmico-Científicos (ABPDA). Criado com a finalidade de organizar e facilitar o tratamento de informações contidas em publicações acadêmico-científicas que realizam empiria, bem como, para a produção de publicações que realizam empiria, o ABPDA é um quadro composto de 31 seções, as quais são representativas do que o Grupo de Pesquisa considera pertinente que exista em publicações acadêmico-científicas.

A saber, as 31 seções são: Título; Autores; Temática geral; Temática específica; Foco da pesquisa; Justificativa; Relevância; Palavras-chave; Situação da/o temática/tema/foco no contexto/âmbito da literatura especializada da área; Aportes Teórico-Conceituais; Aportes Prático-

Conceituais; Contexto potencial pretendido para o desenvolvimento da pesquisa; Objetivo da pesquisa; Problema de pesquisa; Questões de pesquisa; Aportes Teórico-Metodológicas; Aportes Prático-Metodológicos; Fontes de informação; Instrumentos de coleta de informação; Recortes; Amostras; Processo de coleta e tratamento das informações; Evidências e Constatações; Resultados; Conclusões; Considerações Finais; Recomendações; Perspectivas; Resumo; Referências; e Bibliografia Consultada.

Essas 31 seções estão divididas, cada uma, em três espaços (denominados de 'referência', 'descrições' e 'observações'), os quais foram planejados para que o pesquisador transcreva trechos das publicações que está tratando, e, também, para que redija seus próprios comentários sobre tais publicações. Em resumo, o ABPDA é um Roteiro de Análise Textual que permite o pesquisador coletar e organizar as informações provenientes de publicações acadêmico-científicas, ao mesmo tempo em que possibilita o início do tratamento dessas informações, uma vez que dispõe de espaços para o pesquisador realizar anotações.

Iniciou-se pelo preenchimento dos espaços 'referência', com trechos retirados dos artigos que são representativos das seções existentes no roteiro de análise textual. Estando preenchidos estes primeiros espaços (em todos os casos, parcialmente preenchidos), passaram-se então a serem preenchidos os espaços denominados de 'descrições', onde se descreve o que está publicado nos artigos, buscando-se utilizar uma mesma linguagem unificada para todos. Os últimos espaços do roteiro de análise textual ('observações') foram utilizados para esclarecer aspectos referentes aos dois espaços anteriores.

2.2 CARACTERIZAÇÃO INICIAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO ESTRATO DE QUALIDADE A1 DAS ÁREAS DE ENSINO E DE EDUCAÇÃO DA CAPES

Com a leitura preliminar evidenciou-se que, nos artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos avaliados pela CAPES como pertencentes ao estrato A1 nas áreas de avaliação de números 36 e 48, o termo 'socialização' aparece se referindo a aspectos muito distintos. Com certo grau de certeza,

afirma-se que o termo 'socialização', predominantemente, aparece se referindo aos alunos da Educação Básica (alunos do Ensino Infantil, bem como, as séries Iniciais do Ensino Fundamental, e, em menor quantidade, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental).

Exemplos dessa predominância podem ser observados pelos títulos de artigos que foram localizados: Arte Infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo; Gênero e processo de socialização em creches comunitárias; Socialização primária: tarefa familiar; Socialização e identidade racial; Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília; A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola; O sucesso escolar de meninas de camadas populares; Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares; Para uma sociologia da pequena infância; Moralidade e socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e julgamento moral.

Assim, constata-se que o termo socialização assume 03 sentidos. O primeiro sentido de socialização secundária que, majoritariamente, ocorre devido às vivências de alunos em Escolas de Educação Básica, e, em menor quantidade, devido às vivências em Educação Básica de contextos sociais desfavorecidos. O segundo sentido é o de sociabilidade, se referindo, os processos que capacitam os alunos a se integrarem em contextos da sociedade. O terceiro sentido, menos recorrente, é o de compartilhamento de conhecimentos, exemplificados com expressões como, socialização do conhecimento científico, socialização do debate científico, socialização dos meios de comunicação e socialização dos indivíduos proporcionada pelo desenvolvimento técnico-científico.

No decorrer da leitura integral dos 04 artigos selecionados, os escritos registrados nos espaços descrições do roteiro de análise textual passaram a ser comparados entre si, com o que, gradativamente, foram sendo construídas sínteses para as informações neles publicadas. Na sequência, apresentam-se os objetivos pretendidos nas pesquisas que originaram cada artigo de nossa amostra, os sujeitos envolvidos em tais pesquisas, os resultados por elas construídos e publicados e, as conclusões a que chegaram.

O Quadro 04, abaixo, apresenta a seção do roteiro de análise textual, tal como foi preenchida, com base nos aspectos referentes aos objetivos propostos por cada artigo.

Quadro 04. Objetivos dos artigos caracterizados

	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
Artigo 01	[p.9, §3] Confronto entre os conceitos centrais do estudo sobre socialização profissional e os processos efetivamente vividos pelos professores, ao longo de suas carreiras profissionais.	Comparar a literatura especializada, no tocante à socialização profissional docente, com trajetórias de carreiras profissionais de professores.	Não há indicação de quais são os conceitos centrais do estudo sobre socialização profissional
Artigo 02	[p.41, §5] Este artigo tem o objetivo de analisar a identidade social do magistério das séries iniciais do ensino fundamental, forjada em processos de socialização familiar, escolar e profissional.	Compreender as implicações dos diferentes tipos de processos de socialização a construção da identidade profissional docente de professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental.	Os processos de socialização profissional mencionados podem ser entendidos como: <ul style="list-style-type: none"> • Familiar: socialização primária em decorrência do contato com pai, mãe, irmãos, etc. • Escolar: socialização primária em decorrência das vivências no contexto escolar em que as professoras foram alunas da Educação Básica • Profissional: processo de socialização secundária ocorridos durante o exercício da profissão
Artigo 03	[p.156, §2] Apresentar algumas constatações de uma pesquisa de mestrado que se referem às influências da organização escolar sobre o processo de socialização do professor iniciante.	Compreender as implicações dos contextos escolar e educacional nos processos de socialização profissional docente de professores iniciantes.	O contexto escolar refere-se à Instituição de Ensino em questão, ou seja, a Escola de Educação Básica em que o professor iniciante ingressou (organização escolar). O contexto educacional refere-se a aspectos da realidade da profissão docente próprias do município e também do estado onde os professores iniciantes trabalham
Artigo 04	[p.244, §1] Neste estudo, procurou-se investigar as formas mediante as quais a escola, entendida como locus de formação, influencia no processo de construção da prática e afirmação da identidade profissional do professor. Trata-se de indagar sobre as características dessa escola estudada e as suas relações com as práticas de organização do trabalho escolar.	Compreender as implicações do contexto escolar para os processos de socialização profissional docente	Descrever as vivências de professores iniciantes em uma Escola de Ensino Fundamental tida como "bem sucedida"

Podem-se agrupar os artigos em duas categorias segundo os seus objetivos: 02 artigos investigam o processo de socialização profissional docente ao longo de grandes períodos da vida dos professores, que vão desde o período anterior à Formação Inicial (artigo 02), o período da Formação Inicial (artigos 01 e 02) e a carreira profissional (artigo 01 e 02). Os outros 02 artigos investigam as influências de contextos escolares (uma única escola no artigo 03 e uma escola urbana e uma rural no artigo 04), bem como, de contextos educacionais (condições da profissão docente na Rede de Ensino Pública de um estado brasileiro no artigo 04) para o processo de socialização profissional docente.

Para atingirem tais objetivos, todos os 04 artigos mencionam a realização de empiria. A média de sujeitos envolvidos é 18 (20+04+11+37), sendo que, 11 deles são profissionais da Educação em ocupação diferente da de professor(a). O Quadro 05, apresentado abaixo, contém os detalhes das fontes de informações e os encaminhamentos metodológicos utilizados por esses artigos.

Quadro 05. Fontes de Informações e Encaminhamentos Metodológicos dos artigos selecionados para a leitura integral

	Fontes de Informações	Encaminhamentos Metodológicos	
		Instrumento de Coleta de Informações	Organização e Tratamento das Informações coletadas
Artigo 01	Sujeitos > 20 Professores do 1º Grau da Rede Pública de Educação, em sua maioria, entre eles, professores veteranos (com média de 15 anos de exercício da profissão) e também com professores iniciantes (com até 05 de exercício da profissão)	Entrevistas	Não Menciona
Artigo 02	Sujeitos > 04 Professoras do 1º ano do Ensino Fundamental com pelo menos 15 anos de serviço	Entrevistas sobre a história de vida dos professores	Produção de Narrativas Biográficas
Artigo 03	Sujeitos > 08 Professores das séries iniciais do Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública > 01, Diretora, 01 Supervisora e 01 Orientadora Pedagógica de uma Escola da Rede Pública de Ensino	Entrevista	Categorização das Respostas das entrevistas
Artigo 04	Sujeitos > 13 Professores do Ensino Fundamental das Redes Estaduais e Municipais com até 6 anos de serviço > 16 Professores do Ensino Fundamental das Redes Estaduais e Municipais com mais de 6 anos de serviço > 03 Diretoras, 04 Supervisoras e 01 Orientadora Pedagógica de Escolas de Ensino Fundamental	Entrevistas	Não Menciona

O artigo 01 menciona (sem especificar) que a quantidade de professores iniciantes é menor que a de professores veteranos. O artigo 02 apresenta quatro histórias de vida de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, havendo a menção da produção de 36 dessas histórias. Os artigos 03 e 04 realizaram entrevistas com profissionais da Educação (professores e diretores de Escolas de Educação Básica, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino). Apesar de existirem menções a respeito da utilização de fontes de informações que sejam de modalidades diferentes de sujeitos, como espaços e documentos (por exemplo, reuniões previstas no calendário letivo e Planos Políticos Pedagógicos de Escolas de Educação Básica), tais informações não aparecem no decorrer dos textos dos artigos.

São 02 os aspectos principais sobre os sujeitos envolvidos nos artigos que foram integralmente lidos. O primeiro é que, provavelmente, todos aqueles que executam as atividades de trabalho da docência são professores(as) dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e, devido à isso, quando os artigos se referem ao período de Formação Inicial de Professores eles estão se referindo aos Cursos de Pedagogia (e também ao Curso Normal no artigo 01). O segundo aspecto é que não há o envolvimento de sujeitos que estão formação para a profissão docente.

A seguir, no Quadro 06, apresentam-se os resultados de pesquisa produzidos e publicados pelos 04 artigos aqui tratados. Neste quadro, minimizou-se o espaço observação, para se obter mais espaço para descrever as sínteses dos resultados de cada artigo. Os escritos em negrito no espaço 'referência' foram produzidos (com exceção do artigo 04) a fim de melhor organizar a exposição daquilo que está relatado nos artigos de nossa amostra.

Quadro 06. Resultados dos artigos caracterizados

	REFERÊNCIA	OBSERVAÇÃO
Artigo 01	<p>• SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES [p.10, §4] Os entrevistados avaliam de forma bastante positiva o que aprenderam no curso Normal e/ou no curso de Licenciatura.</p> <p>• SOBRE O PROFESSOR INICIANTE [p.11, §5] Declararam ter sofrido “complexo” o início da carreira profissional, o chamado “choque da realidade”</p> <p>• INFLUÊNCIA DOS GESTORES DA ESCOLA [p.11, §7] Quase todos os nossos informantes atestaram a importância das ajudas que receberam ao enfrentarem suas primeiras escolas, e depois, ao longo de suas carreiras. Na fase inicial parece ter sido fundamental a boa acolhida de uma diretora, a orientação espontânea dada por supervisoras, por colegas da escola, ou por irmãs também professoras.</p> <p>• A PRÁTICA COMO FORMADORA PROFISSIONAL [p.12, §3] Não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai “aprendendo fazendo, com seus alunos”, e retendo o que da certo, incorporando-o para futuras soluções.</p>	<p>O “choque de realidade” pode ser entendido como as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes após o ingresso na carreira profissional docente, dificuldades que são provenientes dos contextos Educacional e Escolar. Os professores iniciantes não possuíam consciência dessa(s) realidade(s), e, por consequência, não possuía consciência dessas dificuldades que enfrentariam.</p> <p>As dificuldades encontradas pelos professores iniciantes são referentes à Escola (escola muito distante de onde o professor mora, escolas da periferia da cidade, de municípios do interior longe da capital, e, problemas de segurança no bairro da Escola), e, também, referentes aos alunos da Escola (clientela “carente”, da zona rural, alunos mais velhos do que o esperado e por vezes analfabetos e classes multisseriadas).</p> <p>Os gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) possuem um forte poder socializante sobre os professores iniciantes.</p>
Artigo 02	<p>• ASCENSÃO SOCIAL E INTITUCIONAL [p.42, §2] Em que pese à complexidade que envolve o lugar social ocupado pelo magistério, o que se verifica nas narrativas das professoras é um movimento ascendente na trajetória social e instrucional, se considerarmos as suas famílias de origem.</p> <p>• IMPOSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL [p.43, §1] Nos depoimentos dados, salvo exceções, o sentimento manifestado é o da perda gradativa do gosto pela leitura, das restrições vividas em termos do acesso a bens culturais com desdobramentos sobre o estilo de vida e o trabalho destas profissionais. A este quadro, devem ser acrescentadas dificuldades de atualização em serviço, enfrentadas pelos docentes da rede pública, o que acaba por se expressar na baixa frequência a cursos, seminários e oficinas.</p> <p>• FORMAÇÃO INICIAL POUCO VALORIZADA [p.44, §1] O fato de ter conquistado títulos acadêmicos, capital cultural institucionalizado, não representou garantia de obtenção de vantagens nos planos social e econômico.</p> <p>• SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE ANTERIOR À FORMAÇÃO INICIAL [p.42, §3 - Professora 01] Inicia sua vida como professora particular aos doze anos, para ajudar a família. [p.43, §5 - Professora 02] Seu pai foi professor de matemática, teve livros de poesia publicados. A atmosfera da casa era marcada pela valorização e pelo gosto pelo teatro e pela música. [p.45, §2 - Professora 03] conta que desde criança gostava de brincar “dando aulas” com botões, imaginariamente percebidos como “classe” de alunos. [p.47, §4 - Professora 04] não menciona a socialização primária.</p>	<p>A maioria das professoras possui origem pobre, fato que justifica a sensação de ascensão social após o ingresso na carreira profissional.</p> <p>A desvalorização salarial das professoras as impossibilita o acesso à cultura, seja por motivos financeiros ou de tempo, pois, em decorrência disso, elas necessitam trabalhar duas ou até três jornadas diárias (manha, tarde e noite).</p> <p>Durante a infância e a adolescência das professoras identificam-se acontecimentos que representam as “raízes” dos processos de socialização profissional docente.</p>

Quadro 06. Resultados dos artigos caracterizados - continuação

	REFERÊNCIA	DESCRIÇÕES
Artigo 03	<p>INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO EDUCACIONAL [p.169, §3] Verificamos que é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis; [p.169, §3] Verificamos, também, que outro procedimento comum consiste em nomear os professores iniciantes para a zona rural. [p.163, §1] A maioria dos professores antigos não quer trabalhar com as turmas consideradas difíceis nem com alunos considerados problema. [p.164, §2] Os professores, de forma consciente ou inconsciente, passaram a desenvolver um conjunto de estratégias para impor uma forma de classificação valorativa, de acordo com sua origem institucional [Rede Estadual ou Rede Municipal]. [p.168, §5] Nas escolas pesquisadas, a diferença de posição entre os professores é determinada pelo tempo de exercício profissional associado à experiência.</p> <p>FORMAÇÃO ACADÊMICA POUCO VALORIZADA [p.164, §2] A questão da qualificação profissional, isto é, a posse de diplomas ou títulos universitários, é um fator de diferenciação para a política salarial e de progressão [na carreira profissional] em apenas uma das escolas envolvidas.</p> <p>PROFESSORES INICIANTES [p.166, §5] Os professores iniciantes, que ainda não assimilaram a lógica interna da escola, diferem dos professores antigos no que diz respeito aos alunos considerados difíceis. Tal fato pode ser constatado na maneira como um e outro se referem aos mesmos alunos. Todos os professores iniciantes expressaram preocupações recorrentes: <ul style="list-style-type: none"> ↳ Não sei o que faço para conseguir a atenção dos alunos. (Prof. MT 3) ↳ Será que estou fazendo da maneira certa, são sempre tentativas e erros. (Prof. MT 2) ↳ Eles [as crianças] não têm interesse. É preciso trabalhar com a cabecinha deles. (Prof. C 3) ↳ Como resolver o problema da disciplina, eu não sei. (Prof. C 1) ↳ Precisamos de mais conhecimento para lidar com essas crianças. (Prof. MT) ↳ No primeiro ano em que trabalhei, todos os meus alunos tomaram bomba; ninguém falou nada, a culpa do fracasso das crianças foi minha, eu não tinha nenhuma experiência. (Prof. C1) </p>	<p>O reconhecimento profissional, bem como a valorização salarial dos professores, estão condicionados à passagem do tempo, devido ao fato de que a possibilidade de atuarem com as melhores turmas (e assim obter melhores resultados educacionais) depende do tempo de serviço de cada professor.</p> <p>Os professores iniciantes devem “provar” que podem superar as dificuldades que os professores veteranos supostamente já superaram no passado.</p>
Artigo 04	<p>DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES: 04 categorias de respostas [p.246-248]</p> <p>CATEGORIA 01 - Escolas pequenas: maior comunicação, integração, troca, cooperação e solidariedade O fato de a escola ser pequena foi destacado como um dos aspectos que favorecem o trabalho educativo, uma vez que possibilita maior convivência e, conseqüentemente, maior conhecimento e aproximação das pessoas, ocasionando mais solidariedade e possibilidade de acompanhamento, tanto dos professores como dos alunos em diferentes planos.</p> <p>CATEGORIA 02 - Trabalho em equipe: identidade de propósitos e coordenação de esforços Nesse aspecto, as respostas destacaram a importância do trabalho coletivo e do espírito de união, na escola, entre os pares e dos gestores com os professores.</p> <p>CATEGORIA 03 - Construção do espaço democrático: gestão democrática e trabalho coletivo Nesta categoria, as falas dos professores revelam que, além do trabalho em equipe, o espaço de convivência não está marcado pelo autoritarismo e o poder não é exercido por coerção, mas fundado na colaboração.</p> <p>CATEGORIA 04 - Compromisso com o aluno e o acompanhamento da aprendizagem Por fim, um conjunto de respostas revelou outro aspecto marcante na fala dos professores, que expressam preocupações com a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento da clientela da escola, demonstrando genuíno compromisso com os alunos.</p> <p>DAS RESPOSTAS DOS GESTORES</p> <p>Diretora sempre buscou meios de valorizar o trabalho em equipe, e sua gestão foi marcada pela preocupação de promover a interação de professores, alunos, pais e funcionários e estimular a participação coletiva nas decisões sobre os problemas da escola. Referiu-se também ao trabalho com a capacitação de professores, mediante sessões de estudo por disciplina e projetos. São atividades práticas, envolvendo jogos, construção de painéis, apresentações, visando ao uso desses recursos em sala de aula. Com relação aos funcionários, exige que sejam cumpridas as tarefas, desde a função do guarda até a da merendeira, fazendo com que tudo funcione organizada e harmoniosamente.</p> <p>Supervisora estabelece com o corpo docente as metas a serem atingidas; elabora as sessões de estudo em consonância com as necessidades expressas pelos professores; seleciona materiais didáticos para os professores; sugere e/ou elabora atividades com eles; acompanha a implementação das propostas pedagógicas.”</p> <p>Orientadora Pedagógica o tamanho da escola e a atuação das gestoras como aspectos que favorecem um trabalho consistente em favor dos objetivos da escola, o que resulta melhor avaliação desta, inclusive pela comunidade [...]a importância de elogiar e de ressaltar mesmo os pequenos avanços dos alunos, para que se sintam valorizados [...]envolver a família, trazendo-a para a escola e estimulando para que esteja mais presente na vida dos filhos.</p>	<p>As autoras indicam que as mesmas categorias que foram construídas com as respostas dos professores também foram construídas com as respostas dos gestores, porém, não estão organizadas dessa forma</p> <p>O processo de socialização profissional docente parece ser algo que ocorre “naturalmente” devido à qualidade da Escola em que se desenvolve a pesquisa, sugerindo que, uma Instituição de Ensino de “qualidade” provavelmente garanta a socialização profissional dos professores que nela atuam</p>

O artigo 01 apresenta um debate sobre a profissionalização das profissões, expondo dois dos paradigmas da literatura especializada a esse respeito (denominados de funcionalista e de interpretativo). Os paradigmas divergem entre si quanto ao entendimento de quais são as atividades de trabalho que podem assumir o status de profissão (para o primeiro deles, tal

status se deve à natureza da atividade de trabalho enquanto que para o outro se deve ao nível organizacional que se encontra a atividade de trabalho na sociedade); na literatura especializada em Sociologia das Profissões há ainda um terceiro paradigma (que não é abordado pelo artigo 01) denominado de crítico, o qual, assim como o interpretativo (paradigma defendido no artigo 01), argumenta a favor da profissionalização de atividades de trabalho como a docência.

No que se refere ao processo de socialização profissional docente, é constatado que os professores veteranos reconhecem o início da carreira profissional como sendo um período complexo; também é constatado que, com o passar do tempo e com o acúmulo de experiências de exercício profissional (entorno de 10 anos de trabalho), os conhecimentos que são mobilizados pelos professores durante a execução das atividades de trabalho são, majoritariamente, as máximas construídas por eles durante as suas carreiras profissionais. Mesmo assim, os professores veteranos reconhecem a importância de conhecimentos apropriados durante o período de formação, sendo que, alguns desses conhecimentos ainda são mobilizados por eles durante a execução das atividades de trabalho.

O artigo 02, basicamente, exemplifica acontecimentos do período de vida de professoras que são anteriores à suas profissionalizações. Tais acontecimentos influenciaram a suas decisões em se profissionalizarem na docência, sendo que, ocorreram principalmente devido às instituições sociais familiares. São exemplos desses acontecimentos, brincadeiras onde as crianças ensinam para suas bonecas ou para outras crianças assumindo assim o papel de professoras em um universo lúdico. Esses acontecimentos podem ser entendidos como sendo as raízes do processo de socialização profissional docente dessas professoras.

Ainda em relação ao artigo 02, é relatado que o ingresso na carreira profissional significou um meio de ascensão social para as professoras, que são provenientes de famílias de classe econômica baixa. Também foi constatado que a condição salarial inviabiliza a continuidade dos estudos ou a realização de outras formas de enriquecimento cultural (como ir ao teatro e comprar livros), uma vez que, devido ao baixo valor monetário, as professoras

trabalham em dois ou até três turnos, não sobrando assim tempo ou disposição para aperfeiçoamentos profissionais.

Sintetizando o relatado pelos dois primeiros artigos integralmente lidos tem-se que: i) acontecimentos da infância e da adolescência podem contribuir para que o indivíduo se profissionalize como um professor - são exemplificações das raízes do processo de socialização profissional docente; ii) a Formação Inicial dos professores não foi devidamente investigada, mesmo assim, encontra-se a constatação de sua significância para professores em exercício profissional; e iii) quando relacionado ao exercício da profissão o processo de socialização profissional docente assume o significado de “aprendizagem profissional na prática”.

O artigo 03 se foca no contexto educacional de um município do Brasil, onde o reconhecimento profissional ocorre devido à atuação do professor com as “melhores turmas da escola” e consequentes bons resultados obtidos com elas. Sendo o único critério existente para a escolha das turmas o tempo de serviço (aqueles professores que acumularam mais tempo são os primeiros a escolher), os professores veteranos (e, por pressuposto, mais qualificados) costumam escolher as “melhores turmas da escola”, enquanto que, os professores iniciantes (e, por pressuposto, menos qualificados) assumem as “as turmas piores turmas da escola”.

Isso representa uma inversão da lógica esperada para a atuação profissional, onde os mais qualificados deveriam atuar com as situações mais difíceis. Neste artigo, o processo de socialização profissional docente é compreendido como o aprendizado por parte dos professores das tradições educacionais já consolidadas no contexto em questão, e, assim, consiste no processo responsável pela constante reprodução da inversão na lógica da atuação profissional.

O artigo 04 se foca no contexto escolar (uma Instituição de Ensino específica), entendendo o processo de socialização profissional docente como a apropriação da cultura escolar ali existente por parte dos professores iniciantes. Trata-se de uma escola de pequeno porte e seguidamente bem avaliada, tanto externamente quanto internamente (“uma escola de sucesso”). A existência de um trabalho efetivamente coletivo entre os profissionais da escola (professores, diretores e coordenadores), de forma que todos os “falam

e são ouvidos”, cria um “bom clima de trabalho” que é causador da qualidade educacional da escola. O trabalho coletivo (facilitado pelo porte pequeno da escola) é o meio de transmissão da cultura escolar para os novos professores, sendo o desencadeador do processo de socialização profissional dos professores.

Por fim, o Quadro 07 apresenta as conclusões dos artigos de nossa amostra. Esta tabela segue o modelo da anterior.

Quadro 07. Conclusões dos artigos caracterizados

	REFERÊNCIA	DESCRIÇÕES
Artigo 01	<p>[p.12, §2] Não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai "aprendendo fazendo, com seus alunos", e retendo o que da certo, incorporando-o para futuras situações.</p> <p>[p.12, §3] O professor vai construindo seu repertório de acertos e erros, de coisas que funcionam "para ele", num processo de auto socialização.</p>	<p>A maior parte dos sujeitos da pesquisa são professores veteranos. Para eles, os conhecimentos que foram apropriados devido às vivências no exercício da profissão docente são mais significativos do que aqueles apropriados durante a Formação Inicial para executarem as atividades de trabalho da docência</p> <p>O desenvolvimento profissional docente é resultado do acúmulo de acertos e erros, vivenciados pelos professores no decurso d e suas carreiras profissionais</p> <p>O processo de socialização profissional docente é compreendido como equivalente ao desenvolvimento profissional</p>
Artigo 02	---	Aborda parcialmente os tipos de socialização que influenciam a construção da identidade profissional docente, predominado aspectos referentes à socialização primária das professoras envolvidas
Artigo 03	---	<p>A legislação educacional estruturante dos sistemas de ensino estadual e municipal (em questão) condicionam a Socialização Profissional Docente. Não havendo evolução profissional (e aumento salarial) devido à formação acadêmica ou devido à avaliações do trabalho executado pelos professores nas Escolas, eles ficam a mercê do acúmulo de tempo de serviço para adquirirem a condição necessária para serem valorizados profissionalmente: trabalharem com as melhores classes.</p> <p>Evidencia-se uma "cultura docente" devido aos contextos Educacional e Escolar, sendo que, há uma hierarquização da classe profissional que gera desunião: os professores funcionário do estado, por terem melhores salários, são tidos como melhores profissionais em relação aos professores que são funcionários do município.</p>
Artigo 04	<p>[p.252, §4] As características da escola, apontadas pelos professores, estabelecem um ethos que se torna referência para a identidade profissional, na medida em que cria no professor um sentimento de pertencimento e de compromisso com os objetivos a que a escola se propõe, no caso, a qualidade do ensino e a efetiva aprendizagem dos alunos. É provável que o diferencial dessa escola tenha suas raízes nessa questão, ou seja, há um pensamento unísono e inequívoco a respeito da obrigação de garantir a escolaridade a toda criança, não medindo esforços de qualquer natureza para que esta permaneça na escola e aprenda. Esse é o valor máximo que a escola se atribui e o aspecto catalisador do seu projeto pedagógico, promovendo, assim, um pacto de atuação entre todos que trabalham na escola, em condições de igualdade em relação à tarefa.</p>	<p>A socialização profissional docente pode ser entendida como o sentimento de pertencimento ao local de trabalho, a Escola</p> <p>A socialização profissional docente é favorecida pelo acolhimento dos professores iniciantes pelos pares e pelos gestores da escola, o que é possibilitado pelo tamanho reduzido da escola, e, conseqüentemente, reduzido número de pessoas que compõe a coletividade dessa escola.</p> <p>A coletividade existente na escola é o motivo pelo qual a tradição da escola ser "bem sucedida" perdura.</p>

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPEs) é uma política educacional que possui o objetivo principal de proporcionar melhorias para a Formação Inicial de Professores, e, além disso, proporcionar melhorias também para a Educação Básica em geral (as Escolas de Educação Básica e seus profissionais). Para isso, pretende-se ocasionar a aproximação das Instituições de Ensino Superior (Instituições Formadoras de Professores) das Escolas de Educação Básica (Instituições Co-Formadoras de Professores), ocasionando assim o contato dos alunos de Cursos de Licenciatura (ainda que uma parte deles, aqueles contemplados com Bolsas de Iniciação à Docência) com o(s) seu(s) futuro(s) locais de trabalho (as Escolas de Educação Básica).

Com atual abrangência nacional, o PIBID/CAPEs foi anunciado pelo Ministério da Educação no final do ano de 2007 em uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPEs) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e, a partir de 2008, o Programa passou a ser gerenciado e fomentado exclusivamente pela CAPEs. Para operacionalizar as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPEs, são realizados investimentos financeiros em Instituições de Ensino Superior que ofertam Cursos de Licenciatura, os quais devem ser destinados à concessão de bolsas e ao fomento de atividades referentes ao Programa.

As modalidades de bolsas atualmente concedidas (BRASIL, 2013), assim como os respectivos valores monetários mensais, são os seguintes: i) Bolsa de Iniciação à Docência (R\$ 400,00), destinada a alunos dos Cursos de Licenciatura; ii) Bolsa de Supervisão (R\$ 765,00), destinadas à professores da rede pública de Educação Básica; iii) Bolsas de Coordenação de Área (R\$ 1.400,00), destinada a professores de Cursos de Licenciatura; iv) Bolsa de Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais (R\$ 1.400,00), a partir do edital de 2011, destinada a professores de Cursos de Licenciatura que auxiliam na gestão do projeto na IES e; v) Bolsa de Coordenação Institucional

(R\$ 1.500,00), destinada à professores de Cursos de Licenciatura que coordena o Programa em cada Instituição de Ensino Superior.

Ocorreram oito edições do PIBID/CAPES até o ano de 2016, cada uma com um Edital próprio. O primeiro Edital foi publicado em 2007 e contemplou apenas as Instituições de Ensino Superior Federais, já no segundo, publicado em 2009, as Instituições de Ensino Superior Estaduais também foram contempladas. O terceiro e quarto Editais foram publicados em 2010, sendo um deles destinado as IES Municipais e Comunitários e o outro (intitulado de PIBID/CAPES Diversidades) destinado a Cursos de Licenciatura para Educação no Campo e para a Educação Indígena. O quinto edital foi publicado em 2011, nos moldes dos dois primeiros. Com sexto Edital, publicado em 2012, ocorreu a expansão do Programa, aumentando a quantidade de bolsas concedidas. Os dois últimos Editais publicados ambos em 2013, são, um deles nos moldes dos de 2007, 2009 e 2011 (porém, com uma quantidade superior de bolsas) e, o outro, nos moldes do Edital de 2010 (PIBID/CAPES Diversidade).

No decorrer das edições do PIBID/CAPES, há algumas modificações nos dizeres dos Editais: i) ampliação da concepção de docência (SILVA, A, 2012), que inicialmente se restringia à atuação dos Bolsistas de Iniciação à Docência em salas de aula das Escolas de Educação Básica, e, passa a envolver outros momentos/espços das escolas tais quais, reuniões de pais e mestres, os conselhos de classe e as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo; ii) quanto às áreas do conhecimento dos Cursos de Licenciatura contemplados pelo PIBID/CAPES, sendo a prioridade dada para as de referências para disciplinas escolares ofertadas no Ensino Médio (até o segundo Edital), como a Química, a Física, a Biologia e a Matemática; iii) até o terceiro Edital, encontra-se a explicitação do vínculo entre a valorização do magistério e a permanência de alunos em Cursos de Licenciatura, sendo assim, uma das intenções do PIBID/CAPES, contribuir para a permanência estudantil nos Cursos de Licenciatura; iv) até o Edital de 2011, encontra-se a explicitação de que as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES deveriam melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas de incidência; v) a partir do Edital de 2011, ocorre a explicitação de que os professores da Educação Básica, contemplados com Bolsa de Supervisão,

devem participar ativamente da formação profissional dos Bolsistas de Iniciação à Docência.

Outra modificação nos dizeres dos Editais PIBID/CAPES de relevância é a que se refere aos requisitos para a seleção dos Bolsistas de Iniciação à Docência. No primeiro Edital, os alunos dos Cursos de Licenciatura deveriam estar cursando os anos finais do mesmo (os 02 últimos), porém, a partir do Edital de 2009, esse requisito foi suprimido, e, no Edital em vigor, aparece expresso como “ter concluído [os alunos de Cursos de Licenciatura], preferencialmente, pelo menos um período letivo” (CAPES, 2013, artigo 35, parágrafo 2).

Sendo o PIBID/CAPES um meio de aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica, contribuir para a “transição” entre a condição de aluno de Curso de Licenciatura para a de professor da Educação Básica é uma importante melhoria que o Programa pode causar na Formação Inicial de Professores no Brasil. Por isso, sugere-se aqui que os critérios para conceder as Bolsas de Iniciação à Docência são melhores no Edital de 2007, priorizando os alunos próximos à terminarem os seus Cursos de Licenciatura, e, portanto, próximos a ingressarem na carreira profissional da docência. Em alguma medida, o PIBID/CAPES causou tal melhoria, pois, como mostra o Relatório de Gestão de 2013, metade dos alunos que são contemplados com Bolsas de Iniciação à Docência ingressaram na carreira profissional docente.

Após as modificações ocorridas no decorrer do tempo, os objetivos do PIBID/CAPES, expressos no Edital de 2013, são os seguintes.

I) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II) contribuir para a valorização do magistério; III) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docente de caráter inovador e interdisciplinar que

busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 20013, Art 4º)

Evidenciou-se o crescimento das atividades do PIBID/CAPES no passar de suas edições, pois, de aproximadamente 46.000 bolsas concedidas entre 2007 e 2011, na atual edição à previsão é de 75.000 bolsas (unindo os dois Editais publicados em 2013 e todas as modalidades de bolsas). Alguns números divulgados mostram o investimento monetário de R\$ 746.024.031,51 até o final do ano de 2013, quando se encerraram as atividades referentes ao edital publicado em de 2009. Contudo, apesar desse crescimento exponencial nos últimos anos, a partir de 2015, Bolsas de Iniciação à Docência pararam de serem renovadas, havendo a previsão para uma diminuição drástica do PIBID/CAPES.

3.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UNESP

Para pleitear os investimentos concedidos, cada Instituição de Ensino Superior deve submeter um Projeto Institucional para ser apreciado pela CAPES, o qual deve estar nos enquadramentos previstos no mais recente Edital de chamada pública. O Projeto Institucional é composto por Subprojetos PIBID/CAPES, os quais se referem, individualmente, aos Curso de Licenciatura da Instituição de Ensino Superior (com exceção dos Subprojetos PIBID/CAPES Interdisciplinares, que são organizados de forma a envolverem mais que um Curso de Licenciatura).

O Projeto Institucional deve conter as especificações de quais são as Escolas de Educação Básica que atuarão em conjunto com a Instituição de Ensino Superior durante a execução das atividades dos Subprojetos PIBID/CAPES, e também, de quem serão os Bolsistas Supervisores, os Bolsistas Coordenadores de Área, os Bolsa de Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais e os Bolsistas de Coordenação Institucional. Após o Projeto Institucional ser aprovado pela CAPES, a Instituição de Ensino Superior deve realizar processos de seleção entre os alunos dos Cursos de Licenciatura a fim de compor o quadro dos Bolsistas de Iniciação à Docência que atuarão em cada Subprojeto PIBID/CAPES.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) foi contemplada com os investimentos referentes ao PIBID/CAPES no Edital de 2009, com o Projeto Institucional intitulado de ‘O processo de formação do licenciando: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica’. Este primeiro projeto foi renovado na edição de 2011. Em 2013, um novo Projeto Institucional da UNESP foi aprovado pela CAPES, o qual, por sua vez, é intitulado de ‘Ação, formação e reflexão de profissionais do magistério da Educação Básica em um Programa Institucional: a redefinição de papéis e compromissos sociais da escola formadora e da escola co-formadora nesse processo’.

Em 2009 existiam 12 Subprojetos, número que aumentou para 13 na edição de 2011. Com a expansão do Programa por meio do edital de 2012, mais 12 Subprojetos deram início a suas atividades. Na edição de 2013, o Projeto Institucional mais do que dobrou o seu tamanho, e, hoje, estão em atividades 56 Subprojetos nas diversas áreas do conhecimento. No apêndice A, apresenta-se a Estrutura do Projeto Institucional da UNESP referente ao Edital de 2013, no tocante aos Subprojetos que o compõem.

Na Figura 02, exposta a seguir, pode-se observar a atual distribuição geográfica desses Subprojetos PIBID/UNESP pelo estado de São Paulo.

Figura 02: Distribuição geográfica dos Subprojetos PIBID/CAPES



3.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

As implicações do PIBID/CAPES são apontadas por algumas avaliações oficiais e também por algumas pesquisas acadêmico-científicas. As avaliações oficiais do Programa são duas, sendo uma delas de autoria da própria CAPES (avaliação interna), e, a outra, realizada pela Fundação Carlos Chagas (avaliação externa). Quanto às pesquisas acadêmico-científicas, é crescente a quantidade de publicações que envolvem algum Subprojeto PIBID/CAPES. Na sequência, apresentam-se os apontamentos realizados pelas pesquisas acadêmico-científicas conduzidas no âmbito do Projeto em Rede “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação do Brasil” (IEPAM), bem como, pelas avaliações oficiais (interna e externa) do PIBID/CAPES.

As pesquisas no âmbito do IEPAM foram desenvolvidas entre os anos de 2009 e 2014, e, apontam que,

O PIBID, de modo geral, parte do princípio de que, ao propor como meta a interação da universidade e escola, essa possibilite um espaço de aprendizagens a todos os envolvidos. Nesse sentido, em relação aos Subprojetos analisados, podemos afirmar que há diversas atividades previstas e desenvolvidas [...], a mais comum, refere-se ao planejamento e à implementação de atividades didáticas nas escolas. Essas atividades variam desde oficinas com temas diversos, porém isolados entre si, até um conjunto de atividades didáticas sequenciadas sobre determinado assunto para a realização em aulas (TERRAZAM, et al, 2015).

Tais pesquisas também apontam que as implicações do PIBID/CAPES são ao nível individual das pessoas, ou seja, ocorrem na forma da capacitação dos sujeitos envolvidos para que melhor realizem futuramente as atividades de trabalho da docência. O PIBID/CAPES pouco atingem as Escolas de Educação Básica enquanto um todo, sendo que, nesse sentido, as melhorias ali causadas e com perspectivas de perduras são os espaços revitalizados devido às atividades desenvolvidas pelos Subprojetos PIBID/CAPES. Tais apontamentos referem-se aos estados do Paraná e, principalmente, do Rio Grande do Sul. A

partir do ano de 2013, pesquisas de mestrado desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa INOVAEDUC buscam compreender as implicações do PIBID/CAPES também nos estados de São Paulo e de Santa Catarina.

A avaliação interna do PIBID/CAPES, realizada pela própria CAPES, foi desenvolvida mediante a aplicação de questionários aos Bolsistas de Coordenadores Institucionais e aos Bolsistas de Coordenadores de Área de Gestão de Processos Educacionais de Projetos Institucionais e respectiva análise das respostas fornecidas, bem como, mediante a análise das informações existentes nos relatórios dos Projetos Institucionais. O Quadro 08, a seguir, expõe os apontamentos realizados pela avaliação interna do PIBID/CAPES.

Quadro 08. Apontamentos da avaliação interna do PIBID/CAPES

Instância de referência	Apontamentos
Escolas de Educação Básica	Otimização no uso de bibliotecas e espaços de leitura
	Reabertura e melhoria da utilização de salas de mídias e informática
	Reabertura e melhoria da utilização de espaços de produção artística (visual, musical, teatral e dança)
	Reabertura e melhoria da utilização de laboratórios didáticos
	Melhoria na utilização de espaços esportivos e de lazer
	Reabertura e melhoria da utilização de brinquedotecas
	40% das Escolas de incidência do PIBID/CAPES apresentam melhorias no IDEB
Cursos de Licenciatura	Maior articulação entre a teoria e a prática
	Aumento dos envolvimento dos docentes das Instituições de Ensino Superior com os Cursos de Licenciatura
	Utilização de tecnologias na formação de professores
	Diminuição da evasão
	Alteração de projetos pedagógicos

Fonte: Informações organizadas a partir do Relatório de Gesta da CAPES, 2013, p.54-59.

A outra avaliação oficial do PIBID/CAPES, a avaliação externa, foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas a pedido da CAPES. Assim como a interna, ela também foi desenvolvida mediante a análise de respostas fornecidas em questionários, porém, esta avaliação também envolve os Bolsistas Supervisores e os Bolsistas de Iniciação à Docência.

O Quadro 09, a seguir, expõe os apontamentos realizados pela avaliação externa.

Quadro 09. Apontamentos da avaliação externa do PIBID/CAPES

Os coordenadores de área concordam que o Pibid:
Colabora para a formação continuada ou atualização pedagógica dos docentes das IES
Aproxima a formação do Contexto da Escola Básica
Qualifica a formação dos licenciandos por meio do uso de metodologias aplicadas
Contribui para valorização a licenciatura e a profissão docente
Revitaliza a licenciatura
Contribui para formação dos docentes das IES
Estimula o fortalecimento do trabalho coletivo
Aumenta a atratividade do magistério
Amplia os conhecimentos intelectuais dos professores da universidade, supervisores e alunos da licenciatura
Os supervisores concordam que o Pibid promove:
Conhecimento e uso de novas práticas didático-pedagógicas nas escolas públicas
Formação continuada dos professores da educação básica
Envolvimento e participação em grupos de pesquisa educacional e didática
Trocas de experiências didático-pedagógicas
Participação em congressos científicos
Melhoria no planejamento de atividades didáticas
Qualificação do processo formativo dos licenciandos e dos supervisores
Aproximação do conhecimento acadêmico e do conhecimento científico
Os coordenadores institucionais concordam que o Pibid:
Intensifica o diálogo entre a universidade e escola
Eleva a autoestima dos licenciandos e dos professores da educação básica
Contribui para modificar as formas tradicionais do estágio supervisionado
Valoriza a licenciatura na comunidade acadêmica
Diminui a evasão nas licenciaturas
Aumenta o interesse das redes de ensino na formação de professores
Melhora a prática pedagógica dos supervisores
Contribui para o uso de tecnologias nas escolas de educação básica e na formação de professores
Colabora na reorganização dos conteúdos curriculares e nas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas
Aumenta o interesse dos professores e gestores educacionais na formação dos futuros docentes
Colabora para o aumento da procura dos professores da educação básica pela pós-graduação
Dinamiza as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares
Apoia pedagogicamente as atividades dos docentes das escolas envolvidas
Envolve os alunos na dinâmica escolar e na compreensão do cotidiano das escolas públicas
Os bolsistas de iniciação concordam que o Pibid:
Possibilita vivenciar a escola e a sala de aula
Permite conhecer e desenvolver metodologias diversificadas
Promove o conhecimento da realidade das condições do trabalho docente
Amplia a visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar
Permite planejar, preparar e aplicar ações pedagógicas em sala de aula
Favorece a aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno e professor-disciplina
Permite verificar dificuldades e facilidades para o ensino
Promove a compreensão da profissão docente
Aperfeiçoa e melhora a profissionalização para a prática didática

Fonte: Informações organizadas a partir do Relatório de Gesta da CAPES, 2013, p.62-66.

Os apontamentos realizados sobre PIBID/CAPES sugerem que a meta principal de causar melhorias na Formação Inicial dos Professores esta sendo atingida, ainda que de maneira restrita aos os alunos de Cursos de Licenciatura contemplados com Bolsas de Iniciação à Docência. Além de causar melhorias na Formação Inicial, sugerem também que o PIBID/CAPES causa melhorias na Formação Continuada de Professores, ainda que de maneira restrita aos

professores de Educação Básica contemplados com Bolsas de Supervisão e aos professores das Instituições de Ensino Superior contemplados com Bolsas de Coordenação de Área.

CAPÍTULO 4.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo tem a finalidade de apresentar e discutir os aspectos metodológicos da pesquisa realizada, que são a sua natureza, os seus aportes conceituais de referência, a especificação das fontes de coleta de informações, os procedimentos e os instrumentos para a coleta de tais informações, e, os procedimentos para a organização e o tratamento das informações coletadas. O conjunto desses aspectos consiste na metodologia que se adotou para atingir o objetivo desta pesquisa, que, como exposto na introdução, se expressa da seguinte maneira:

Caracterizar as contribuições da participação de alunos de Cursos de Licenciatura da Área Curricular da Ciência Química, como Bolsistas de Iniciação à Docência em Subprojetos PIBID/CAPES, para o processo de socialização profissional docente desses futuros professores. Tratando-se de uma pesquisa empírica, para orientar a operacionalização da coleta de informações e seu tratamento, se propõe a seguir o problema de pesquisa e as questões nas quais ele se desdobra.

Que formas de socialização profissional docente costumam ocorrer durante a participação de alunos de Cursos de Licenciatura em Química que atuam como Bolsistas de Iniciação à Docência em Subprojetos PIBID/CAPES?

1. Que atividades desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura em Química, como Bolsistas de Iniciação à Docência em um Subprojeto PIBID/CAPES, se constituem como propícias para a socialização profissional docente desses futuros professores?

2. De que modos os sujeitos membro de Subprojetos PIBID/CAPES contribuem para o processo de socialização profissional docente de alunos de Cursos de Licenciatura em Química, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência em um Subprojeto PIBID/CAPES?

3. De que modos às interações vivenciadas nos diversos espaços das Escolas de Educação Básica por alunos de Cursos de Licenciatura em Química, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência em um Subprojeto

PIBID/CAPES, influenciam o processo de socialização profissional docente desses futuros professores?

Expostas as questões de pesquisa que se buscou responder nesta dissertação, na sequência, apresentam-se os aportes conceituais de referência que foram adotados.

4.1 A natureza da pesquisa e os aportes conceituais de referência

A comunidade acadêmico-científica realiza atualmente pesquisas de duas naturezas metodológicas, sendo elas denominadas de pesquisas qualitativas e pesquisas quantitativas. A escolha de qual dessas naturezas metodológica de pesquisa será utilizada depende do objetivo proposto para a mesma, o qual, por sua vez, indica que tipos de informações serão necessárias coletar e o modo como essas informações serão tratadas. Enquanto as pesquisas de natureza qualitativas privilegiam a 'lógica da indução' no tratamento das informações, as pesquisas de natureza quantitativa privilegiam a 'lógica da dedução' (GIBBS, G, 2009) para esse tratamento. Mediante a 'lógica da indução' são produzidas explicações e justificas baseadas na identificação de circunstâncias específicas que estabelecem relações entre si, a partir das informações de pesquisa coletadas, enquanto que, mediante a 'lógica da dedução' são produzidas explicações e justificativas demonstrando-se como as informações de pesquisa coletadas se enquadram em leis ou regras gerais pré-estabelecidas.

Para se responder às questões de pesquisa propostas para esta investigação, foram adotados aportes teóricos referentes às metodologias de natureza qualitativa de pesquisa. As características gerais de uma investigação como essa são assim sintetizadas (FLICK, E. 2009): enfoque em aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos na pesquisa; busca-se compreender um determinado fenômeno social onde a realidade do mesmo é representada pelas concepções/objetivações/rotulações/etc. dos sujeitos envolvidos na pesquisa; está interessada nas vivências e nos conhecimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa em relação às questões que se propõe responder; interessa-se por experiências, interações e documentos em seus contextos

atuais; e, envolve informações que, quase sempre, devem assumir a forma de textos escritos para serem devidamente tratadas.

Dentre os diversos aportes teóricos para a coleta e para o tratamento das informações em uma pesquisa de natureza qualitativa, no âmbito do Grupo de Pesquisa INOVAEDUC, utilizam-se os pressupostos da Teoria Fundamentada Construtivista (CHARMAZ, K, 2009). Esses pressupostos dizem que o pretendido desenvolvimento de uma teorização (sobre a instância investigada) como resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa deve estar fundamentado nas informações de pesquisa que foram utilizadas pelo pesquisador.

Os resultados de pesquisa produzidos com a utilização da Teoria Fundamentada são construídos mediante a codificação das informações coletadas, a qual, por sua vez, procede-se com a estratégia de constantemente comparar o conteúdo dessas informações, o que é denominado de método comparativo constante (melhor detalhado na última seção deste capítulo). Assim, pretende-se construir os resultados desta investigação sustentando-os em evidências empíricas, e, a médio e longo prazo, com o acúmulo de novas quantidades de informações, propor uma teorização útil para o entendimento do fenômeno social investigado: a socialização profissional docente de futuros professores.

4.2 As Fontes para Coletas das Informações em uma Pesquisa Qualitativa

Para responder as questões propostas, se utilizam em pesquisas qualitativas informações originadas por meio da comunicação entre pessoas, que não se limite exclusivamente a mensurações e contagens. As fontes de informações qualitativas podem ser de três modalidades: sujeitos, onde as informações são manifestações desses que podem ser armazenadas na forma escrita, de áudio ou de vídeo por meio de técnicas como a aplicação de questionário, a realização de entrevistas ou a realização de grupos focais; espaços, onde as informações se originam da interação humana que nesses locais ocorrem, podendo ser armazenadas por meio de gravações de vídeo ou áudio ou ainda por meio da produção de diários de campo por parte do

pesquisador; e documentos, onde as informações se apresentam na forma escrita e foram produzidas em algum momento do passado por sujeitos historicamente situados.

Nesta pesquisa qualitativa, se investiga um fenômeno social vivenciado por pessoas durante um período de tempo de suas vidas, e, se optou por utilizar fontes informações da modalidade sujeitos, mais especificamente, alunos de Cursos de Licenciatura da área da Ciência Química de uma universidade estadual que atuavam como Bolsistas de Iniciação à Docência em um Subprojeto PIBID/CAPES no segundo semestre do ano de 2015. A área da Ciência Química foi escolhida devido à disponibilidade de informações de pesquisa para a produção desta dissertação, bem como, por ser a área de formação do pesquisador que realiza esta pesquisa de mestrado.

4.3 As possíveis Fontes de Informações e o Instrumento de Coleta de Informações de Pesquisa

Inicialmente, buscou-se o envolvimento de todos os Subprojetos PIBID/CAPES da grande área de ciências da natureza que se mostrassem dispostos a colaborar com a pesquisa em desenvolvimento. Para se verificar essa disponibilidade, foram realizadas tentativas de contato via e-mail durante os meses de outubro e novembro de 2015, com os professores de tal universidade que são contemplados com Bolsas de Coordenação de Área de Subprojetos de Química, Física e Biologia.

Com a primeira tentativa de contato, ocorrida no dia 16 de outubro, se obteve as confirmações de 05 Subprojetos PIBID/CAPES, sendo 03 deles da área de Química. Com a segunda tentativa de contato, ocorrida no dia 30 de outubro, se obteve a confirmação de interesse de mais 01 Subprojeto PIBID/CAPES da área de Química. E, com a terceira tentativa de contato, ocorrida no dia 13 de novembro, nenhuma nova manifestação de interesse em participar da pesquisa aconteceu.

Assim, se totalizou a disponibilização de participação de 06 Subprojetos PIBID/CAPES da grande área de ciências da natureza, contabilizando a possível quantidade de 87 Bolsistas de Iniciação à Docência como sujeitos fontes de informações da pesquisa. A discrepância na quantidade de

subprojetos de cada uma das áreas que manifestaram interesse em participar possivelmente deve-se ao fato de que, em relação à área da Ciência Química, o autor desta pesquisa já havia estabelecido contatos prévios (devido a sua graduação) com professores que coordenam Subprojetos PIBID/CAPES.

Anteriormente às tentativas de contato com os Bolsistas Coordenadores de Áreas, havia sido realizada a construção de um instrumento de coleta de informações, optando-se pela utilização de um roteiro textual, na forma de um Questionário. Com a utilização do Questionário, pretendeu-se coletar informações de todos os Bolsistas de Iniciação à Docência atuantes nos Subprojetos PIBID/CAPES cujos coordenadores manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa.

Recomendações da literatura especializada sobre a elaboração de roteiros textuais como instrumentos de coleta de informações de pesquisas (sejam eles nas formas de questionários ou de entrevistas) são: i) Questionar-se sobre a necessidade e a utilidade da pergunta realizada, assim como as condições que os sujeitos alvos possuem para respondê-la; ii) Priorizar questionamentos sobre as ações realizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa; iii) Formular questões onde as respostas tendam a ser discursivas, visando evitar respostas dicotômicas de sim e não; iv) Utilizar vocabulário preciso para perguntar o que realmente se deseja saber, evitando realizar perguntas confusas ou a utilização de termos exageradamente técnicos, que possivelmente não sejam do domínio dos sujeitos alvos; e v) Indagar-se quanto as possíveis respostas a uma pergunta realizada, a fim de verificar se esta possivelmente atenderá aos interesses propostos (FLICK, E, 2009), (CHARMAZ, K, 2009).

O roteiro textual utilizado como instrumento de coleta de informações nesta pesquisa está disponibilizado no apêndice B. No Quadro 10, a seguir, estão relacionados os questionamentos existentes em tal instrumento de coleta de informações com cada uma das questões de pesquisa apresentadas no início deste capítulo.

Quadro 10. Instrumento de coleta de informações e as questões de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA E INSTRUMENTO DE PESQUISA		
		FONTE	Modalidade	SUJEITO
N.	ENUNCIADO		Tipo	Bolsistas de Iniciação à Docência
		INSTRUMENTO	Questionário	
1.	Que atividades desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura em Química, como Bolsistas de Iniciação à Docência em um Subprojeto PIBID/CAPES, se constituem como propícias para a socialização profissional docente desses futuros professores?		01, 02, 05, 06 e 07	
2.	De que modos os sujeitos membro de Subprojetos PIBID/CAPES contribuem para o processo de socialização profissional docente de alunos de Cursos de Licenciatura em Química, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência em um Subprojeto PIBID/CAPES?		03 e 04	
3.	De que modos às interações vivenciadas nos diversos espaços das Escolas de Educação Básica por alunos de Cursos de Licenciatura em Química, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência em um Subprojeto PIBID/CAPES, influenciam o processo de socialização profissional docente desses futuros professores?		08, 09, 10, 11 e 12	

As questões de número 13 e 14 são destinadas a obter informações pessoas sobre os sujeitos, e, assim, não foram utilizadas para responder as questões de pesquisa propostas nesta dissertação.

4.4 Os Procedimentos de Coletas de Informações e os Sujeitos participantes da Pesquisa

Os procedimentos de coleta de informações de pesquisa ocorreram de 02 maneiras distintas, e realizadas entre os meses de outubro de 2014 e de dezembro de 2015. Na sequência, descrevemos como se deu os procedimentos de coletas de informações e finalizando esta seção do capítulo, apresentam-se especificações da amostra de fontes de informações que foram tratadas nesta dissertação.

A primeira maneira de coleta de informações procedeu-se em 04 dos 06 Subprojetos PIBID/CAPES de ciências da natureza que manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa, os quais se localizam em três cidades distintas. Procedeu-se da seguinte maneira: em uma data agendada com o Bolsista Coordenador de Área, o pesquisador esteve presente em um dos encontros periodicamente realizados pelo Subprojeto (encontros realizados nas dependências da Instituição de Ensino Superior), no qual se realizou a aplicação do roteiro textual, sendo que, todos os Bolsistas de Iniciação à Docência presentes no referido encontro o responderam, Tomou-se o cuidado de em todos os casos esclarecer a não obrigatoriedade de se responder ao Questionário. Em 03 encontros estavam presentes os Bolsistas de Iniciação a Docência e os de Coordenação de Área, e, em 01 encontro, também estavam presentes os Bolsistas de Supervisão. Após estarem preenchidos os Questionários, a única pessoa que entrou em contato com as informações ali presentes foi o pesquisador que realiza esta investigação.

A primeira maneira de coleta de informação era para ter se processado com mais 01 Subprojeto PIBID/CAPES, porém, a data disponibilizada pelo Bolsista Coordenador de Área foi a do dia 23 de outubro de 2015, correspondendo ao dia seguinte do processo de defesa do projeto desta pesquisa (qualificação). Em tal data, o instrumento de coleta de informações ainda não estava finalizado. Assim que informado da data sugerida, o pesquisador verificou a possibilidade de reagendar outra data, o que não foi possível.

A segunda maneira de coleta de informações procedeu-se em 01 dos 06 Subprojetos PIBID/CAPES de ciências da natureza que manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa. Procedeu-se da seguinte maneira: o instrumento de coleta de informações foi encaminhado via e-mail para o Bolsista Coordenador de Área, o qual realizou a aplicação do mesmo aos Bolsistas de Iniciação à Docência que coordena.

Assim, informações de pesquisas foram coletadas em 05 Subprojetos PIBID/CAPES de ciências da natureza, sendo eles, 03 da área da Química e 02 da área da Biologia. Em decorrência do montante de informações disponíveis, realizou-se uma alteração das pretensões iniciais da pesquisa, estipulando-se que o conjunto de informações de pesquisa contempladas nesta

dissertação são aquelas provenientes de Subprojetos PIBID/CAPES da área de Química.

4.5 Organização e Tratamento das Informações Coletadas

O processo de análise (GIBBS, G, 2009) das informações de pesquisa coletadas supõe a ocorrência de transformações dessas mesmas informações, as quais são compreendidas em duas dimensões: a primeira dimensão é referente à organização e a segunda dimensão é referente ao tratamento das informações coletadas. Assim, o processo de análise das informações em uma pesquisa de natureza qualitativa corresponde à realização de duas ações, que são a organização e o tratamento de tais informações. Na sequência, apresentam-se maiores detalhes sobre a realização dessas ações nesta pesquisa.

No tocante à organização das informações coletadas, a consequência de realizar organizações resulta em uma peculiaridade que distingue tais informações de outras de natureza qualitativa (idem, ibidem), que é a tendência de que a quantidade de informações aumente no decorrer do desenvolvimento da pesquisa devido às elaborações de transcrições, diários de campos e memorandos.

Também de maneira geral, no tocante ao tratamento das informações coletadas, quando se trata de Teoria Fundamental, existem dois posicionamentos a respeito de tal ação. A Teoria Fundamental Construtivista (CHARMAZ, K, 2009), ou ainda, a segunda geração da Teoria Fundamental difere da perspectiva original, proposta por Barney Glaser e Anselm Strauss, na qual se pretendia que o pesquisador trata-se as informações coletadas “com a mente vazia”, livre de concepções prévias sobre o fenômeno social investigado. Adota-se a perspectiva construtivista entendendo que, ao tratarem-se as informações coletadas mediante a codificação das mesmas (o processo de codificação está detalhado na continuidade), construindo assim os resultados da pesquisa em desenvolvimento, o pesquisador está ativamente manipulando, criando e rotulando os códigos que passam a representar as informações coletadas.

Na sequência, apresentam-se maiores detalhes sobre o processo de análise das informações coletadas, ou seja, como se deu sua organização e seu tratamento.

4.5.1 Organização das Informações Coletadas: transcrições e memorandos

O motivo de realizar uma transcrição é produzir uma versão digitada que apresente as informações coletadas de maneira padronizada. Essa padronização consiste em se manter uma ortográfica constante para que se possam utilizar os recursos do *software* de edição de textos utilizado (como a ferramenta de localização de termos), garantir o anonimato dos sujeitos participantes indicando-os por siglas que não revelam a identidade dos mesmos. Foi utilizado o *software* de edição de texto *Microsoft Word* para produzir a transcrição das informações coletados nesta pesquisa.

As transcrições ocorreram da seguinte maneira: todas as respostas que foram fornecidas a mesma questão do Questionário foram transcritas sequencialmente em um arquivo de texto independente, sendo que, cada uma das questões existentes no Questionário originou um arquivo de texto independente que representa sua versão digitada e também digital. Assim, foram reunidas todas as informações coletadas com os sujeitos participantes da pesquisa que são referentes a cada um dos questionamentos existentes no instrumento de coleta, os quais, por sua vez, visam responder as questões de pesquisa desta dissertação.

Os memorandos consistem nos registros realizados pelo pesquisador que são referentes às informações contidas nas transcrições, como, por exemplo, anotações que contem interpretações e comentários sobre certa parte das informações (o que possibilita a comparação com outras partes das informações), a elaboração e a reelaboração dos rótulos dos códigos que representarão as informações, e a produção de esboços dos resultados que vão sendo construídos com a elaboração dos códigos.

4.5.2 Tratamento das Informações Coletadas: as sínteses os níveis de codificações na Teoria Fundamentada

Para realizar o tratamento das informações de pesquisa, foi utilizada a estratégia proposta pela Teoria Fundamentada Construtivista, procedendo-se, pois, com o processo de *codificação das informações/dados* (CHARMAZ, K, 2009). Nesta pesquisa, estão consideradas como sinônimos as palavras 'informações' e 'dados'. Preferencialmente, se faz uso da primeira em detrimento da segunda, pois se considera que aquilo que é passível de ser registrado (organizado e tratado em uma pesquisa) corresponde as 'informações' sobre os fenômenos sociais investigados, entendendo onde os 'dados' são formais in natura das informações, estando na ordem das manifestações do fenômeno social (não sendo possível registrar, organizar e tratar dados, pois, ao se registrar os dados esses já são informações sobre a instância investigada). A palavra 'dados' é utilizada quando ocorrem referências diretas à obra de Kathy Charmaz devido ao fato de que na tradução para o português aparece dessa maneira.

De qualquer maneira,

Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados [...] A codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados (CHARMAZ, K, 2009, p.69-70).

Para realizar a codificação, procede-se com a estratégia denominada de *método comparativo constante*, o qual consiste de uma postura por parte do pesquisador no decorrer das leituras que realiza das informações transcritas durante o tratamento das mesma, no sentido de que,

Qualquer que seja o conjunto de dados que você começa a codificar na teoria fundamentada, você utiliza os *métodos comparativos constantes* (Glaser e Strauss, 1967) para estabelecer distinções analíticas, e, assim, realizar comparações a cada nível do processo analítico (CHARMAZ, k, 2009, p.82).

A primeira leitura realizada das informações transcritas, ou seja, o primeiro contato com a finalidade de codificá-las é formalmente denominada de *codificação inicial*. Nesse momento, o pesquisador deve-se manter aberto para todas as possibilidades passíveis de serem reconhecidas nas informações coletadas, identificando os aspectos relevantes (como ações, opiniões e perspectivas dos sujeitos que participam como fontes de informações) nelas presentes.

Os aspectos relevantes constatados nas informações coletadas são relatados pelo pesquisador com a construção de sínteses referentes a certas quantidades de informações, as quais possuem a potencialidade de se converterem em *códigos*. As quantidades de informações a serem sintetizadas variam conforme a extensão do texto escrito que as compõem, sendo que, a literatura sugere a variação de tal extensão em 03 formas: palavra por palavra, linha por linha ou trecho por trecho. Nesta pesquisa, as sínteses estão baseadas em trechos das informações de pesquisa.

A elaboração das sínteses, e também dos códigos provenientes das sínteses, consistem em processos com grande grau de subjetividade por parte do pesquisador, que, mesmo mantendo esforços no sentido de se manter aberto a todas as possibilidades que emergem das informações coletadas, é possuidor de ideias previamente formadas que influenciam o processo de tratamento das informações coletadas. Porém, as ideias prévias do autor não podem determinar o modo como ele compreende aquilo que investiga. “Do ponto de vista da teoria fundamentada, cada ideia preconcebida precisará *merecer* o próprio espaço na análise” (CHARMAZ, K, 2009, p.101, grifo da autora). E, para validar o merecimento de tal espaço, as ideias preconcebidas devem se mostrar coerente ao longo do desenvolver do método de comparação constante, o qual auxilia o pesquisado a refletir sobre suas concepções uma vez que o critério do método é manter proximidade com as informações coletadas, sempre se estabelecerá um confronto entre este critério e as ideias prévias do pesquisador.

Ao realizar a primeira leitura das informações transcritas, pretendeu-se elaborar as primeiras sínteses na forma de frases (menores do que a parte do texto escrito a que se referencia) que descrevam cada trecho de referência. Após a primeira leitura integral das informações transcritas, segue-se com a

sua releitura, procedimento que se repete até o momento em que sejam elaboradas sínteses que contemple algo próximo à totalidade das informações de pesquisa.

Os possíveis agrupamentos entre as sínteses elaboradas passam a constituir os códigos iniciais construídos com o processo de tratamento das informações de pesquisa coletadas; a produção dos códigos necessita estar empiricamente apoiada, ou seja, exemplificados com trechos escritos das transcrições e pelas sínteses elaboradas a partir de tais trechos.

Em resumo, durante a codificação inicial, são comparados trechos de informações com trechos de informações (devido ao critério adotado nesta pesquisa) para se identificar semelhanças e diferenças entre si, e, conseqüentemente, produzir as primeiras sínteses. Conforme isso ocorre, o método de comparação constante passa a envolver também essas sínteses e, progressivamente, passa-se a compará-las entre si, agrupando-as para a construção dos códigos iniciais.

Com a construção desses códigos, no desenvolver do método comparativo constante, passa-se também a comparar os códigos iniciais entre si. Ao atingir este estágio do tratamento das informações coletadas, se passa a realizar o que a Teoria Fundamentada Construtivista denomina de *codificação focalizada*, que consiste em

utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados. A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa (CHARMAZ, K, 2009, p.87).

No desenvolver do processo de codificação focalizada, pretende-se demarcar os significados atribuídos a cada um dos códigos construídos, remodelando-os, propondo novos, desconstruindo antigos, devido as comparações realizadas desses com o montante de informações disponíveis. Ao se construir conjuntos de códigos que representam os aspectos relevantes encontrados nas informações coletadas, se está propondo as categorias que podem resultar na proposição de uma teorização.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS

Os resultados que estão apresentados neste capítulo foram construídos mediante a organização e o tratamento de informações de pesquisa, as quais foram coletadas com a utilização de um Questionário, que foi respondido por Bolsistas de Iniciação à Docência de 03 Subprojetos PIBID/CAPES da área de Química. Foram produzidas sínteses para essas informações, prosseguindo-se com a codificação inicial.

Totaliza-se a quantidade de 40 bolsistas desses Subprojetos que responderam ao Questionário, montante que equivale a 61,5% da quantidade de Bolsas de Iniciação à Docência ofertada na área de Química na universidade em questão. Até o ano de 2016, se encontram em atuação 04 Subprojetos PIBID/CAPES na área de Química na universidade, sendo que, 30,8% do total de Bolsas de Iniciação à Docência são ofertadas no âmbito do Subprojeto PIBID/CAPES que não participa da pesquisa. Os restantes 7,7% de bolsas dessa modalidade encontravam-se ociosas (05 bolsas) no período da coleta de informações, tendo a perspectiva de serem concedidas até o final do ano de 2015.

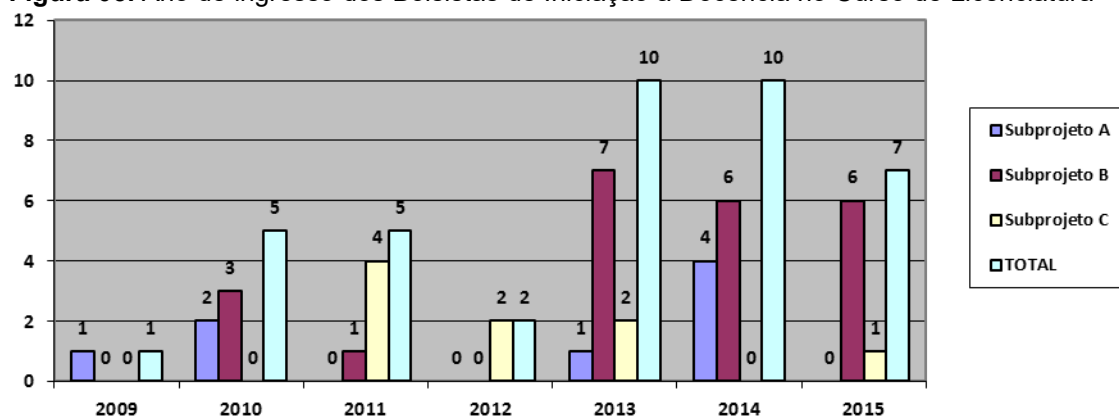
A fim de organizar a escrita deste capítulo, a palavra 'bolsistas' é utilizada se referindo aos sujeitos participantes da pesquisa (os Bolsistas de Iniciação à Docência), e, quando mencionado alguém que seja contemplado com outra modalidade de bolsa, será especificada qual modalidade se trata. Na continuidade, apresentam-se algumas considerações sobre os bolsistas, que são: o ano de ingresso no Curso de Licenciatura, o ano em que foram contemplados com a Bolsa de Iniciação à Docência e as suas perspectivas profissionais futuras. Para isso, foram construídos alguns gráficos que estão expostos a seguir, acompanhados de alguns comentários.

Após isso, busca-se responder às questões de pesquisa que foram propostas para esta dissertação, apresentando as sínteses representativas das atividades desenvolvidas pelos bolsistas que indicam, e que se constituem como propícias, para o processo de socialização profissional docente dos mesmos, seguido das sínteses representativas das contribuições dos membros dos Subprojetos PIBID/CAPES para o processo de socialização profissional

docente dos bolsistas, e, das sínteses representativas das interações vivenciadas pelos bolsistas, devido a essa condição, para o processo de socialização profissional docente.

A Figura 03, abaixo, apresenta um gráfico que foi construído de maneira que, na horizontal encontra-se expresso o ano em que os bolsistas ingressaram no Curso de Licenciatura e na vertical encontra-se expresso a quantidade de bolsistas que ingressou em cada ano.

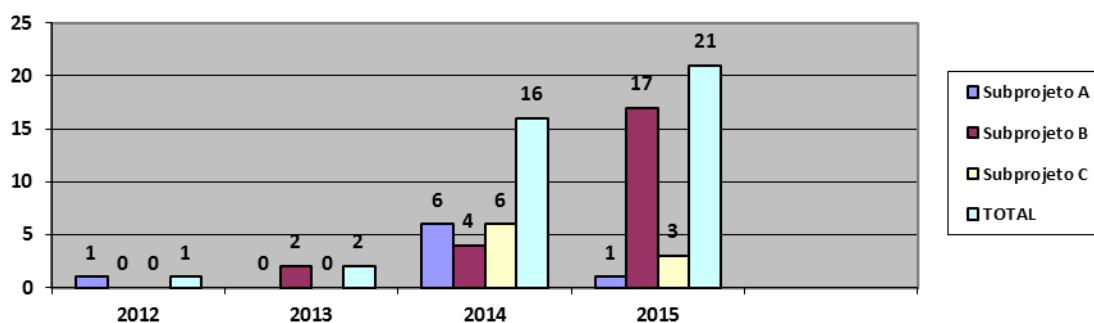
Figura 03. Ano de ingresso dos Bolsistas de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura



Observa-se uma variação em relação ao tempo em que os bolsistas encontram-se implicados no processo de formação inicial de professores, que abrange alguns (06/40) que ainda não completaram o primeiro ano e outros (06/40) que já ultrapassaram os 05 anos de duração previstos para o Curso de Licenciatura em Química. Contudo essa variação não é uniforme, sendo que, a maior parte dos bolsistas (25/40) encontrava-se entre os primeiros 03 anos do Curso de Licenciatura quando responderam ao Questionário.

A Figura 04, abaixo, que está apresentada abaixo, também é um gráfico e possui a mesma organização do anterior, e expõe os anos em que os bolsistas iniciaram suas atividades no âmbito de um Subprojeto PIBID/CAPES.

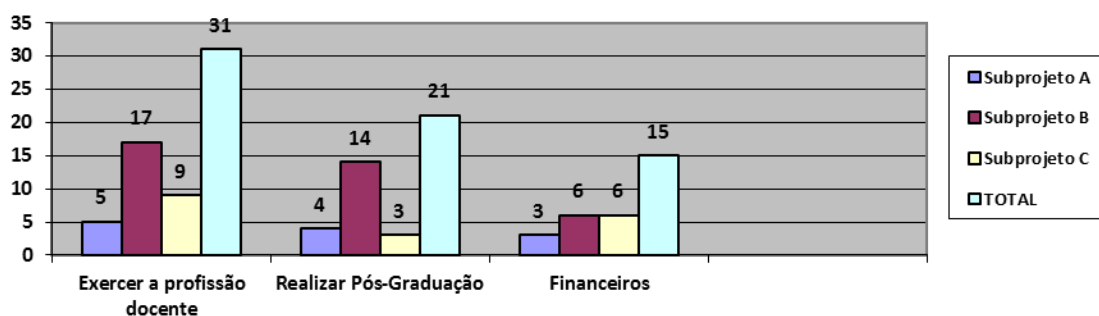
Figura 04. Ano em que os bolsistas foram contemplados com a Bolsa de Iniciação à Docência



Observa-se no gráfico que a maioria dos bolsistas (37/40) atuava a menos de 02 anos no âmbito de um Subprojeto PIBID/CAPES, sendo que, 21 deles estavam em seu primeiro ano de atuação quando forneceram as informações de pesquisa para esta dissertação de mestrado. Essa quantidade de bolsistas encontra-se agrupada no Subprojeto B, devido ao fato de que este praticamente renovou seus bolsistas (21/23) últimos anos.

A Figura 05 expõe um gráfico que, na horizontal, os principais motivos que levaram os bolsistas a pleitearem a Bolsa de Iniciação à Docência e, na vertical, a quantidade deles que manifestou cada motivo. As informações utilizadas para a construção do gráfico foram aquelas fornecidas pelos bolsistas à questão 13 do Questionário. Do total de sujeitos participantes da pesquisa, 77,5% (31/40) relatam que pleitearam a bolsa por possuírem interesse em futuramente exercer a profissão docente.

Figura 05. Motivos que levaram a pleitear a Bolsa de Iniciação à Docência

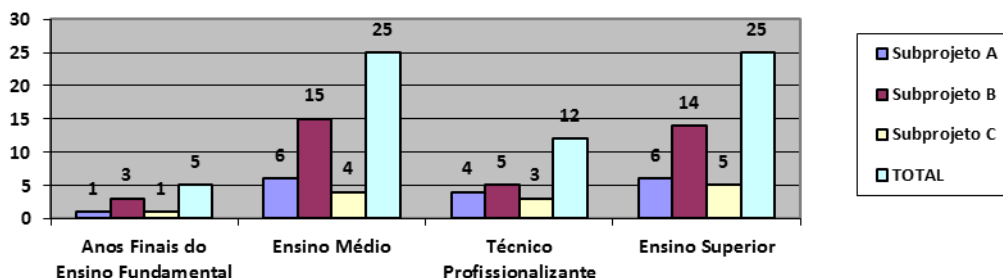


No que diz respeito aos motivos financeiros que levaram os bolsistas a pleitearem a bolsa, eles foram descritos (quando feito) de duas formas: a necessidade de dinheiro para permanência no Curso de Licenciatura (02/40), e, a bolsa como uma alternativa para repor uma fonte de renda que acabou (02/40), como no caso do término de uma Iniciação Científica e do fim de um estágio na área industrial. Já no que diz respeito à motivação dos bolsistas em realizar pós-graduação, 19 deles manifestaram interesse nas áreas acadêmico-científicas de Educação e de Ensino, enquanto que 02 bolsistas manifestaram interesse em áreas distintas.

A Figura 06, que está exposta abaixo, é um gráfico que mantém a organização do anterior, sendo que, na horizontal, estão apresentados os níveis de ensino em que os bolsistas manifestaram interesse em atuar

profissionalmente no futuro. As informações utilizadas para a construção desse gráfico foram obtidas com as respostas fornecidas pelos bolsistas à Questão 14 do instrumento de coleta de informações.

Figura 06. Níveis de Ensino indicados como de interesse pelos Bolsistas de Iniciação à Docência para suas atuações profissionais futuras



Observa-se o predomínio de 02 níveis de ensino como sendo de interesse para a atuação profissional futura dos bolsistas. No que diz respeito ao Ensino Superior, 25 bolsistas desejam nele atuar, porém, apenas 21 manifestaram interesse em realizar uma pós-graduação, apontando o fato de 04 bolsistas ainda desconhecerem as exigências para atuar em tal nível de ensino. Não houve indicações sobre a preferência em atuar em Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas nas respostas fornecidas pelos bolsistas, assim como, não houve indicações sobre as áreas dos cursos superiores nos quais eles desejam lecionar futuramente. Para 03 bolsistas o Ensino Superior é o único nível de ensino no qual possuem a intenção de atuar profissionalmente no futuro.

No que diz respeito à atuação profissional futura no Ensino Médio, também foram 25 bolsistas que manifestaram tal interesse, e, também houve 03 bolsista que apontam esse nível de ensino como o único de interesse. Desse total, 15 indicaram interesse tanto em Instituições de Ensino públicas quanto privadas, 07 bolsistas indicaram interesse em atuar apenas em Instituições de Ensino públicas, e, 03 bolsistas indicaram interesse em atuar apenas em Instituições de Ensino privadas.

Pelas observações realizadas aos gráficos apresentados anteriormente, tem-se que a maior parte dos bolsistas possuía, no momento da coleta de informações, pouco tempo de atuação no âmbito de um Subprojeto PIBID/CPES, bem como, pouco tempo em um Curso de Licenciatura. Isso

indica que, possivelmente, a atuação como Bolsista de Iniciação à Docência foi o primeiro contato com a profissão docente (e o seu ambiente de trabalho) sem que os sujeitos se encontrassem na condição de aluno da Educação Básica.

5.1 Atividades desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura em Química, como Bolsistas de Iniciação à Docência, propícias para o processo de socialização profissional docente desses futuros professores

Nesta seção do capítulo estão consideradas as informações de pesquisa existentes no conjunto das respostas fornecidas pelos bolsistas às Questões 01, 02, 05, 06 e 07 do Questionário. Com o tratamento dessas informações foi possível realizar a construção de 04 sínteses, que estão descritas na sequência. Elas são representativas de relatos de atividades desenvolvidas pelos bolsistas que, com variação de grau, podem ser apontadas como propícias para o processo de socialização profissional docente desses futuros professores. As sínteses estão apresentadas em ordem quantitativa de incidência nas informações de pesquisa, sendo elas: Atividades experimentais em Escolas de Educação Básica, Planejamento do trabalho dos professores, atividades de regência, e, atividades diferenciadas dos Subprojetos PIBID/CAPES.

Algumas exemplificações de informações de pesquisa que compõe a primeira síntese são:

Experimentos em laboratório, aprendi como lidar com determinadas situações e a adaptar os procedimentos de acordo com a dificuldade da matéria. [Bolsista 14]; As mais relevantes foram as que eu orientei os alunos, sendo as realizações de experimentos [...] com os alunos as vezes precisamos improvisar [Bolsista 24]; As atividades mais relevantes são as atividades experimentais, onde temos um maior contato com os alunos [Bolsista 31]; A realização de experimentos com os alunos, onde revisamos o conteúdo para a realização do experimento e, assim, podemos ficar a frente da sala [Bolsista 37]; aspectos positivos são aprender como a lidar com a pluralidade de uma sala de aula e a gestão de um laboratório garantindo a segurança e maior aprendizado dos alunos [Bolsista 39].

Essa primeira síntese é um ponto em comum entre os 03 Subprojetos PIBID/CAPES envolvidos nesta pesquisa. A revitalização de laboratórios didáticos, bem como suas utilizações na realização de experimentações, parecem ser práticas padrões dos Subprojetos PIBID/CAPES da área de Química. Pode-se apontar que as experimentações são atividades em que os bolsistas assumem o controle de situações de ensino com alunos da Educação Básica, assemelhando-se assim, às situações vivenciadas pelos professores durante a execução das atividades de trabalho da docência.

Dessa forma, durante a execução das atividades experimentais em Escolas de Educação Básica, exige-se dos bolsistas que eles mobilizem seus docentes para ensinarem aos alunos o conteúdo envolvido no experimento, em uma situação de atuação ao vivo. Diante da necessidade de mobilização de conhecimentos para ensinar, os bolsistas podem começar a constituir as suas máximas, ou seja, a interiorização de conhecimentos que (conscientemente ou inconscientemente) se mostram úteis para a execução das atividades de ensino, e que, poderão ser mobilizados novamente no futuro com menor esforço pelos bolsistas.

A segunda síntese, *planejamento do trabalho dos professores*, é constituída por informações de pesquisa que sugerem o processo de socialização profissional docente devido ao fato de envolverem os materiais/procedimentos típicos de trabalho dos professores nas Escolas de Educação Básica. Algumas exemplificações de informações de pesquisa que compõe essa segunda síntese são:

Observando as aulas, tivemos contato com praticamente todos os materiais, como as “apostilinhas”, giz e lousa, livros didáticos, caderno de sala. A apostila do Estado se mostra insuficiente para o aprendizado do aluno, porém é trabalhada a exaustão por muitos profs. [Bolsista 01]; Acompanhando as turmas percebi que tanto a apostila quanto livro não são atrativos para os alunos e que devem ser complementados pelo professor [Bolsista 11]; Correção e elaboração de trabalhos e provas. Foi positivo pois ao analisar as respostas de cada aluno em particular foi possível perceber alguns pontos em comum mas também pontos específicos, que nos permitiram observar como cada aluno absorve melhor o conteúdo [Bolsista 16]; Planejamento mensal, que nos ajuda a organizar e montar aulas mais atrativas para os alunos e a

realização de listas e roteiros para aplicar em sala [Bolsista 26]; [...] Fazemos o acompanhamento do caderno do aluno proposto pelo governo e estabelecemos conexão com uma pesquisa mais aprofundada sobre o conteúdo [Bolsistas 34].

Indica-se a possibilidade da ocorrência de processos de socialização profissional docente nas atividades de planejamento do trabalho docente, ainda que em menor grau do que na síntese anterior, pois, mediante elas, os bolsistas podem se apropriar de conhecimentos úteis nas atividades diárias dos professores. Os conhecimentos docentes envolvidos são, majoritariamente, o referente aos contextos escolar e educacional e o pedagógico.

A terceira síntese, *atividades de regência*, é constituída por relatos das atividades que mais se aproximam daquelas realizadas cotidianamente pelos professores em uma Escola da Educação Básica. Algumas exemplificações de informações de pesquisa que compõe essa terceira síntese são:

Apliquei uma de “separação de misturas”, sobre “pH” [...] aprendi muito com essas aplicações inclusive a falar melhor em público. [Bolsista 06]; Dei aula, foi possível perder um pouco o medo de falar e desenvolver a didática. [Bolsista 19]; Tive a oportunidade de ter regência de algumas aulas e isso me proporcionou o aprendizado de como lidar com a diversidade dentro da sala de aula e diminuir minha insegurança. [Bolsista 21]; [...] ministrar essa aula preparada e aplicação de atividades. No preparo das aulas me ajudou a organizar de forma mais simples os conteúdos que seriam abordados. Ministrar a aula me ajudou a desenvolver a fala e também como me portar diante de uma sala com média de 40 alunos. [Bolsista 37]

Semelhante à primeira síntese, aqui, os bolsistas vivenciam situações semelhantes às das atividades de trabalho da docência, onde precisam mobilizar seus conhecimentos para ensinarem certo conteúdo científico para os alunos. Assim, os bolsistas podem interiorizar conhecimentos que passam a fazer parte de suas máximas. Os conhecimentos assim interiorizados podem ser caracterizados como conhecimento didático referente à matéria de ensino, pois são aqueles exigidos no ato de ensinar. A melhoria no ensinar dos bolsistas aparece, por exemplo, nas informações de pesquisa que mencionam a evolução da capacidade de falar em público, o que os torna mais seguros para a futura atuação profissional.

A quarta síntese, *atividades diferenciadas dos Subprojetos PIBID/CAPES*, assim como a primeira, também é um ponto em comum entre os 03 Subprojetos PIBID/CAPES. Essas atividades diferenciadas são distintas para cada subprojeto, mas, sempre, são planejadas na Instituição de Ensino Superior e desenvolvidas Escolas de Educação Básica pelos bolsistas. Tais atividades são, em cada caso, aulas interdisciplinares denominadas de “super aulas”, uma intervenção de matemática, e, uma feira de ciências. Algumas exemplificações de informações de pesquisa que compõe essa quarta síntese são: Na super aula eu consegui interagir mais diretamente com os alunos [bolsista 07]; *O projeto de matemática foi um projeto com atividades muito interessantes que nos aproximou dos alunos e foi possível perceber o incentivo e a animação. [Bolsista 19]; [...] nas feiras de ciências organizadas por nos, os pibidianos [bolsistas] são os orientadores dos alunos. [Bolsista 32].*

Assim como na primeira e na terceira sínteses, os bolsistas protagonizam as atividades desenvolvidas, contudo, neste caso, as atividades apresentem menor grau de semelhança em relação às atividades de trabalho da docência, não sendo atividades do cotidiano dos professores. Mesmo assim, elas exigem que os bolsistas mobilizem seus conhecimentos para ensinarem aos alunos da escola em situações ao vivo.

Com o tratamento das informações de pesquisas referentes às atividades desenvolvidas pelos bolsistas, foi possível identificar 04 formas de atividades que indicam processos de socialização profissional docente, representadas cada uma por uma síntese. Para essas 04, constata-se uma variação quanto ao grau da potencialidade de socialização de cada uma, sendo que, 02 delas apresentam maior grau enquanto 02 apresentam menos grau. As com maior grau de propensão são aquelas onde os bolsistas protagonizam atividades semelhantes às que são corriqueiramente desenvolvidas pelos professores na execução da profissão, e, se pode indicar tais como se constituindo propícias para o processo de socialização profissional docente.

5.2 Contribuições dos membros do Subprojeto PIBID/CAPES para o processo de socialização profissional docente dos Bolsistas de Iniciação à Docência

Nesta seção do capítulo estão consideradas as informações de pesquisa existentes no conjunto das respostas fornecidas pelos bolsistas às Questões 03 e 04 do Questionário. Os membros do Subprojeto PIBID/CAPES que estabelecem interações com os bolsistas são os professor contemplados com as Bolsas de Supervisão e com Bolsa de Coordenação de Área. Os Bolsistas Coordenadores Institucionais e os Bolsistas de Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais não atuam em contato com os bolsistas. Assim, apresentam-se na sequência outras 02 sínteses: *contribuições do Bolsista Supervisor e contribuições do Bolsista Coordenador de Área*.

Com o tratamento dessas informações de pesquisa, notou-se que os Bolsistas de Supervisão influenciam o processo de socialização profissional docente dos bolsistas, enquanto que, não se pode afirmar o mesmo para os de Coordenação de Área. Os Bolsistas Supervisores influenciam o processo por atuarem mediando os bolsistas e a realidade das Escolas de Educação Básica, enquanto que, os Bolsistas de Coordenação de Área atuam no gerenciamento do Subprojeto PIBID/CAPES, que ocorre majoritariamente externo às Escolas de Educação Básica.

Algumas exemplificações de informações de pesquisa que a compõe a síntese *influências do Bolsista Supervisor* são: *O professor supervisor é como se fosse um parâmetro onde suas atitudes estão sendo sempre avaliadas para nós possamos aprender algo com suas qualidades e não repetir os seus defeitos como docente [Bolsista 08]; O comportamento do supervisor em determinadas situações do dia-a-dia na escola pode nos ajudar a saber lidar com determinadas ocorrências e nos mostrando, direta ou indiretamente, como devemos nos comportar ou não em sala de aula [bolsista 16]; Nos ensinar a como lidar com os alunos na sala de aula, como nos comportar na escola, aprendemos que muitos temas devem ser abordados com mais cautela [Bolsista 26]; Nos auxilia e ensina sobre a profissão professor. É de suma importância o papel do supervisor pois ele é o nosso primeiro contato sério com a profissão [Bolsista 30].*

Os Bolsistas Supervisores podem ser entendidos como imagens de profissionais para os bolsistas, e, com eles, aprenderem o que fazer ou o que não fazer em situações da realidade da profissão. Contudo, a influência do Bolsista Supervisor na socialização profissional docente dos bolsistas foi constatada apenas em 02 Subprojetos PIBID/CAPES, sendo que, no outro, constatou-se um distanciamento desses professores com os bolsistas. Esse distanciamento aparece em menções de que o Bolsista de Supervisão esporadicamente solicita a preparação e a aplicação de experimentos, sendo essa sua única atuação; desse modo, os bolsistas realizam poucas e distanciadas atividades nas Escolas de Educação Básica, prejudicando assim o a socialização profissional docente dos mesmos.

No que se refere aos professores Bolsistas de Coordenação de Área, com o tratamento das informações de pesquisa, constatou-se que eles não influenciam diretamente na socialização profissional docente dos bolsistas, mas, podem influenciar indiretamente. Algumas exemplificações de informações de pesquisa que compõe a síntese *influências do Bolsista Supervisor* são:

Trazer a discussão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem aos alunos de ID, explicando métodos e técnicas durante a construção das atividades [Bolsista 01]; [...] reuniões onde ocorrem o estudo de artigos relacionados à educação, desenvolvem-se propostas de aula e ocorre também discussões sobre o andamento das atividades na escola [Bolsista 14]; São responsáveis por marcar reuniões na escola com diretores, coordenadores e professores. [Bolsista 21]; São responsáveis por marcar reuniões com as escolas onde atuamos [...] elaboramos artigos científicos, além de discutir as atividades desenvolvidas nas escolas. Nos informa sobre o andamento da bolsa [Bolsista 37].

A influência indireta exercida pelos Bolsistas Coordenadores ocorre mediante suas sugestões teóricas para as atividades em desenvolvimento pelos bolsistas. Também se constatou que os Bolsistas Coordenadores atuam como informantes dos acontecimentos políticos que envolvem o PIBID. Assim, a influência indireta dos Bolsistas Coordenadores pode se dar mediante a disponibilização de conhecimentos referentes à matéria de ensino e

conhecimentos pedagógicos, além da, de promoverem engajamento político dos bolsistas quanto ao PIBID/CAPEES.

5.3 As interações vivenciadas por Bolsistas de Iniciação à Docência que influenciam os seus processos de socialização profissional docente

Nesta seção do capítulo estão consideradas as informações de pesquisa existentes no conjunto das respostas fornecidas pelos bolsistas às Questões 08, 09, 10, 11 e 12 do Questionário. Com o tratamento dessas informações, foi possível elaborar 02 sínteses, apresentadas a seguir, que são representativas das formas de interações influentes no processo de socialização profissional docente dos bolsistas. Essas fontes de interações são aquelas estabelecidas entre os bolsistas e seus futuros pares de profissão (os professores de Escolas de Educação Básica), e, aquelas estabelecidas entre os bolsistas e o contexto escolar onde atuam.

A síntese, *contribuições com os futuros pares de profissão*, expressa que mediante a interação com os professores de Escolas de Educação Básica, os bolsistas tomam consciência de dificuldades que são enfrentadas no exercício da profissão, como, por exemplo, quais são as classes mais complexas de se trabalhar, quais são as burocracias existentes no emprego (aulas de trabalho pedagógico coletivo e reuniões de pais) e qual é a condição salarial desses profissionais.

Algumas exemplificações de informações de pesquisa que compõe a síntese *contribuições com os futuros pares de profissão* são: *O contato c/ alguns professores são fonte de pessimismo/fatalismo, parecem cansados de tentar lidar com os alunos [Bolsista 01]; Os famosos ATPCs são na escola que convivo um tanto quanto desnecessários, pois os professores utilizam tal como momento de fofoca e venda de coisas [Bolsista 08]; [...] na sala dos professores as conversas giram em torno dos alunos e sala que dão mais trabalho sempre. Acho que o contato ajuda a ter uma visão real do trabalho docente [Bolsista 10]; Conversando com eles percebo que é necessário mais tempo para se preparar uma boa aula e é preciso ganhar melhor para isso também [Bolsista 28]; Sala dos professores, frequentávamos bastante, a escola*

sempre abriu espaço para a gente, muitas vezes eu não me via como professor e os próprios professores me recebiam como tal, me dando confiança para entrar na sala de aula [Bolsista 32]; A convivência com colegas de profissão e o dialogo para com eles foram importantes para a construção de tal mentalidade profissional, para entender a escola e as turmas [Bolsista 38]

As interações com os professores da escola podem propiciar aos bolsistas conhecimentos da realidade da profissão, aproximando-os ou afastando-os dela, e, portanto, socializando-os profissionalmente. Os conhecimentos passíveis de serem apropriados pelos bolsistas com essas interações podem ser caracterizados como, majoritariamente, conhecimentos referentes aos contextos escolar e educacional, bem como, conhecimentos referentes à profissão e à profissionalização.

A síntese *interação com o contexto escolar* expressa percepções dos bolsistas referentes à infraestrutura e às condições de trabalho nas Escolas de Educação Básica. Algumas exemplificações de informações de pesquisa que compõe essa síntese são:

A realidade como docente de alunos do ensino médio das escolas públicas é difícil, faltam recursos, as salas são lotadas e muitos alunos não tem interesse em aulas tradicionais. [Bolsista 03]; Na sala de aula precisamos aprender a lidar com as dificuldades, falta de infraestrutura. Lab [laboratório] é muito precário então se aprende a trabalhar com poucos recursos [Bolsista 06]; Desvalorização da profissão, pois ao adentrarmos no cotidiano das escolas, encontramos professores sem motivação e alunos (não todos) desinteressados, mas os poucos que se interessam me faz acreditar na profissão [Bolsista 39]

Os processos de socialização profissional docente que foram sintetizados nas 02 formas de interações anteriormente descritas, majoritariamente, representam a apropriação por parte dos bolsistas de dificuldades (aspectos negativos) da profissão encontrados na realidade de Escolas de Educação Básica. Nota-se que os aspectos mais recorrentes são aqueles a respeito de classes (ou alunos) difíceis de lidar e a respeito da condição salarial da profissão.

CONCLUSÕES

Mediante o tratamento das informações de pesquisa, foi possível realizar o procedimento de codificação inicial. Para isso, foram elaboradas sínteses representativas dessas informações, que, em alguns casos, pode-se constatar um fator de semelhança que permitiu as unirem para a construção de um código. Para os outros casos, as sínteses elaboradas com o tratamento das informações de pesquisa não apresentaram um fator de semelhança entre si, e, assim, não foi possível as unir para formar outros códigos. Assim, não foi possível avançar para a codificação focalizada.

As 09 sínteses elaboradas com o tratamento das informações de pesquisa são: a) atividades experimentais em Escolas de Educação Básica, b) planejamento das atividades de trabalho dos professores, c) atividades de regência, d) atividades diferenciadas do Subprojeto PIBID/CAPES, e) influência dos Bolsistas Supervisores, g) influência dos Bolsistas de Coordenação de Área, h) interação com os futuros pares de profissão, e, i) interação com o contexto escolar.

Entre essas, 03 se referem à execução de atividades na Escola de Educação Básica (sínteses *a*, *b* e *c*), por parte dos bolsistas, onde eles participam de maneira a protagonizá-las. Executando-as ao vivo, os bolsistas são exigidos a mobilizarem seus conhecimentos docentes para conseguirem ensinar os alunos. Assim, o fato dos bolsistas protagonizarem atividades de ensino é o fator de semelhança entre essas sínteses.

Por conta dessa semelhança, tais sínteses passaram a formar um código: atividades de ensino protagonizadas por bolsistas. Pode-se indicar que as atividades representadas por esse código se constituem como propícias para o processo de socialização profissional docente dos futuros professores. As demais atividades desenvolvidas pelos bolsistas possuem menor grau de propensão para esses processos.

Sobre os sujeitos membros dos Subprojetos PIBID/CAPES, constatou-se que os Bolsistas de Supervisão influenciam diretamente o processo de socialização profissional docente dos bolsistas, atuando como parâmetros de profissionais para os alunos dos Cursos de Licenciatura. A influência dos

Bolsistas de Coordenação de Área ocorrer de maneira indireta no processo de socialização profissional docente.

Sobre as interações vivenciadas pelos bolsistas nos espaços das Escolas de Educação Básica, constata-se que 02 formas possuem maior influência no processo de socialização profissional docente, que são aquelas estabelecidas com os futuros pares de profissão, e, aquelas estabelecidas com o contexto escolar específico onde estão atuando. Com a primeira forma, os bolsistas tomam consciência de dificuldades existentes no trabalho docente, e, com a segunda forma, tomam consciência das condições reais em que as situações de ensino se dão nas Escolas de Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito da caracterização inicial da produção acadêmico-científica brasileira sobre o processo de socialização profissional docente, exposto no capítulo 02 desta dissertação, pretende-se continuá-la com o envolvimento dos periódicos pertencentes ao estrato A2 das áreas de Ensino e de Educação da CAPES. Com isso, pretende-se acumular informações para a elaboração de um artigo acadêmico-científico para ser submetido a um periódico dessas áreas.

Sobre as informações de pesquisa coletadas que não estão contempladas nesta dissertação, pretende-se realizar o aumento quantitativo e o tratamento das mesmas. Com isso, poderão ser estabelecidas comparações entre os processos de socialização profissional docente de alunos de Cursos de Licenciatura das diferentes áreas de ciências da natureza, verificando se essas áreas exercem algum efeito particular sobre o referido processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BR: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10.set.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº2**, de 11 de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007b. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 13.dez.2007, seção 1, p.39, 2007c. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 1.504**, de 11 de dezembro de 2008. Altera portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que “Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID”. Brasília/BR: Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 12.dez.2008, seção 1, p.21, 2008. ISSN 1677- 7042.

BRASIL, República Federativa do. **Resolução nº 22**, de 24 de abril de 2009. Delega competência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”. Brasília/BR: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conselho Deliberativo, 2009a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 10.ago.2014.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 122**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES, Brasília/BR: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em:<http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 07.jan.2015.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 16**, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 24.dez.2009, seção 1, p.91, 2009c. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 72**, de 09 de abril de 2010. Dá nova redação a portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da Capes. Brasília/BR: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Diário Oficial da União, 12.abr.2010, seção 1, p.26-27, 2010a. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília/BR: Presidência da República, Diário Oficial da União, 25.jun.2010, seção 1, p.04-05, 2010b. ISSN 1677-7042.

BRASIL, República Federativa do. **Portaria Normativa nº 260**, de 30 de dezembro de 2010. Normas gerais do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília/BR: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Diário Oficial da União, 03.jan.2011, seção 1, p.06, 2010c. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 096**, de 18 de julho de 2013. Regulamento do programa institucional de iniciação à docência. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID-1.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2013.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: um livro sobre a Sociologia do Conhecimento. 2.ed. Tradução de Ernesto de Carvalho. Lisboa/PT: Dinalivro, 2004. ISBN 972-576-354-8.

CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial PIBID: **Relatório de gestão** 2009-2013. Brasília/BR: CAPES, 2013.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Bookman, 2009

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho; Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação, 24). ISBN 972.0.34124-6

DUBAR, Claude. A Construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.146, p.351-367, mai/ago, 2012

FERNANDES, Maria; MENDONÇA, Sueli. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer**, Florianópolis, v.3, n.4, p.220-236, jan/jun, 2013

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artimed, 2009

FREITAS, Maria. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.155-172, mar, 2002

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí/BRA: Editora UNIJUÍ, 1999 (Coleção "Fronteiras da educação"). ISBN 85.7429.003.3.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre/BR. Artmed, 2009 (Coleção "Pesquisa Qualitativa"). ISBN 978-85-363-2055-7

JORDELL, Karl. Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. **Teaching & Teacher Education**, v.3, n.3, p.165-177, 1987

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.17, p.40-49, maio/jun/jul/ago, 2001

LUDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.5-15, nov, 1996.

LUDKE, Menga; BOING, A. Luiz. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, set/dez, 2004

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Aprende a Ensenar:** Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. P.9-36.

GATTI, Bernardete; et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). **TextosFCC**, São Paulo, v.41, set, 2014

MENDONÇA, Sueli; et al. PIBID e Núcleo de Ensino da UNESP: diálogo profícuo à criação de uma política de formação inicial e continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas, **Atas...** UNICAMP, 2012, 12p

MENDONÇA, Sueli; et al. (Org.). **Núcleos de Ensino da UNESP:** memórias e trajetórias. UNESP: Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília de Freitas; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues. **Escola e Aprendizagem da docência: Processos de Investigação e Formação.** São Paulo/BR: EdUFSCar, 2002. ISBN 85-85173-70-X

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, p.33-49, 2004

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005. 253p.

PAPI, O. G. Silmara; MARTINS, L. O. Pura. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez, 2010

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2000. ISBN 978-85-249.1936-7

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo/BR: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** Campinas/BR: Autores Associados, 1980. (Coleção "Educação Contemporânea"). ISBN 85-85701-08-0. p.15-29

SHULMAN, Lee. **Those who understand:** knowledge growth in teaching. *Havard Education Review*, 1986, p.1-22

SHULMAN, Lee. **knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Educations Researcher, 1987, p. 4-24

SILVA, A. Andreia. **Repercurssões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do programa institucional de bolsa de iniciação à docência da CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica**. 2012. 261f. Dissertação - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS

TERRAZZAN, Eduardo. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007. p.145-192.

TERRAZZAN, Eduardo; et al. Configurações Curriculares em Cursos de Licenciatura e Formação Identitária de Professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.23, p.71-90, jan/abr 2008

TERRAZZAN, Eduardo; et al. Estudos sobre Incidência de Políticas Educacionais em Escolas de Educação Básica. In: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE PROFESORES DE POLÍTICA EDUCATIVA, 3. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2., 2015, São Paulo. **Atas...** São Paulo: UNIFESP, 2015, 24p

VEIGA, Ilma; et al. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas/SP: Papirus, 2005. 142p

WINCH, Paula. **Formação da Identidade Profissional de Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional: marcas de um possível coletivo**. 2009. 290f. Dissertação - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS

ZANZINI, Matheus; et al. Saberes Docentes em Cursos de Licenciatura em Química: um estudo preliminar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Prelo...** São Paulo. 2015. 7p

ZEICHNER, K; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W.R. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 1990. p.329-348

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL, República Federativa do. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília/BR: Presidência da República, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10.set.2014.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BR:

Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10.set.2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.2**, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

CONTRERAS, Jose. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 852490870-X

FERRETTI, Celso J. 'A inovação na perspectiva pedagógica'. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas/BR: Autores Associados, 1980. (Coleção "Educação Contemporânea") ISBN 85-85701-08-0. p. 55-82

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164p.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre/Penso, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20.ed. São Paulo/BR: Paz e Terra. (Coleção "Leitura"). ISBN 85-219-0243-3, 1996

HUBERMAN, A. M.. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. Tradução de Jamir Martins. São Paulo/BR: Cultrix, 1973

- MARCELO, C. **Aprende a Ensenar**: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. P.9-36.
- PACHECO, José Augusto de Brito. **Formação de professores**: teoria e prática. Porto/PT: Porto Editora. ISBN 972-8098-06-5, 1995
- PERRENOUD, Philippe (org.); et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 85-363-0021-3., 2002
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2000. ISBN 978-85-249.1936-7
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo/BR: Cortez, 2004.
- PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El Conocimiento de los Profesores**. Díada. (Colección "Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos, 9"). ISBN 84-87118-75-5, 1998
- SAVIANI, Dermeval; et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas/BR: Autores Associados. (Coleção "Educação Contemporânea"). ISBN 978-85-7496-334-1, 2004
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis/BR: Vozes. ISBN 978-85-326.2668-4. ISBN 978-85-326-2666-4, 2007
- UNESCO. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2015.
- UNESCO. FÓRUM MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. O Compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNICEF, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Estrutura do Projeto Institucional PIBID/CAPES, referente ao edital de 2013, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Estrutura do Projeto Institucional PIBID/CAPES UNESP

Membros da Coordenação do Programa			
Nome	Modalidade de Bolsa	Departamento	Campus
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	Coordenação Institucional	Didática	Marília
Vandei Pinto da Silva	Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais	Didática	Marília
Silvania Lanfredi Nobre	Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais	Ciências e Tecnologia	Presidente Prudente
Maria José da Silva Fernandes	Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais	Educação	Bauru
Júlio Cesar Torres	Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais	Educação	São José do Rio Preto

Membros do Programa				
	Campus	Quantidade de Bolsa por Modalidade		
		Coordenação de Área	Supervisão	Iniciação à Docência
Subprojetos de Artes Plásticas	Bauru	---	2	13
	São Paulo	1	2	12
Subprojetos de Biologia	Assis	2	4	24
	Bauru	1	2	10
	Botucatu	2	3	22
	Ilha Solteira	1	2	12
	Jaboticabal	1	1	8
	Rio Claro	1	2	12
	São Vicente	1	1	10
Subprojetos de Ciências Sociais	Araraquara	1	1	8
	Marília	2	4	25
Subprojetos de Educação Física	Bauru	1	2	12
	Presidente Prudente	2	4	24
	Rio Claro	1	2	10
Subprojetos de Filosofia	Marília	1	2	10
Subprojetos de Física	Bauru	1	1	10
	Guaratinguetá	1	2	9
	Ilha Solteira	1	1	10
	Presidente Prudente	1	2	11
	Rio Claro	1	2	13
	São José do Rio Preto	1	2	12
Subprojetos de Geografia	Ourinhos	2	4	24
	Presidente Prudente	1	1	6
	Rio Claro	2	4	24
Subprojetos de História	Assis	2	4	23
	Franca	2	5	28
Subprojetos de Interdisciplinar	Araraquara	2	5	25
	Bauru	1	2	10
	Marília	1	2	12
	Rio Claro	1	2	10
	São José do Rio Preto	2	4	32

Membros do Programa				
	Campus	Quantidade de Bolsa por Modalidade		
Subprojetos de Letras-Alemão	Araraquara	1	1	6
Subprojetos de Letras-Espanhol	Araraquara	1	1	6
	Assis	1	2	10
Subprojetos de Letras-Francês	Araraquara	1	1	6
Subprojetos de Letras-Inglês	Araraquara	1	1	6
	Assis	2	3	20
	São José do Rio Preto	1	1	6
Subprojetos de Letras-Italiano	Araraquara	1	1	6
	São José do Rio Preto	1	1	9
Subprojetos de Letras-Português	Assis	1	3	20
Subprojetos de Matemática	Bauru	1	1	8
	Guaratinguetá	1	2	13
	Ilha Solteira	2	6	30
	Presidente Prudente	1	2	13
	Rio Claro	2	4	24
	São José do Rio Preto	1	3	15
Subprojetos de Pedagogia	Araraquara	3	8	43
	Bauru	2	6	30
	Marília	3	9	45
	Presidente Prudente	2	8	39
	Rio Claro	1	2	10
	São José do Rio Preto	1	2	10
Subprojetos de Química	Araraquara	2	4	24
	Bauru	1	2	10
	Presidente Prudente	1	2	11
	São José do Rio Preto	2	5	25

APÊNDICE B

**Instrumento de Coleta de Informações de Pesquisa Acadêmico-
Científica: Questionário**

Caro(a) futuro(a) professor(a),

ao responder este Questionário você estará contribuindo para uma pesquisa que pretende melhor compreender as implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em particular, de Subprojetos da grande Área Curricular de Ciências Naturais, para o processo de aprendizagem profissional docente de alunos(as) de Cursos de Licenciatura da UNESP. A compreensão do referido processo só será possível com o envolvimento das pessoas que vivenciam (e/ou vivenciaram) experiências no âmbito de um Subprojeto PIBID/CAPES, aquelas contemplados(as) com Bolsas de Iniciação à Docência, como você.

Agradecemos o tempo e a energia dedicados a este Questionário. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, e, seremos gratos caso você deseje se envolver mais profundamente com ela. Para isso, preencha o quadro existente no final deste Questionário e nós entraremos em contato. Obrigado!

Prof. Matheus Gibbin Zanzini (Realizador da Pesquisa de Mestrado)
Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan (Orientador da Pesquisa de Mestrado)

Informações sobre o Questionário e seu Preenchimento

- No enunciado das questões, nos referimos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência por PIBID/CAPES.
- No enunciado das questões, nos referimos aos Bolsistas de Iniciação à Docência por BID.
- Utilize todos os espaços que desejar (margens, verso da folha, etc.) para responder às questões, sempre indicando aquela a que está se referindo.
- Assinale a quantidade de alternativas que achar pertinente nas questões.

INFORMAÇÕES SOBRE O RESPONDENTE

Cursa Licenciatura em	<input type="checkbox"/> Biologia <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Química
Ano em que ingressou no Curso de Licenciatura (Já realizou outro Curso Superior? Qual?)	
Ano e/ou semestre do Curso de Licenciatura que passou a atuar como BID	
Tempo (meses e/ou anos) de atuação na condição de BID	
Tempo (meses e/ou anos) em que ainda pretende permanecer na condição de BID (Por favor, comente esta informação)	
Outras experiências com a docência anteriores à atuação como BID. (Por favor, comente esta informação)	

Questionário para Coleta de Informações para Pesquisa Acadêmico-Científica

Bloco 01: Estrutura e Funcionamento do Subprojeto PIBID/CAPES

1) Devido à sua condição de BID, com que frequência você desenvolve atividades em Escola(s) de educação Básica?

() aulas por semana

Comento sobre as atividades que foram mais relevantes para você.

2) Devido à sua condição de BID, com que frequência você desenvolve atividades na Instituição de Educação Superior? (Assinale as duas colunas)

() horas por semana

Comento sobre as atividades que foram mais relevantes para você.

3) Quais são as funções desempenhadas pelo(s) Bolsista(s) Coordenador(es) de Área no Subprojeto PIBID/CAPES em que você atua? Que relações você estabelece entre essas funções e o seu processo de aprendizagem da docência? Por favor, comente.

4) Quais são as funções desempenhadas pelo(s) Bolsista(s) Supervisor(es) no Subprojeto PIBID/CAPES em que você atua? Que relações você estabelece entre essas funções e o seu processo de aprendizagem da docência? Por favor, comente.

Bloco 02: A carreira profissional docente

5) Devido à sua condição de BID, com que materiais de trabalho típicos dos professores(as) você estabeleceu contato? Para cada material, por favor, comente sobre que aprendizagens da docência você obteve.

6) Devido à sua condição de BID, que atividades de trabalho típicas dos professores(as) você realizou? Para cada atividade, por favor, comente sobre que aprendizagens da docência você obteve.

7) Quais, dentre as atividades de trabalho docente (mencionadas na questão 6), foram desenvolvidas/estudadas no decorrer de seu Curso de Licenciatura? Como este desenvolvimento/estudo contribuiu para a sua atuação enquanto BID?

8) Devido à sua condição de BID, com quais espaços/momentos típicos de trabalho dos professores(as) você teve contato?

- Sala de Aula
- Laboratório Didático
- Biblioteca
- Sala de Recursos Didáticos
- Aula(s) de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)
- Conselho de Turmas
- Reunião de Pais e Mestres
- Sala dos Professores
- Outros (Quais?)

Por favor, destaque aspectos positivos e negativos de cada espaço ou momento assinalado. Relacione os espaços ou momentos com o seu processo de aprendizagem da docência.

9) Que motivos o levaram a decisão de se profissionalizar na docência? A sua atuação enquanto BID influenciou em tais motivos? Como se deu essa influência?

10) Que perspectivas profissionais a curto e médio prazo você possui? A sua atuação enquanto BID influenciou em tais perspectivas? Como se deu essa influência?

11) Como você imagina que será o ingresso na carreira profissional após concluir o Curso de Licenciatura? A sua atuação enquanto BID influenciou em tal imagem? Como se deu essa influência?

12) Que conhecimentos sobre a realidade da profissão docente você possui? A sua atuação enquanto BID influenciou na aquisição de tais conhecimentos? Como se deu essa influência?

Bloco 03: O Subprojeto PIBID/CAPES e os Bolsistas de Iniciação à Docência

13) Por que você decidiu pleitear uma Bolsa de Iniciação à Docência?

- Perspectiva de exercer futuramente as atividades de trabalho da docência
- Perspectiva de realizar Pós-Graduação em Ensino e/ou Educação
- Para usufruir do valor monetário da Bolsa de Iniciação à Docência
- Por necessidades financeiras, como referentes à permanência no Curso de Licenciatura
- Por ser a única forma de Iniciação acessível no Curso de Licenciatura
- Por buscar enriquecimento pessoal (Que tipo de enriquecimento?)
- Outros motivos (Quais?)

Por favor, comente a respeito.

14) Após estar formado, onde você pretende exercer as atividades de trabalho da docência?

- Escola da Rede de Ensino Público
- Escola da Rede de Ensino Privado
- Ensino Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental
- Anos finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Técnico-Profissionalizante
- Ensino Superior
- Não pretende exercer atividades de trabalho da docência
- Outros (Quais?)

Por favor, comente a respeito.

15) Caso exista mais alguma informação que deseje fornecer, por favor, o faça abaixo.

Futuro(a) Professor(a),

suas contribuições são imprescindíveis para a compreensão das implicações de Subprojetos PIBID/CAPES para os processos de aprendizagem profissional docente. Seremos gratos caso tenha disponibilidade para uma conversa de aprofundamento sobre os questionamentos anteriores. Para isso, nos indique a melhor forma de contato preenchendo no quadro abaixo.

PARA CONTATOS FUTUROS

E-mail	
Telefone Fixo	
Celular	
SMS	
WhatsApp	
Facebook	

APÊNDICE C

**Estrutura dos Subprojetos PIBID/CAPES da UNESP de Química, Física,
Biologia e Interdisciplinares**

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Estrutura dos Subprojetos PIBID/CAPES UNESP de Química, Física, Biologia e Interdisciplinar

(VrsForm01 - Matheus GZ - 18.jun.15)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs	Data	Nome Reduzido	Gr	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	18.jun.15	MATHEUSGZ	IE	N2	---	ASP	---	---	---

Bolsistas dos Subprojetos de Ciências Naturais do PIBID/CAPES da UNESP					
Subprojeto da Área	Bolsista(s) Coordenador(es) de Área	Câmpus	Quantidade de Bolsistas por Modalidade		
			Coordenação de Área	Supervisão	Iniciação à Docência
Biologia	• Edislane Barreiros de Souza • Raquel Lazzari Leite Barbosa	Assis	2	4	24
	• Maria Terezinha Siqueira Bombonato	Bauru	1	2	10
	• Elisabete Cardieri • Valdir Gonzales Paixão Júnior	Botucatu	2	3	22
	• Ângela Coletto Morales Escolano	Ilha Solteira	1	2	12
	• Rosemary Rodrigues de Oliveira	Jaboticabal	1	1	8
	• Bernadete Benetti	Rio Claro	1	2	12
	• Renata de Britto Mari	São Vicente	1	1	10
	Física	• Rosa Maria Fernandes Scalvi	Bauru	1	1
• Alice Assis		Guaratinguetá	1	2	9
• Adriana Bortoletto		Ilha Solteira	1	1	10
• Celso Xavier Cardoso		Presidente Prudente	1	2	11
• Eugênio Maria de França Ramos		Rio Claro	1	2	13
• Eloi da Silva Feitosa		São José do Rio Preto	1	2	12
Química	• Amadeu Moura Bego • Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira	Araraquara	2	4	24
	• Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani	Bauru	1	2	10
	• Sérgio Antônio Marques de Lima	Presidente Prudente	1	2	11
	• Jackson Gois da Silva • Vera Aparecida de Oliveira Tiera	São José do Rio Preto	2	5	25
	Total			21	38

ANEXOS

ANEXO A

Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Trabalho Acadêmico de Pesquisa Empírica (TAPE)

Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA)

(VrsForm54 - Edu Terrazzan - 25.abr.15)

IDENTIFICAÇÃO DA MODALIDADE/TIPO DO TRABALHO			
TÍTULO DO TRABALHO			
RELATÓRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL	Nível de Abrangência e Aprofundamento	Monografia	[] Trabalho de Conclusão (ou de Final) de Curso (Curso e IES) [] Monografia de Especialização (Curso e IES) [] Monografia de Estudante de Graduação (Bolsa e Projeto) [] Monografia de Professor de Educação Básica (Bolsa e Projeto)
		Dissertação	[] Dissertação de Mestrado (Programa e IES)
		Tese	[] Tese de Doutorado (Programa e IES)
TRABALHO PARA EAC	EAC (Especificação)	Nome	
		Edição	
		Promoção (Entidade /Instituição)	
		Período de realização	
		Local	
		Cidade, Estado, País	
ARTIGO PARA PAC	PAC (Especificação)	Título	
		Responsabilidade (Entidade /Instituição)	
		Cidade, Estado, País	

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR PRINCIPAL

AUTOR PRINCIPAL					
COAUTORES (E/OU ORIENTADOR)					
VINCULO INSTITUCIONAL (AUTOR PRINCIPAL)	IES	Nome da IES			
		Unidade			
		Curso/Programa			
	EEB	Nome da EEB			
		Rede Escolar			
VINCULO COM GRUPO DE PESQUISA/ EXTENSÃO (AUTOR PRINCIPAL)	Grupo				
	Núcleo				
	Subgrupo				
	Categoria				
	Projeto	Título			
		Fonte de Financiamento	Agência de Fomento		
			Programa		
			Edital/Chamada		
			Processo/Projeto		
	Bolsa	Nível do Beneficiário			
		Natureza das Atividades Principais			
		Modalidade/Tipo			
		Fonte de Financiamento	Agência de Fomento		
			Programa		
			Edital/Chamada		
Processo/Projeto					

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
1.	<p style="text-align: center;">Título</p> <ul style="list-style-type: none"> O título do trabalho deve refletir sobretudo o foco de pesquisa, sendo que em alguns casos (poucos) é pertinente a indicação, também, do recorte que foi (será) utilizado. 			
2.	<p style="text-align: center;">Autores</p> <ul style="list-style-type: none"> Os autores devem ser nomeados em ordem, de acordo com a sua contribuição efetiva na definição dos aspectos principais componentes do estudo, do trabalho, da pesquisa, bem como na finalização e revisão do texto completo. 			
3.	<p style="text-align: center;">Temática geral</p> <ul style="list-style-type: none"> Escolher e indicar uma dentre as 03 Temáticas Principais de Estudo e Pesquisa do Gepi INOVAEDUC. 			
4.	<p style="text-align: center;">Temática específica</p> <ul style="list-style-type: none"> Escolher e indicar uma dentre as Subtemáticas de Estudo e Pesquisa do Gepi INOVAEDUC ou criar e justificar uma outra. 			
5.	<p style="text-align: center;">Foco da pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> O conteúdo deste item deve ter um vínculo básico com o item 13 - Objetivo da pesquisa. A definição (indicação e caracterização) do foco de pesquisa é fundamental para a clareza da originalidade e/ou da singularidade do estudo, do trabalho, da pesquisa. Trata-se de indicar o objeto (coisa) que será efetivamente estudada (investigada), independentemente da intenção que orientará o desenvolvimento desse estudo (investigação). Por isso, outra forma de se referir a este item é "Objeto de Estudo" 			
6.	<p style="text-align: center;">Justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Justificar ambas as temáticas: geral e específica. Utilizar marcadores para cada justificativa. Separar claramente, mediante a utilização dos marcadores, quais justificativas se referem à temática geral e quais se referem à temática específica. 			
7.	<p style="text-align: center;">Relevância</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar e argumentar sobre os aspectos que auxiliam a especificar a relevância do estudo, do trabalho, da pesquisa. Utilizar marcadores para cada aspecto indicado. O conteúdo deste item deve ter um vínculo básico com o item 05 - Foco da pesquisa. 			
8.	<p style="text-align: center;">Palavras-chave</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicar 06 (seis) palavras-chave em ordem de importância, ou seja, de prioridade de representação do conteúdo geral do estudo, do trabalho, da pesquisa e de presença no texto completo. 			

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
9.	<p style="text-align: center;">Situação da/o temática/tema/foco no contexto/âmbito da literatura especializada da área</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usualmente, trata-se de uma boa revisão de literatura • É importante que desta revisão sejam localizados elementos que sirvam também para a coleta tanto dos ATC (item 10), com APC (item 11). • Outra função importante desta revisão de literatura é, em um primeiro momento, a própria definição do objetivo e do problema de pesquisa, e em um segundo momento, a melhor qualificação de ambos. 			
10.	<p style="text-align: center;">Aportes Teórico-Conceituais (ATC) referenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste item, devem ser apenas indicados e caracterizados os aportes de natureza conceitual que auxiliem na constituição da fundamentação teórica do estudo, do trabalho, da pesquisa. • Apresentar um conjunto de: <ul style="list-style-type: none"> [1] resultados e/ou conclusões de pesquisas, sobretudo empíricas, sustentados e/ou consolidados na área/campo de pesquisa; [2] afirmações ou ideias ou proposições conceituais sustentadas mediante argumentação explícita; [3] conceitos e/ou categorias e/ou modelos consolidados na literatura e/ou aceitos na área/campo de pesquisa. • Usar marcadores para cada aporte, seguindo o modelo ao lado, que deverá ser sobrescrito, ou seja, utilizado e depois apagado. 			
11.	<p style="text-align: center;">Aportes Prático-Conceituais (APC) referenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste item, devem ser apenas indicados e caracterizados os aportes de natureza conceitual que subsidiem o desenvolvimento prático (operacional) do estudo, do trabalho, da pesquisa. • Os aportes aqui indicados devem ter explicitada a sua contribuição para o desenvolvimento prático do estudo, do trabalho, da pesquisa. • Em vários pontos estes aportes APC podem coincidir com os aportes ATC. Nestes casos, eles devem ser indicados como pertinentes às duas instâncias: teórica e prática. • Apresentar um conjunto de: <ul style="list-style-type: none"> [1] resultados e/ou conclusões de pesquisas, sobretudo empíricas, sustentados e/ou consolidados na área/campo de pesquisa; [2] afirmações ou ideias ou proposições conceituais sustentadas mediante argumentação explícita; [3] conceitos e/ou categorias e/ou modelos consolidados na literatura e/ou aceitos na área/campo de pesquisa. • Usar marcadores para cada aporte, seguindo o modelo ao lado, que deverá ser sobrescrito, ou seja, utilizado e depois apagado. 			

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
12.	<p style="text-align: center;">Contexto potencial pretendido para o desenvolvimento da pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste item, é necessário um bom levantamento do contexto em que se pretende realizar a coleta de informações (usualmente chamado de trabalho de campo), para poder antecipar condicionamentos que serão considerados nas definições de recortes e amostras finais • Deve-se lembrar que a definição de recortes e amostras devem ser sempre bem justificadas e, portanto, o conhecimento embasado deste contexto potencial torna-se elemento fundamental para tais justificativas. 			
13.	<p style="text-align: center;">Objetivo da pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar a intenção principal e abrangente do estudo, da pesquisa, na forma propositiva/afirmativa. • O conteúdo deste item deve ter um vínculo básico com o item 05 - Foco da pesquisa. 			
14.	<p style="text-align: center;">Problema de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a questão central a ser estudada/investigada, na forma interrogativa. 			
15.	<p style="text-align: center;">Questões de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os desdobramentos da questão central, de forma a operacionalizar a coleta de informações. • Utilizar marcadores numéricos para identificar cada questão de pesquisa. 			

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
16.	<p style="text-align: center;">Aportes Teórico-Methodológicas (ATM) referenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste item, devem ser apenas indicados e caracterizados os aportes de natureza metodológica que auxiliem na constituição da fundamentação metodológica do o estudo, do trabalho, da pesquisa. • Apresentar um conjunto de: <ul style="list-style-type: none"> [1] resultados e/ou conclusões de pesquisas, sobretudo empíricas, sustentados e/ou consolidados na área/campo de pesquisa; [2] afirmações ou ideias ou proposições conceituais sustentadas mediante argumentação explícita; [3] conceitos e/ou categorias e/ou modelos consolidados na literatura e/ou aceitos na área/campo de pesquisa. • Usar marcadores para cada aporte, seguindo o modelo ao lado, que deverá ser sobrescrito, ou seja, utilizado e depois apagado. • Neste item, cabem referências a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Técnicas de pesquisa; Devem ser adequadas e pertinentes ao tratamento das informações coletadas, segundo suas naturezas, a partir das fontes escolhidas e mediante os instrumentos utilizados; ○ Abordagem(ns) adotada(s); Apresentar as justificativas para as escolhas, bem como argumentar sobre a pertinência e a adequação destas escolhas; ○ Tipo(s) de pesquisa; Enquadrar o estudo, o trabalho, a pesquisa, em termos das tipologias existentes na literatura e justificar filiações e/ou pertencimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esboço/proposta (para Produção) • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Produção, nos itens que são baseados em terceiros) • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Produção; Síntese da ideia principal; Elaboração prévia para o texto do TACPE) • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERL)

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
17.	<p style="text-align: center;">Aportes Prático-Metodológicos (APM) referenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste item, devem ser apenas indicados e caracterizados os aportes de natureza metodológica que subsidiem o desenvolvimento prático (operacional) do estudo, do trabalho, da pesquisa. • Os aportes aqui indicados devem ter explicitada a sua contribuição para o desenvolvimento prático do estudo, do trabalho, da pesquisa. • Em vários pontos estes aportes APM podem coincidir com os aportes ATM. Nestes casos, eles devem ser indicados como pertinentes às duas instâncias: teórica e prática. • Apresentar um conjunto de: <ul style="list-style-type: none"> [1] resultados e/ou conclusões de pesquisas, sobretudo empíricas, sustentados e/ou consolidados na área/campo de pesquisa; [2] afirmações ou ideias ou proposições conceituais sustentadas mediante argumentação explícita; [3] conceitos e/ou categorias e/ou modelos consolidados na literatura e/ou aceitos na área/campo de pesquisa. • Usar marcadores para cada aporte, seguindo o modelo ao lado, que deverá ser sobrescrito, ou seja, utilizado e depois apagado. • Neste item, cabem referências a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Técnicas de pesquisa; Devem ser adequadas e pertinentes ao tratamento das informações coletadas, segundo suas naturezas, a partir das fontes escolhidas e mediante os instrumentos utilizados; ○ Abordagem(ns) adotada(s); Apresentar as justificativas para as escolhas, bem como argumentar sobre a pertinência e a adequação destas escolhas; ○ Tipo de pesquisa; Enquadrar o estudo, o trabalho, a pesquisa, em termos das tipologias existentes na literatura e justificar filiações e/ou pertencimentos. 			
18.	<p style="text-align: center;">Fontes de informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os tipos de Sujeitos e suas especificações. Justificar pertinência e/ou adequação. • Apresentar os tipos de Espaços e suas especificações. Justificar pertinência e/ou adequação. • Apresentar os tipos de Documentos e suas especificações. Justificar pertinência e/ou adequação. 			
19.	<p style="text-align: center;">Instrumentos de coleta de informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Devem ser adequados para coletar as informações junto às fontes escolhidas. • Justificar adequação para o desenho de pesquisa proposto. 			

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
20.	<p style="text-align: center;">Recortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as definições/escolhas dos recortes, bem como as justificativas e as considerações sobre abrangência, contingências, validade e/ou limitações decorrentes das escolhas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esboço/proposta (para Produção) • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Produção, nos itens que são baseados em terceiros) • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Produção; Síntese da ideia principal; Elaboração prévia para o texto do TACPE) • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERL)
21.	<p style="text-align: center;">Amostras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as definições/escolhas das amostras, bem como as justificativas e as considerações sobre abrangência, contingências, validade e/ou limitações decorrentes das escolhas. 			
22.	<p style="text-align: center;">Processo de coleta e tratamento das informações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as etapas e procedimentos utilizados. • Apresentar e comentar as contingências e dificuldades vivenciadas, sobretudo operacionais. 			
23.	<p style="text-align: center;">Evidências e Constatações</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo deste item deve ter vínculo básico com o item 13 - Questões de pesquisa. • Deve-se cuidar para não reafirmar, pura e simplesmente, os pressupostos já apresentados ou subtendidos na introdução e/ou parte inicial do texto/trabalho. • O conteúdo deste item deve decorrer, explicitamente, do trabalho de pesquisa desenvolvido. 			
24.	<p style="text-align: center;">Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo deste item deve ter vínculo básico com o item 12 - Problema de pesquisa. • Deve-se cuidar para não reafirmar, pura e simplesmente, os pressupostos já apresentados ou subtendidos na introdução e/ou parte inicial do texto/trabalho. • O conteúdo deste item deve decorrer, explicitamente, do trabalho de pesquisa desenvolvido. 			
25.	<p style="text-align: center;">Conclusões</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo deste item deve ter vínculo básico com o item 11 - Objetivo da pesquisa. • Deve-se cuidar para não reafirmar, pura e simplesmente, os pressupostos já apresentados ou subtendidos na introdução e/ou parte inicial do texto/trabalho. • O conteúdo deste item deve decorrer, explicitamente, do trabalho de pesquisa desenvolvido. 			
26.	<p style="text-align: center;">Considerações Finais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sua apresentação é opcional, mas fortemente recomendada. 			
27.	<p style="text-align: center;">Recomendações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sua apresentação é opcional, mas fortemente recomendada. 			

QUADRO PRINCIPAL

Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES
28.	<p style="text-align: center;">Perspectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sua apresentação é opcional, mas fortemente recomendada. 			
29.	<p style="text-align: center;">Resumo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cerca de 500 palavras, com todas as frases em um único parágrafo, sem entradas ou recuos. 			
30.	<p style="text-align: center;">Referências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar somente as obras efetivamente citadas no corpo do texto do trabalho: seja por citação direta (textual), seja por citação indireta (paráfrases). 			
31.	<p style="text-align: center;">Bibliografia Consultada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar as obras cuja leitura e estudo, de uma forma ou de outra, influenciaram na organização e/ou no desenvolvimento do trabalho de pesquisa. 			

ORIENTAÇÕES PARA OS USUÁRIOS

1. Este formulário, como todos os demais elaborados e utilizados pelo Grupo INOVAEDUC, estão em constante processo de revisão, correção, atualização (aperfeiçoamento). Por isso, é importante observar a versão do formulário que se está utilizando para que se tenha certeza de que seja SEMPRE a mais atual;
2. Este formulário está estruturado para ser utilizado como instrumento orientador em processos (atividades) tanto de Produção, como de Descrição, ou ainda de Análise de “Trabalhos Acadêmicos de Pesquisa Empírica (TAPE)”. Por isso, alertamos que ele não deve ser utilizado, nesta configuração, para processos relacionados a “Trabalhos Acadêmicos de Natureza Ensaística (TANE)”. Mesmo que alguns itens sejam comuns a esses dois tipos/natureza de trabalhos acadêmicos, consideramos necessário um outro tipo de instrumento, com itens próprios/específicos para um texto do tipo TANE. Neste momento, o Grupo INOVAEDUC ainda está em processo de construção desse outro instrumento;
3. PARA INICIAR A UTILIZAÇÃO DESTE FORMULÁRIO, REDUZA A LARGURA DA COLUNA “ITEM”, PARA CERCA DE 6 cm, DANDO MAIOR ESPAÇO PARA AS COLUNAS SEGUINTE; EM SEGUIDA, AJUSTE AS DEMAIS COLUNAS (“REFERÊNCIAS”; “DESCRIÇÃO”; “OBSERVAÇÕES”) PARA QUE TENHAM A MESMA LARGURA (DISTRIBUIR A LARGURA DESSAS 3 COLUNAS IGUALMENTE ENTRE ELAS);
4. Antes de iniciar a utilização (preenchimento) deste formulário, LEIA ATENTAMENTE, cada conjunto de observações/orientações/explicitações sobre cada item (campo), que está indicado em letras menores, logo abaixo no título de cada item (campo);
5. Quando for utilizado para o processo de Produção de um Texto Acadêmico-Científico, este formulário deve ser entendido como uma espécie de “esqueleto” do texto integral (*um guia de produção*), de modo que sirva de suporte, de sustentação, para as “carnes” que virão a preencher os espaços entre os “ossos”, bem como que virão a se agregar a esse “esqueleto”, dando forma final ao “corpo” (corpo principal) do texto;
6. Procure ser sintético, porém claro, NO PREENCHIMENTO DE TODAS AS CÉLULAS (CAMPOS) DO QUADRO PRINCIPAL. Esse quadro é apenas um quadro simplificado, um esquema do trabalho, e não o próprio texto do trabalho, qualquer que seja a modalidade/tipo: (1) Trabalho para ser apresentado em EAC; (2) Artigo para ser publicado em PAC; (3) Trabalho de Conclusão (ou de Final) de Curso; (4) Monografia de Estudante de Graduação; (5) Monografia de Professor de Educação Básica; (6) Monografia de Especialização; (7) Dissertação de Mestrado; (8) Tese de Doutorado; (9) Etc.;
7. Faça as indicações sempre de forma itemizada (mediante a utilização de itens), pois trata-se de um esquema de trabalho. UTILIZE marcadores para isso; e, quando for necessário, utilize marcadores em diversos níveis;
8. Procure observar/respeitar/considerar os vínculos entre os itens (campos), usualmente indicados nas observações/orientações/explicitações sobre cada item (campo);
9. Lembre-se de que este é um formulário em BRANCO, o que está explícito no nome do arquivo digital pela indicação do termo abreviado “Brn” entre colchetes; assim sendo, sempre que este formulário for utilizado, o arquivo resultante deverá ter essa indicação de utilização em seu nome digital, pela substituição do termo “Brn” por registros que explicitem, entre os citados colchetes, ainda que de forma abreviada, a finalidade da utilização em questão;
10. Por fim, lembre-se de que o RESPONSÁVEL pela utilização deste formulário, mesmo que seja para uma alteração mínima em seu conteúdo, deve registrar essa responsabilidade em 2 locais, a saber: (1) no quadro auxiliar “DIGITAÇÃO/PREENCHIMENTO”, mediante registro do número da nova versão alterada (ainda que minimamente), da data dessa alteração, do nome abreviado do responsável, e dos seus vínculos com Grupo de Pesquisa/Extensão; (2) no rodapé da 1ª página, mediante a substituição do nome registrado anteriormente pelo do responsável pela alteração (ainda que mínima) do formulário, bem como pelo salvamento da nova versão, a substituição da data registrada anteriormente pela data do ato de salvamento da nova versão, e a substituição do nome e caminho de salvamento do arquivo digital em sua nova versão (para esta última substituição pode-se utilizar a tecla de atalho F9);

ESTE FORMULÁRIO É UM DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELO GRUPO INOVAEDUC NO DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES.

ELE FOI ELABORADO MEDIANTE O ESFORÇO INDIVIDUAL E COLETIVOS DE VÁRIOS MEMBROS DO INOVAEDUC, AO LONGO DOS ÚLTIMOS ANOS, SOB A CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÃO DO Prof. Dr. EDUADO A. TERRAZZAN.

POR ISSO, ELE É ENTENDIDO COMO UMA PRODUÇÃO INTELLECTUAL E UMA PROPRIEDADE INTELLECTUAL DO GRUPO INOVAEDUC.

PERMITIMOS A SUA UTILIZAÇÃO POR TERCEIROS, SEM NENHUM PROBLEMA.

**PORÉM, EXIGIMOS, COMO PROCEDIMENTO ÉTICO, A CITAÇÃO DA FONTE E DOS CRÉDITOS EM
RELAÇÃO AO GRUPO INOVAEDUC**