

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Duany Allana Alba

**Parceria entre universidade e escola pública: Pibid e Núcleo de Ensino e
suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos do curso de
Pedagogia FC/Bauru**

**Bauru
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Duany Allana Alba

**Parceria entre universidade e escola pública: Pibid e Núcleo de Ensino e
suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos do curso de
Pedagogia FC/Bauru**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

**Bauru
2015**

Alba, Duany Allana.

Parceria entre universidade e escola pública: Pibid e Núcleo de Ensino e suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia FC/Bauru / Duany Allana Alba, 2015

85 f.

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

Monografia (Graduação)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Formação inicial de professores. 2. Núcleo de Ensino. 3. Pibid. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Duany Allana Alba

Parceria entre universidade e escola pública: Pibid e Núcleo de Ensino e suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia FC/Bauru

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes – Orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Bauru

2015

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me iluminado durante toda a minha vida e ter me concedido todos os dias sabedoria, força, fé e paciência para alcançar, e muitas vezes, ir além dos meus objetivos.

Agradeço a minha família, por todo apoio durante a graduação e execução deste trabalho. Em especial minha mãe, pelo carinho e dedicação nos momentos difíceis.

Ao meu noivo, que sempre me apoiou. Amor, obrigado por suas palavras de incentivo, carinho, compreensão e ajuda ao longo dessa caminhada.

Agradeço à minha orientadora Maria José da Silva Fernandes por me auxiliar neste trabalho especial que encerra um ciclo da minha vida acadêmica. Obrigada por sua dedicação ao longo dos anos e pela paciência para elaboração deste, pois, sem sua ajuda, esta pesquisa teria sido inviável.

Aos participantes desta pesquisa, pois, a participação de cada um foi essencial para concretização deste trabalho.

Agradeço aos professores participantes da banca pela dedicação e carinho na leitura deste trabalho e por suas contribuições.

Meus agradecimentos aos meus amigos e companheiros de trabalhos que fizeram parte da minha formação e me deram forças pra continuar nesta jornada. Em especial minha amiga Claudia, por estar sempre ao meu lado me apoiando.

Aos demais amigos (as), familiares, professores (as) e todos aqueles (as) que cruzaram em minha vida, participando de alguma forma da construção e realização deste tão desejado sonho de concluir o curso de graduação (conquista fundamental para minha felicidade) o meu muito obrigado!

RESUMO

A formação inicial docente pode ser potencializada com a participação dos licenciandos em programas específicos que visam a articulação entre a universidade e a escola de educação básica, tais como o Pibid e o Núcleo de Ensino, iniciativas promissoras que objetivam fortalecer a transição do papel de aluno a professor. Tendo em vista a importância de programas desta natureza, analisamos no presente trabalho os impactos da parceria entre universidade e escola pública na formação inicial docente dos licenciandos e licenciados da UNESP de Bauru, especificamente no curso de Pedagogia. Os programas selecionados como objetos de estudo desta pesquisa visam articular ensino, pesquisa e extensão para intensificar o elo entre licenciando e ambiente escolar promovendo a vivência de situações concretas da docência ainda durante a formação, também buscam consolidar uma relação horizontal entre universidade e escola pública para que ambos os envolvidos compreendam e contribuam de alguma maneira para solucionar os dilemas enfrentados pelo sistema educacional. Além de identificar as semelhanças e singularidades entre os programas e analisar as contribuições desses na formação inicial, buscou-se constatar quais dificuldades e soluções foram vivenciadas pelos discentes ao longo da participação nos projetos. De maneira geral, pode-se afirmar que a participação em programas como o Pibid e Núcleo de Ensino são fundamentais para a melhoria da qualidade da formação inicial docente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Pibid. Núcleo de Ensino.

ABSTRACT

The initial teacher training can be enhanced with the participation of undergraduates in specific programs aimed at the relationship between the university and the primary education system, such as Pibid and Education Center, promising initiatives that aim to strengthen the transition from student paper the teacher. Given the importance of such programs, we analyzed in this study the impacts of the partnership between university and public school in initial teacher training of undergraduates and graduates of UNESP in Bauru, specifically in the Faculty of Education. The programs selected as objects of study of this research to draw together teaching, research and extension to enhance the link between licensing and school environment promoting the experience of concrete situations of teaching even during training, are seeking to consolidate a horizontal relationship between university and public school to both involved understand and contribute in some way to solve the dilemmas faced by the education system. In addition to identifying the similarities and singularities between programs and analyze the contributions of those in initial formation, we attempted to verify what challenges and solutions were experienced by students during the participation in the projects. In general, it can be said that participation in programs such as Pibid and Education Center are key to improving the quality of initial teacher training.

Keywords: Initial teacher education. Pibid. Center for Teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PROJETOS DO NE REALIZADOS EM 2010 NO CAMPUS DE BAURU/FC.....	30
QUADRO 2 – PROJETOS DO NE REALIZADOS EM 2011 NO CAMPUS DE BAURU/FC.....	32
QUADRO 3 – PROJETOS DO NE REALIZADOS EM 2012 NO CAMPUS DE BAURU/FC.....	33
QUADRO 4 – PROJETOS DO NE REALIZADOS EM 2013 NO CAMPUS DE BAURU/FC.....	34
QUADRO 5 – PROJETOS DO NE REALIZADOS EM 2014 NO CAMPUS DE BAURU/FC.....	35
QUADRO 6 – SUBPROJETOS PIBID REALIZADOS NO CAMPUS DE BAURU DE 2009 A 2014.....	42
QUADRO 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	64
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	65
APÊNDICE C – SÍNTESE DOS DADOS DOS PARTICIPANTES DO NÚCLEO DE ENSINO.....	66
APÊNDICE D – SÍNTESE DOS DADOS DOS PARTICIPANTES DO PIBID.....	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEUS DESAFIOS.....	14
3 OS PROGRAMAS DE ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA PÚBLICA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	25
3.1 NÚCLEO DE ENSINO.....	26
3.2 O NÚCLEO DE ENSINO NO CAMPUS DE BAURU.....	29
3.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID.....	37
3.4 O PIBID NO CAMPUS DE BAURU.....	40
4 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	44
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

No início da carreira docente o licenciado vivencia um processo de transição, passando da posição de aluno, na qual permaneceu por vários anos, para professor. Frente à responsabilidade posta pelo trabalho que assume, a insegurança e a incerteza comumente passam a fazer parte da vida do iniciante no cotidiano escolar.

Com o intuito de amenizar este difícil processo de transição que já foi objeto de estudo de vários pesquisadores entre os quais se destacaram Huberman (1992) e Guarnieri (2000), foram criados no Brasil programas específicos de formação de professores com o objetivo de aproximar o futuro professor com a rotina escolar, suas especificidades e seus desafios. Os resultados das pesquisas realizadas pelos autores supracitados indicam que o contato mais próximo com a realidade escolar deve começar antes mesmo do término do curso de licenciatura, favorecendo ao licenciando a vivência de situações específicas que envolvem a escola e a sala de aula, com suas rotinas e culturas específicas.

Apesar das críticas à formação e das discussões sobre o conflito vivenciado pelos professores iniciantes não serem novas, os programas criados com o objetivo de aproximar universidade e escola de educação básica são recentes e numericamente pouco representativos. Apesar disso, ainda que sejam poucas as experiências existentes nesse sentido, elas são iniciativas promissoras, pois colaboram com o processo inicial de transição da docência e motivam uma inter-relação entre universidade e escola de educação básica.

Na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Bauru, por exemplo, há dois programas voltados a tal finalidade, o Núcleo de Ensino (NE), criado na década de 80 pela Pró-Reitoria de Graduação, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido a partir de convênio estabelecido com o Governo Federal no ano de 2009. Ambos os programas visam à parceria entre universidade e escola pública, influenciando positivamente na formação inicial dos licenciandos. Além dessa inter-relação, os programas voltados à iniciação à docência e melhoria da formação de professores propiciam a universidade, material de estudo e análise para novas pesquisas no âmbito educacional e, indiretamente, para a formação continuada aos professores da escola básica.

Optei por este tema de pesquisa devido a sua grande relevância e ao destaque que vêm conquistando no meio acadêmico. Outro ponto importante para a definição do tema, que deve ser considerado, foi o envolvimento direto e indireto que tive com estes programas ao longo

do curso de Pedagogia. Quando participei, como bolsista, de um dos programas que estão sendo analisados, observei uma grande diferença na minha atuação e na reflexão sobre a prática docente. Para compreender se essa era uma impressão individual ou algo propiciado pelo projeto, optei por tornar essa questão objeto específico de análise, já que julguei necessário um levantamento mais detalhado e com o uso de procedimentos científicos para compreender as contribuições que os programas tem na formação de outros participantes ou se isto fora apenas uma opinião pessoal.

O recorte de análise deu-se a partir do próprio curso de Pedagogia, pois esta é uma área que têm por objetivo principal a formação de professores para atuação no âmbito escolar, mais especificamente nas salas de aula da educação infantil e dos anos iniciais. Além disso, esse curso de licenciatura possui em sua organização curricular várias disciplinas ligadas à prática docente, como o estágio supervisionado e as disciplinas de prática de ensino. Apesar disso, são comuns as críticas dos alunos à ausência de formação prática durante a licenciatura, o que traria dificuldades para a atuação profissional.

No curso de Pedagogia, boa parte dos conteúdos ministrados ao longo da graduação estão vinculados ao processo de ensino e aprendizagem, ao uso de metodologias e tudo mais que engloba a área educacional. Por estes motivos destacados, considerei que este curso era o que melhor se encaixava na pesquisa. Afinal, se durante toda graduação os licenciados estão imersos neste contexto voltado especificamente à docência na educação infantil e nos anos iniciais, que tipo de contribuição ou diferencial os programas de articulação universidade e escola pública podem trazer aos licenciandos do curso de Pedagogia?

A partir da definição deste objeto de estudo foi estabelecida a seguinte questão de pesquisa: Qual a importância e contribuições destes programas de parceria entre universidade e escola pública na formação inicial dos licenciandos do curso de pedagogia da UNESP de Bauru?

Os programas de articulação universidade e escola pública, que favorecem a iniciação à docência como PIBID e NE, procuram manter uma relação mais horizontal entre as duas diferentes instituições formativas. Uma relação no qual, ambas as instituições se beneficiam, pois estes programas visam não só melhorar a formação, mas apoiar os alunos de licenciatura a prosseguirem na carreira docente e aderirem a um processo contínuo de aperfeiçoamento ao longo da carreira, promovendo assim uma formação docente qualificada.

Por este motivo, a pesquisa tem por objetivo principal compreender quais as contribuições destes programas para a formação docente dos licenciandos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru.

Outros objetivos são mais específicos e visam analisar as dificuldades e possíveis soluções encontradas pelos licenciandos para resolver os obstáculos vivenciados ao longo da participação nos programas. E, compreender as possíveis semelhanças e singularidades entre os dois programas que são focos de análise.

Para atingir tais objetivos foi realizada uma pesquisa empírica de base qualitativa com licenciandos e licenciados do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, que participam e/ou participaram como bolsistas de projetos do Pibid e do Núcleo de Ensino ao longo dos anos de 2010 a 2014.

A investigação corrobora com as pesquisas acerca do tema proposto e poderá trazer contribuições para estudos futuros, pois os dois programas focos do estudo são iniciativas consideradas promissoras que ainda tem pouco material de estudo à disposição. Mesmo o Núcleo de Ensino sendo um programa mais antigo, encontramos pouco material disponível, portanto esta pesquisa é muito útil por colaborar para novas investigações.

A partir da realização da pesquisa organizou-se o presente trabalho em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma introdução sobre o tema. O segundo capítulo aborda questões relativas à formação de professores no Brasil e seus desafios ante as políticas públicas, assim como o papel do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores. O terceiro capítulo traz uma descrição dos programas voltados para a articulação entre universidade e escola pública, como o PIBID e o Núcleo de Ensino, além da importância destes para os cursos de formação de professores, assim como a iniciação destes programas no campus de Bauru. No quarto capítulo é apresentada a metodologia de pesquisa realizada neste estudo. O quinto capítulo se destina a análise dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas. E, o sexto e último capítulo contém as considerações finais sobre o presente trabalho.

2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEUS DESAFIOS

Esta pesquisa visa compreender como os programas Pibid e NE contribuem na formação docente dos licenciandos e licenciados do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. Por este motivo optei por uma discussão inicial sobre a formação de professores no Brasil e seus desafios. Para tal, foi realizado um levantamento em cinco importantes bases de dados, sendo elas: Athenas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Dedalus da Universidade de São Paulo (USP), SBU da Universidade de Campinas (UNICAMP), BCO da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Além deste levantamento nas bases de dados virtuais foi realizada uma pesquisa nos e-books do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, realizado em 2012, por nele conter materiais importantes para a realização do presente trabalho.

Devido ao pouco tempo de existência do PIBID não encontramos muitos estudos disponíveis e, nesse sentido, esta pesquisa poderá trazer contribuições importantes sobre o impacto do programa na formação de professores no campus UNESP/Bauru. Da mesma forma, apesar de ser um programa com maior tempo de existência, o NE não apresenta muitos estudos sistematizados, sendo assim, a pesquisa pode do mesmo modo contribuir neste sentido. O presente trabalho é importante por analisar a formação de professores em conjunto com os programas de formação inicial (Pibid e NE), do mesmo modo é significativo, pois possibilitou aos licenciandos discorrer sobre as contribuições destas iniciativas em sua formação inicial de acordo com suas concepções e percepções individuais.

A formação de professores em sentido mais amplo é objeto de estudo de vários pesquisadores por se tratar de questão educativa de suma importância e, por sua vez, apresenta relação intrínseca com o tema desta pesquisa. Entretanto, inúmeras vezes, essa questão é tratada como segundo plano no que se refere ao investimento e estabelecimento de políticas públicas.

De acordo com Gatti (2000), parte dos obstáculos na preparação dos profissionais da educação surgiu com a expansão das redes de ensino e com a consequente necessidade de uma maior contratação de profissionais na área, o que levou a uma formação rápida que não prezava a qualidade e sim a quantidade. Por conseguinte, a formação de professores foi em muitos pontos falha e com uma qualidade duvidosa, o que é preocupante ao quadro

educacional, pois, uma má formação inicial deixa marcas que perduram nas futuras gerações, não só nos profissionais, mas nos que vão receber o trabalho advindo destes professores.

O governo brasileiro, conforme afirma Gatti (2000, p.1), não tem contemplado a questão da formação docente da melhor maneira possível:

[...] Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial. Disto decorre descaso com suas possibilidades de carreira profissional e de salário e descuido quanto à sua formação prévia ou em serviço.

A partir da afirmação da autora supracitada podemos observar que a desvalorização dos profissionais da educação e de sua formação traz para o país diversos prejuízos, sendo eles tanto de natureza social e econômica quanto da formação pessoal do sujeito. Essa desvalorização profissional que se iniciou com o processo de expansão das redes de ensino perdura até os dias atuais. Além disso, as políticas públicas visando reverter esse quadro de desprestígio são quase nulas. Bernardete Gatti, pesquisadora conhecida por seus estudos relacionados à formação de professores, reafirma isso em um trecho de seus estudos:

Em contraponto, quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral. E, mais grave ainda, é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. Os pesquisadores que têm tratado da questão, não de hoje, sentem-se como verdadeiros “João Batista” pregando no deserto (GATTI, 1996, p.8).

A pesquisadora abordou a questão da desvalorização em 1996, e esses dilemas perduram até os dias atuais no Brasil. Ou seja, em mais de uma década pouco foi feito para reverter esse quadro de descaso e desvalorização da profissão docente.

Conforme verificado e constatado por pesquisa nacional realizada por Gatti (2000), o profissional da educação sofre com esta desvalorização e, por conseguinte, encontra dificuldades para se consolidar enquanto profissão de extrema relevância social. Isso afeta desde seu prestígio social até a questão salarial, além de ter forte influência sobre a atratividade da carreira docente perante os jovens.

Além de influenciar na atratividade da carreira, o desprestígio em conjunto com a questão salarial pode influenciar no ensino e empenho destes docentes, uma vez que os

professores, dadas as especificidades do trabalho, precisam dedicar um bom tempo para o preparo e organização das aulas:

Nestas condições, o Magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda, para aqueles que nela ingressam, a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características de alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto-instruir permanentemente (GATTI, 2000, p.60).

O reles salário faz com que o profissional exerça outras tarefas para conseguir se sustentar. Além disso, tem de lidar com a carga horária excessiva e um grande número de alunos por sala, essas situações geram um desgaste físico e psicológico no profissional, que conseqüentemente dará uma aula pouco proveitosa ou mal explorada. Isso ocorre devido à falta de reconhecimento social e salarial que sofre esta profissão. Por isso, sem modificar a questão salarial e o prestígio social da profissão, a atratividade irá continuar baixa e os critérios qualitativos de seleção podem sofrer quedas drásticas, devido à falta de interessados para trabalhar na área da educação.

Além da questão salarial, podemos suscitar o grande número de alunos por sala como um entrave educacional que necessita ser modificado. Há escolas que possuem salas com 30, 40 alunos, e isto prejudica o ensino, pois qual professor, ou melhor, qual ser humano consegue dar atenção a este grande número de pessoas ao mesmo tempo, em uma sala pequena e com poucos recursos? Isso afeta a alfabetização e os anos seguintes de escolarização, porque a educação é algo progressivo e que influi por toda a vida do sujeito.

A dificuldade histórica para proporcionar mudanças no sistema de formação inicial e continuada tem agravado o desprestígio à profissão, que cada vez mais está sendo considerada pouco atrativa e desinteressante, tanto por seu salário quanto por sua desvalorização social. Desta forma, verifica-se que as condições objetivas de trabalho, juntamente com a formação docente fragilizada são grandes impedimentos para a melhoria da educação.

Segundo uma pesquisa nacional coordenada por Bernardete Gatti, realizada em 2009 pela Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC) e que ouviu 1.501 alunos em 18 escolas públicas e particulares de oito cidades, observa-se nitidamente o descrédito do profissional da educação ante os jovens:

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação designou uma comissão interna para realizar um estudo sobre o Ensino Médio e a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento. O resultado foi divulgado,

em forma de relatório, sob o título: “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais”. Esse relatório apresenta um conjunto de dados oriundos de diferentes fontes que retrata a falta de professores para o ensino médio em diferentes áreas e destaca que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura (GATTI, 2009, p.4).

Os resultados da referida pesquisa são alarmantes como o próprio título diz “Escassez de professores no ensino médio”, apesar de se referir ao ensino médio, o ensino fundamental sofre da mesmo modo com essa escassez, isso nos traz provas suficientes de que são imprescindíveis modificações no cenário educacional brasileiro. Entre as modificações necessárias e já conhecidas do ambiente educacional por serem abordadas por Gatti (2009), estão: formulação de políticas públicas que contemplem desde a formação inicial até a formação continuada deste profissional; melhores condições salariais; planos de carreira; número reduzido de alunos por sala. É necessário lembrar que este problema é algo produzido pelo próprio Estado, por retirar de sua alçada grande parte das responsabilidades com relação à manutenção da educação pública de qualidade e da formação dos profissionais da educação.

Ainda nesta pesquisa coordenada pela Gatti (2009), podemos observar que a grande preocupação não é só atrair pessoas para o âmbito educacional, mas proporcionar uma formação de qualidade e manter estes profissionais na educação. Isso é constatado com os resultados do relatório que demonstram duas grandes preocupações relacionadas ao profissional da educação, sendo estas a “escassez quantitativa de professores, especialmente em algumas áreas como física, química e matemática; e, a outra, inquietação de natureza qualitativa, ou seja, existe uma preocupação com o perfil do profissional em termos de background acadêmico, gênero, conhecimentos e habilidades” (GATTI, 2009, p.15).

Ainda existe uma grande preocupação com a falta de docentes e, principalmente, com a qualificação desses para atuar na área escolar, pois, neste âmbito, há um grande índice de evasão dos professores que iniciam a carreira docente. Dentre vários motivos, para a evasão está o choque de realidade enfrentado pelos professores ao iniciar na docência, já que esta é repleta de surpresas e particularidades para os iniciantes, fato abordado por autores como Huberman (1992) e Guarnieri (2000).

Fora os problemas relacionados à formação do profissional da educação, o sistema educacional brasileiro tem de enfrentar o desafio de fazer com que os professores permaneçam no exercício docente. Esta problemática se torna cada dia mais difícil de ser superada devido a vários fatores. Podemos citar entre eles, a questão salarial, o número de

alunos por sala, a infraestrutura da escola e os materiais disponíveis, a falta de professores concursados e específicos nas instituições docentes e a criação de inúmeras categorias para escamotear essa realidade.

Além disso, as dificuldades no trabalho aumentam quando o licenciado não tem uma base sólida de conhecimentos advindos da formação inicial, que deveria propiciar um contato mais íntimo e próximo do real com o sistema educacional visando amenizar as dificuldades e anseios que serão enfrentados na docência. A fase de iniciação e descoberta da docência se caracteriza como um momento de sobrevivência, conforme afirma Huberman (1992, p.39) em seu estudo sobre os ciclos de vida profissional docente:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real” a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...] Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade [...] os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro [...].

Ao iniciar a carreira docente, os professores se defrontam com inúmeros problemas e questões que, ao serem vivenciadas cotidianamente, levantam grandes dúvidas e inquietações perante a possibilidade de permanecer ou não na profissão. Para enfrentar estes obstáculos e permanecer na docência, é necessário que o profissional tenha entusiasmo, conforme comentado pelo autor supracitado, e uma sólida formação docente que tenha proporcionado a ele um contato anterior com a realidade escolar.

Afinal, se dúvidas e anseios iniciais forem enfrentados durante a graduação, o aluno poderá ser auxiliado e orientado pelos professores universitários e da educação básica que possuem maior experiência e contato com a realidade docente, evitando o posterior choque de realidade quando ocorrer à inserção profissional.

Mas, o professor que passa com maior tranquilidade pela fase inicial poderá chegar à fase de exploração e estabilização na profissão, o que segundo o autor consiste em:

[...] fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio ou mais lucrativas (HUBERMAN, 1992, p.37).

Essa fase de explorar a profissão é de suma importância para a decisão final do licenciando entre optar ou não seguir na carreira docente. Afinal, as experiências vivenciadas pelos iniciantes influenciam grandemente em sua escolha e em sua estabilização na profissão docente. Por isso, entre outros fatores, a formação inicial merece destaque nas políticas de formação. Sendo que:

É no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2000, p.5).

É durante essa fase de experimentação que o ser professor vai se entrelaçando ao indivíduo, criando assim uma identidade e articulando teoria, prática e reflexão. Dessa forma, podemos dizer que alguns conhecimentos deste profissional só podem ser apreendidos e consolidados por meio da prática, resultando assim em experiências positivas que duplicam a chance de permanência e estabilização na profissão.

As experiências negativas também podem ser úteis para a formação se orientadas por profissionais da área com maior conhecimento, pois estes podem dar uma injeção de ânimo nos iniciantes fazendo com que olhem os mesmos problemas sobre outro prisma, sem que seja o marcado pelo medo, desânimo e impotência.

O indivíduo em seu contato inicial com a escola deve vivenciar amplas experiências, ou seja, conhecer e vivenciar todas as facetas que o sistema educacional oferece, interpretando-as e colocando-se como protagonista de seu fazer como profissional que analisa e interpreta a realidade para construir sua identidade. Neste caso, é ideal que essa experimentação se dê ainda durante a formação universitária.

No entanto, conforme comentado anteriormente, a formação dos docentes no Brasil, assim como as políticas públicas para essa área educacional estão fragilizadas e pouco favorecem uma articulação entre a escola e a universidade. Tal fato, conseqüentemente, agrava a complexa transição de aluno a professor, pois, licenciados que durante o curso não tiveram muito contato com o âmbito escolar tendem a ter maiores dificuldades para se adequar a este ambiente. Outra dificuldade encontrada na fase inicial é que muitos licenciados ao iniciarem as atividades na profissão, não têm o apoio necessário da coordenação e dos

colegas de trabalho nas escolas, pelo contrário, são desestimulados por alguns profissionais descontentes que estão nas escolas.

O contato benéfico e necessário entre universidade e escola de educação básica deveria ser propiciado ao licenciando por intermédio do estágio supervisionado, porém, nem sempre isso ocorre. Inúmeras vezes, o licenciando não tem este contato de forma satisfatória, fazendo com que o faça através de outros meios, como o estágio remunerado ou a inserção em programas de iniciação à docência como Pibid e Núcleo de Ensino. Não podemos dizer que procurar outros meios de estabelecer vínculo com a escola básica é uma atitude errônea, no entanto, isto é uma incumbência do estágio supervisionado de proporcionar vivências integradoras e reflexivas entre licenciando e escola. Mas, devido ao seu formato e sua carga horária reduzida, o estágio muitas vezes acaba não cumprindo seus objetivos, o que será abordado adiante.

Em conformidade com as afirmações anteriores, a formação inicial proporcionada aos discentes incide fortemente sobre a futura atuação e por este motivo é necessário que universidade e escola atuem conjuntamente na formação docente. Essa articulação entre ensino superior e educação básica ocorre de certa forma nos currículos dos cursos de licenciatura, com a disciplina de Estágio Supervisionado que é regulamentada no Decreto-lei nº 12.014, de 06 de Agosto de 2009:

[...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...] (BRASIL, 2009, p.1).

De acordo com a citação anterior, é designada ao estágio a função de proporcionar aos futuros discentes uma ponte entre a teoria aprendida nos cursos de formação e as práticas educativas que ocorrem no âmbito escolar. A vivência do estágio tem por objetivo elevar o discente de observador a docente em formação, além de incitar a reflexão sobre ambas as práticas, levando em consideração os aspectos sociais e culturais envolvidos neste complexo processo. Ou seja, é neste momento que o licenciando pode confrontar suas crenças e idealizações educacionais construídas ao longo do curso com a realidade do ambiente escolar.

Nos cursos de licenciatura os alunos contam obrigatoriamente com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que é legalmente encarregada de promover a ponte entre ensino superior e educação básica, entre as disciplinas de natureza teórica e as de natureza

prática, fortalecendo assim a união entre as diferentes dimensões do trabalho pedagógico. Esta parceria deveria ocorrer para que o estudante se familiarizasse com o sistema educacional de maneira a conhecer suas particularidades para que, quando sentir-se desestabilizado devido a algum “choque com o real”, fosse orientado por profissionais da educação com mais experiência que já passaram e superaram estes dilemas.

Devemos levar em consideração também algumas especificidades do estágio supervisionado, pois, ele ocorre tanto para os que estão realizando sua primeira graduação, quanto para aqueles que já fizeram outras licenciaturas ou que já atuavam no magistério, mas necessitaram realizar o curso de Pedagogia.

De acordo com Pimenta e Lima (2010), pessoas em situações profissionais distintas têm diferentes indagações acerca do estágio, pois os que já possuem experiência normalmente acham que devem ser dispensados das atividades por já conhecerem a realidade escolar e os iniciantes se questionam em como vão ensinar se eles não têm prática.

Para os que cursam sua primeira licenciatura ou que nunca tiveram contato com o ambiente escolar o estágio deveria servir como um meio de reflexão acerca das suas idealizações educacionais confrontando-as com a realidade observada. Além disso, a formação docente em junção com o estágio obrigatório deveria preparar os licenciandos para realizar atividades na escola, “[...] bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela” (Pimenta; Lima, 2010, p.102).

Já os alunos que possuem experiência no magistério, precisam compreender o estágio como uma formação contínua e necessária. Ao convidar estes professores-alunos a participar de uma discussão, o professor orientador deve buscar refletir acerca das experiências dos mesmos e ressignificá-las junto com demais alunos, “dessa forma, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão [...]” (Pimenta; Lima, 2010, p.127).

A organização adequada do estágio pode possibilitar não só uma ressignificação da formação, mas uma intervenção cada vez mais crítica e consciente de acordo com a realidade vivenciada pelo licenciando. Para realizar uma intervenção pedagógica de maneira crítica e coerente é necessário que o aluno tenha uma formação de qualidade e um estágio reflexivo que possibilite compreender o contexto escolar articulando-o às teorias aprendidas durante o curso. Desta forma, o estágio não pode ser uma mera observação da realidade escolar para o

cumprimento das horas legalmente estabelecidas. As reflexões acerca das ações desmembradas do estágio caracterizam a docência pelo fazer desvinculado da reflexão, onde se observa apenas para cumprir a carga horária estabelecida legalmente.

Entretanto, nos cursos de licenciatura o estágio supervisionado ocorre muitas vezes de maneira ineficiente devido ao seu curto tempo de duração e ao seu formato, pois não há uma supervisão constante e nem mesmo uma articulação adequada entre escola e universidade. Além disso, nos cursos de período noturno é comum a falta de tempo para o aluno cumprir adequadamente a carga horária estabelecida. O tempo de duração do estágio é relativamente curto e seu formato privilegia a observação e não a participação nas atividades de ensino, sendo que esta participação depende da acessibilidade da escola e da disponibilidade do professor da sala, como discute Gatti (2000).

Estes, entre outros problemas, levam o estagiário a se assustar com as condições reais da escola. Essa primeira inserção no ambiente escolar por intermédio do estágio, caracterizado da maneira como está, faz com que o licenciando observe a escola de maneira isolada e fragmentada, sem refletir acerca dos complexos processos educacionais em conjunto com as teorias vistas nos cursos de formação. Isso contribui para que o futuro professor se sinta desorientado, perdido, com sentimento de estar atrapalhando ou sentindo-se impotente diante das adversidades, principalmente por acreditar que suas contribuições não irão fazer nenhuma diferença em um contexto tão problemático e complexo como o educacional.

Além destes problemas, o estagiário se depara com professores descontentes com suas profissões que só tendem a atrapalhar ainda mais a ida à escola por suas palavras de desânimo diante do cenário educacional. Segundo Pimenta e Lima (2010) é muito comum e pode ser observado no trecho a seguir:

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.104).

Se o estagiário não recebe uma formação inicial de qualidade e não tem um supervisor que mostre os desafios escolares sob outros ângulos, o estágio se caracteriza como uma injeção de desânimo, e estas experiências tão importantes e essenciais da formação ficam com

um caráter negativo que só irá contribuir para a rejeição do licenciando em relação à profissão.

Não que os problemas citados pelos professores em exercício não existam ou não sejam dignos de destaque e de reflexão, mas é necessária atitude e uma busca incessante para melhorar este cenário atual que a educação se encontra. Somente reclamar das condições, murmurando pelos cantos da escola nada resolve! Cabe ao professor enquanto profissional reflexivo, compreender e lutar por melhores condições e incentivar os novatos para que realizem o mesmo, ao invés de desanimá-los.

Os problemas relacionados ao estágio e comentados anteriormente não são novidades nos cursos de formação, pois conforme afirma Gatti (2000, p.43):

O problema do estágio, atividade integradora por excelência, não é recente. Sua realização a contento parece ter sido problemática desde a sua instituição, e estes problemas são revelados em condições semelhantes por diferentes pesquisadores em diferentes momentos. Porém, o problema, apesar de sobejamente conhecido, continua sem solução nas instituições que se ocupam com esse ensino [...].

O formato clássico do estágio é apontado como problemático, pois, muitas vezes, o estagiário vai sozinho à escola e apenas observa o que ocorre no seu entorno, sem fazer intervenções ou sem realizar articulações com o que se aprende na universidade. Tal formato acaba caracterizando o estágio apenas como uma experiência solitária que não colabora com a elaboração de estratégias que auxiliem o professor em sua prática profissional futura, contribuindo para uma visão fragmentada da educação. Este formato de estágio encontra respaldo nas próprias determinações legais, já que:

“o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto nas atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.87).

Gatti e Nunes (2009, p.151) ao analisar os currículos e ementas de alguns cursos de licenciatura concluem que:

[...] Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos. A questão das Práticas, exigidas pelas diretrizes curriculares, mostra-se problemática pois, às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado mas com ementas muito vagas. Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência) [...].

Como se pode observar, o estágio está descaracterizado como lócus de conhecimento e tem sido abordado como cumprimento de carga horária para que o aluno consiga concluir o curso. Isso ocorre porque sua importância e complexidade não vêm sendo tratado da melhor maneira pelos cursos de formação e pelas políticas públicas vigentes, o que favorece o desprestígio e a má formação inicial dos licenciandos.

Sendo assim, conforme afirma Pimenta e Lima (2010) a releitura que o aluno faz da prática por meio do estágio supervisionado, depende do modo como este futuro profissional é ensinado nos cursos de formação. Pois, se o pressuposto de ensino é de que a prática deve ser uma imitação de modelos, compete à escola somente ensinar os alunos sem levar em consideração os aspectos sociais e históricos presentes neste processo o que reduz o estágio apenas a uma pura observação e imitação de modelos sem reflexão.

Mediante a discussão realizada neste capítulo, fica clara a necessidade de um maior alinhamento entre universidade e escola, pois os cursos de licenciaturas formam seus discentes para atuarem como professores nas redes de ensino sejam elas públicas ou privadas. Por este motivo parece óbvio que o aluno deva conhecer a fundo as reais necessidades do âmbito escolar e ser capaz de refletir e discernir uma realidade da outra, para realizar um trabalho de qualidade de acordo com a necessidade da instituição educativa que ele for atuar.

Estas lacunas na formação inicial docente, tão discutidas na literatura educacional ocasionaram na criação de iniciativas e programas como Núcleo de Ensino, específico da Universidade Estadual Paulista, e o Pibid, de âmbito nacional. Estes programas foram analisados no capítulo seguinte, pois, ambos visam fortalecer e melhorar o contato dos licenciandos com a educação básica, tendo como objetivo maior levar os futuros professores a compreender as especificidades e desafios da carreira docente, inserindo-os gradativamente no processo de transição da docência, tendo como co-formadores os professores universitários e os da escola básica.

3 OS PROGRAMAS DE ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA PÚBLICA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Toda responsabilidade assumida gera certa insegurança, e isso pode se tornar uma situação complexa na vida de qualquer pessoa. Podemos caracterizar os acontecimentos e experiências enfrentados no início da carreira como uma nova responsabilidade marcada por dúvidas e desafios.

Essas dúvidas e dificuldades podem ser amenizadas se durante a licenciatura, por meio de atividades formativas diferenciadas como as desenvolvidas em programas de iniciação à docência, como Núcleo de Ensino e Pibid, houver possibilidade de aproximação com a realidade escolar e reflexão sobre a mesma. Por intermédio de programas como os anteriormente citados, o licenciando estabelece um primeiro contato com a cultura e especificidades do cotidiano escolar e do processo de ensino e aprendizagem, se familiarizando e compreendendo os possíveis dilemas que irá enfrentar.

Além disso, muitas das dúvidas advindas das vivências escolares podem ser sanadas mediante o respaldo que os professores universitários e os professores da rede pública oferecem nestes programas aos licenciandos, pois, tanto a escola quanto os docentes que nela atuam, agem como co-formadores dos licenciandos. Com isso, todos os envolvidos em projetos desta natureza têm a oportunidade de olhar a escola básica sobre outro prisma, ou seja, de uma maneira horizontal, mais próxima e familiar, fortalecendo assim a união entre ambas às instituições.

Essas apreensões realizadas pelos docentes e licenciandos no nível básico e superior, obtidas a partir de outro prisma, contribuem grandemente para a formação recebida na universidade, visto que fornecem material para as futuras pesquisas, partindo das necessidades e da realidade do âmbito escolar. Tentando superar desta maneira, certa dicotomia ainda existente entre teoria e prática, e contribuindo para a construção de uma nova visão da educação.

A parceria entre ensino superior e educação básica promove aos licenciandos a oportunidade de aplicação, reflexão e articulação entre teoria e prática, contribuindo para que o discente compreenda que a escola é um espaço contínuo de formação e construção do conhecimento.

Dada a importância da aproximação entre escola e universidade na formação docente é que descrevemos a seguir dois programas que estão em vigor no campus de Bauru e que favorecem a sua inserção dos licenciandos no universo escolar.

3.1 NÚCLEO DE ENSINO

Os Núcleos de Ensino da UNESP são ligados à Pró-Reitoria de Graduação e foram criados com o objetivo de promover uma inter-relação entre universidade, escola básica e sociedade. Além disto, objetivou-se superar os dilemas sociais vigentes tendo como princípios a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Um dos focos principais desse programa foi constituir um processo dialético para discutir os problemas cotidianos do âmbito escolar para responder as demandas sociais vigentes (MENDONÇA, 2010).

Para compreender melhor a história do Núcleo de Ensino antes denominado Núcleos Regionais de Ensino, é preciso voltar um pouco no tempo, mais precisamente em 1987 durante a gestão do reitor Jorge Nagle quando o programa teve início. Para tal, recorreremos à leitura de alguns capítulos do livro organizado por Mendonça, Barbosa e Vieira (2010). Segundo Mendonça (2010), nesse período a universidade solicitava uma ampla participação dos docentes, discentes e professores da educação básica. As reuniões eram realizadas periodicamente e aberta aos cursos de licenciatura ou qualquer outro que tivesse ligação com as problemáticas educacionais.

O Núcleo de Ensino também almejou estabelecer uma relação de colaboração mútua entre universidade e comunidade local, contribuindo com a melhoria da qualidade de ensino. Essa visão diferenciada teve relação direta com os processos de mudanças sociais e políticas que a universidade enfrentou naquele momento até o ano de 1987. Essas mudanças foram motivadas pelas inúmeras reviravoltas dentro dos campi da Unesp, afinal, naquele momento, o país se encontrava em um clima de abertura democrática no qual cidadania e reformas sociais estavam no centro dos debates (MENDONÇA, 2010) .

Os debates e greves acerca da nomeação de diretores foi um dos fatos que mais marcaram este período. Enquanto a proposta dos NE estava em discussão, o jornal da Unesp apresentava a situação educacional do país, além da manifestação pela necessidade de políticas públicas nessa área e a focalização de esforços para realizar um diagnóstico da situação das instituições de ensino para reverter o quadro educacional (MENDONÇA, 2010).

Mediante essas mudanças políticas foi caracterizada a primeira fase dos Núcleos de Ensino, quando a universidade passou a se pautar em uma ideia transformadora e participativa, visando cumprir seu papel social, conforme explicita Mendonça (2010, p.26): “É interessante observar como a preocupação com políticas públicas se colocou nesse contexto histórico da Unesp. O processo de democratização da Universidade, juntamente com o do país, deu o tom da discussão política sobre os rumos da Universidade, na década de 80”. Toda essa mudança política da época impactou na relação entre universidade e sociedade.

Neste primeiro momento, os projetos submetidos à avaliação dos Núcleos de Ensino só eram aceitos se apresentassem algum vínculo com a problemática educacional brasileira. Aos participantes que tinham projetos aprovados era concedida bolsa de estudos e esse auxílio era direcionado aos discentes que estavam regularmente matriculados em qualquer curso de graduação da universidade (preferencialmente os cursos de licenciatura) e aos professores da rede pública de ensino. Estes recebiam uma bolsa não só para auxiliar os discentes em suas práticas cotidianas dentro do âmbito escolar, mas para incentivar esses professores a atuarem como co-formadores e prosseguirem na formação continuada (MENDONÇA, 2010).

Em 1991 os Núcleos foram incorporados à rotina da universidade. E embora tenham existido informalmente de 1987 até este período, eles tinham plena liberdade para elaborar e definir suas problemáticas. Até o ano de 1992 foram criados 13 Núcleos de Ensino nas unidades da Unesp, foram eles, Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Paulo (MENDONÇA, 2010).

De acordo com Mendonça (2010) a criação e os objetivos propostos pelos Núcleos de Ensino foram de uma audácia invejável. Vejamos que, há 28 anos, eles propuseram uma mudança na relação entre universidade e sociedade, passando a universidade do patamar de espectadora à protagonista. Isso é uma atitude admirável até nos dias de hoje, pois, em pleno século 21, ainda temos poucas políticas públicas tão completas voltadas à educação que unam ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, no ano de 1993, houve uma troca de gestão na universidade, a qual solicitou uma avaliação dos resultados do NE. Nesta avaliação foi cortada a bolsa de estudos destinada aos docentes da rede pública de ensino, pois, segundo a comissão avaliadora, a maioria das bolsas era destinada a estes professores, o que gerava uma despesa alta e, além disso, os mesmos poderiam solicitar vínculo empregatício com a universidade segundo as leis

trabalhistas. Após alguns anos, a reitoria compreendeu a necessidade destas bolsas e destinou um valor irrisório para os professores da educação básica, mas somente em projetos especiais que deveriam ser pagos pelo Fundo para o Desenvolvimento da Unesp - FUNDUNESP - (MENDONÇA, 2010).

Em 1994, houve uma proposta de reorganização dos Núcleos de Ensino. As mudanças mais importantes foram com relação ao coordenador de projeto que deveria ser um docente com titulação mínima de doutor. Os bolsistas deveriam ser preferencialmente dos cursos de licenciatura e os projetos poderiam ter duração mínima de 4 meses e máxima de 18 meses. Estas foram às mudanças mais significativas e que necessitam ser elencadas neste trabalho para compreender uma pequena parte da longa trajetória dos Núcleos de Ensino da Unesp (MENDONÇA, 2010).

Atualmente, os Núcleos de Ensino da Unesp estão distribuídos em quatorze campus, sendo eles: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratiguentá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Paulo. No ano de 2014, foi desenvolvido um total de 148 projetos divididos entre os campi supracitados, projetos estes que contam com uma diversidade de temas relacionados à educação, conforme pudemos consultar nas informações disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Graduação Prograd (PROGRAD, 2014).

Cada projeto do NE é submetido a uma prévia avaliação para verificar se este se enquadra nos objetivos do programa que são expostos no edital publicado anualmente. Este trabalho é realizado primeiramente, pelo coordenador (a) de cada campus, e depois é avaliado por um parecerista *ad hoc* indicado pela Pró-Reitoria. Após avaliação, os projetos aceitos contam com a participação de bolsistas (estes devem ser alunos regularmente matriculados em cursos de graduação) e com a co-participação da escola de educação básica.

Se aprovados, os projetos têm duração de onze meses e passado este período o coordenador pode solicitar prorrogação por até no máximo dois anos. Cada projeto recebe uma verba para a compra de materiais e transporte dos bolsistas. Os bolsistas integrantes do projeto recebem um auxílio por até 11 meses. Estes podem participar de vários projetos ao longo da graduação, mas não podem ter duas bolsas concomitantemente (PROGRAD, 2014).

Após realizar um breve comparativo entre o antes e depois do Núcleo de Ensino, pode-se afirmar que, nos dias atuais, o número de projetos aprovados e a duração deles é maior do que anteriormente. Além disto, hoje eles englobam um número maior de campus do

que no início do programa, já que quando começou estava situada em treze e hoje está em quatorze campus. A bolsa destinada aos docentes da educação básica em um período anterior do Núcleo pode ser considerada uma grande perda, pode-se inferir que era possível uma maior colaboração dos docentes da rede com os licenciandos e com a universidade, afinal ela intermediava e criava um vínculo entre docentes da rede pública com a universidade.

Apesar dos embates elencados e das mudanças ao longo do período de existência, os Núcleos de Ensino da UNESP podem ser considerados uma criação audaciosa, não só devido a sua qualidade e características particulares, mas por sua resistência diante das dificuldades e do tempo, que só trouxe experiência para este programa.

As mudanças políticas e de gestão trouxeram uma modificação significativa nos objetivos dos NE que passaram a se preocupar mais com a formação inicial docente do que com as demandas sociais de maneira geral que antes eram seus objetivos principais. Contudo, mesmo com estas mudanças, o NE permanece com um modelo reflexivo e dialético de ensino.

Estes problemas, talvez, pudessem ser resolvidos através de um maior reconhecimento entre a própria comunidade unespiana dos benefícios dos programas de iniciação à docência como o NE, na formação dos discentes, pois estes buscam uma união entre ensino, pesquisa e extensão que é o tripé de sustentação da universidade pública.

3.2 NÚCLEO DE ENSINO NO CAMPUS DE BAURU

Neste campus o programa iniciou suas atividades em 1991, após a incorporação dos Núcleos de Ensino. Este campus possui uma natureza diversificada e é composto por três faculdades, sendo elas: Faculdade de Ciências (FC), Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação (FAAC) e a Faculdade de Engenharia (FE). Essas possuem cursos de naturezas distintas, o que corroborou para a criação de projetos diferenciados neste campus. Devido a tanta diversificação na composição dos cursos, o eixo em comum elencado entre estas três faculdades foram os temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, conforme afirmam Lepre e Costa (2010).

Os Núcleos de Ensino são compostos por projetos que proporcionam mudanças significativas na escola e na formação inicial dos licenciandos. No entanto, alguns fatores como a falta de estrutura física e logística podem ser considerados empecilhos para o desenvolvimento mais satisfatório deste programa. Podemos destacar a falta de políticas de

divulgação e fomento, o que limita e compromete o desenvolvimento do programa. Mas, ainda segundo as autoras supracitadas é possível delimitar focos de ação para reverter esses pequenos empecilhos (LEPRE; COSTA, 2010).

Atualmente podemos observar algumas mudanças no Núcleo de Ensino de Bauru. No ano de 2010 havia 21 projetos em andamento, entretanto no ano de 2011 houve uma queda no número de projetos apresentados e apenas 17 foram aprovados. Em 2012, o número de projetos realizados na Unesp de Bauru decaiu para 16 e, no ano de 2013, o número teve um ligeiro acréscimo e 20 projetos foram aprovados. No entanto, em 2014, apenas 14 projetos foram aceitos (PROGRAD, 2014).

Isso reflete de alguma maneira as dificuldades vivenciadas institucionalmente pelo programa, já que anualmente os editais estão com dificuldades para serem divulgados e os recursos financeiros com dificuldades para serem garantidos. No período de 2010 a 2013, um dos projetos aprovados e desenvolvidos foi coordenado por um professor da Faculdade de Engenharia. Porém, no caso desta pesquisa não iremos abordá-lo, já que serão considerados apenas os projetos desenvolvidos na Faculdade de Ciências.

Os quadros de número 1 a 5 apresentam apenas os projetos da FC que foram aprovados e executados desde o ano de 2010 até 2014. As informações foram obtidas junto à coordenação local do programa e estão disponíveis no site da Unesp.

No ano de 2010 foram 21 projetos realizados no campus de Bauru, destes 20 pertencem a FC. Foram contemplados 43 bolsistas com a oportunidade de aperfeiçoar sua formação inicial com o programa. Conforme podemos observar no quadro 1:

Quadro 1: Projetos do NE realizados em 2010 no campus de Bauru/FC

Curso	Número de Bolsistas	Projetos 2010 FC	Coordenador
Educação Física	2	A educação inclusiva na Educação Física.	Ana Flora Zaniratto Zonta
Educação Física	4	Educação continuada de professores do ensino infantil e fundamental (1ª a 4ª séries) na área de EF: da inércia ao movimento corporal.	Dagmar Hunger
Educação Física	2	Culturas juvenis: um diálogo com a Educação Física.	Lilian Aparecida Ferreira
Educação Física	2	A equoterapia auxiliando a inclusão de alunos com deficiências na escola pública da cidade de Bauru.	Marli Nabeiro

Física	2	Atividades lúdicas de conhecimento físico para o ensino infantil e fundamental.	Denise Fernandes de Mello
Física	2	Fenômenos ópticos: experimentos e objetos educacionais para o EM.	Elisabete Aparecida Andrello Rubo
Física	1	Abordando Física e astronomia para professores do EF e EM através de oficinas de construção de lunetas astronômicas.	Rosa Maria Fernandes Scalvi
Matemática	2	Encontros com a Matemática.	Luiz Francisco da Cruz
Matemática	2	Formação de valores no ensino e aprendizagem de Matemática no ensino básico – 2010	Mara Sueli Simão Moraes
Matemática	2	Cheiros, sabores e memórias de professores de Matemática: uma experiência saudável com modelagem Matemática	Ivete Maria Baraldi
Pedagogia	1	Levantamento preliminar de dados sobre impactos da formação docente na atuação cotidiana dos professores e suas relações com o alunado na sala de aula.	Aurea de Carvalho Costa
Pedagogia	2	A universalização do sistema métrico de pesos e medidas e o episódio da Revolta do “Quebra quilos” (1874 a 1875): análise de um momento particular do desenvolvimento da matemática a partir da perspectiva histórico-cultural.	José Roberto Boettger Giardinetto
Pedagogia	3	Jogos e brincadeiras: o resgate da tradição local e regional.	Luciene Ferreira da Silva
Pedagogia	2	Formação continuada de professores das séries iniciais do EF em contextos lúdicos para o ensino de leitura e produção de textos.	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Pedagogia	2	Construindo novos conhecimentos a partir da História e da Geografia local: possibilidades de trabalho nos anos iniciais.	Maria José da Silva Fernandes
Pedagogia	2	Formação continuada de professores do Ensino Fundamental e Médio de Jovens e Adultos por meio da história da ciência: uma abordagem multidisciplinar.	Marisa da Silva Dias
Pedagogia	2	Educação moral por meio da resolução de problemas matemáticos.	Rita Melissa Lepre
Pedagogia	3	A prática de ensino e o estágio supervisionado como eixo articulador do processo de formação inicial e continuada de professores de Ciências: a investigação como teoria de base para o ensino.	Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Pedagogia	2	Práticas inclusivas por meio da consultoria colaborativa em uma escola pública.	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Psicologia	3	Elaboração de recurso áudio-visual para a promoção da educação inclusiva numa rede municipal de ensino.	Lúcia Pereira Leite

Já no ano de 2011 foram 17 projetos, sendo 16 deles da FC, que contaram com a participação de 40 bolsistas além de professores da escola pública e da universidade, conforme exposto no quadro 2.

Quadro 2: Projetos do NE realizados em 2011 no campus de Bauru/FC

Cursos	Número de bolsistas	Projetos 2011 FC	Coordenadores
Educação Física	3	Formação continuada em educação física: compartilhando conhecimentos científicos e saberes escolares.	Dagmar Hunger
Educação Física	2	O ensino do Handebol na escola: Uma construção coletiva.	Lílian Aparecida Ferreira
Educação Física	3	Direitos Humanos, Educação Física e Educação: O corpo em destaque.	Luciene Ferreira da Silva
Física	3	Atividades lúdicas de conhecimento físico para o ensino infantil e fundamental - primeiro ciclo.	Denise Fernandes de Mello
Física	2	Fenômenos Ópticos: experimentos e objetos educacionais para o Ensino Médio.	Elisabete Andrello Rubo
Física	4	Abordando Física e Astronomia para professores de Ensino Fundamental e Médio através de oficinas de construção de lunetas astronômicas e oficinas de utilização de software para reconhecimento do céu.	Rosa Maria Fernandes Scalv
Matemática	1	Matemática: dúvidas e desafios.	Luiz Francisco da Cruz
Matemática	2	Formação de valores no ensino e aprendizagem de Matemática no Ensino Básico/2011.	Mara Sueli Simões
Matemática	2	Formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e de educação de jovens e adultos por meio da história da ciência: uma abordagem multidisciplinar.	Marisa da Silva Dias
Pedagogia	2	Levantamento preliminar de dados sobre impactos da formação docente na atuação cotidiana dos professores e suas relações com o alunado na sala de aula.	Áurea de Carvalho Costa
Pedagogia	3	Meu brinquedo é um livro.	Maria do Carmo Kobayashi
Pedagogia	3	Construindo conhecimentos a partir da História e da Geografia local: novas possibilidades de trabalho nos anos iniciais.	Maria José da Silva Fernandes
Pedagogia	3	A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado	Silvia Regina

		como eixo articulador do processo de formação inicial e continuada de professores de Ciências: A investigação como teoria de base para o Ensino.	Quijadas Aro Zuliani
Pedagogia	2	Construção do currículo comum para os anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Bauru - SP.	Thaís Rodrigues Tezani
Pedagogia	2	A participação dos pais na elaboração do projeto político pedagógica numa perspectiva de educação inclusiva.	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Psicologia	3	Fundamentos e estratégias inclusivas: orientações e avaliação de professores e gestores.	Lúcia Pereira Leite

Em 2012, foram 16 projetos sendo 15 da FC, com 24 bolsistas ao todo. É notória a diminuição do número de bolsistas contemplados com as bolsas do programa, mas o número de projetos manteve uma constante, como podemos observar no quadro 3.

Quadro 3: Projetos do NE realizados em 2012 no campus de Bauru/FC

Cursos	Número de bolsistas	Projetos 2012 FC	Coordenadores
Educação Física	2	Formação continuada em Educação Física: compartilhando conhecimentos científicos e saberes escolares.	Dagmar Hunger
Educação Física	2	A formação continuada dos professores de Educação Física atuantes nas escolas municipais de Bauru/SP.	Lílian Aparecida Ferreira
Educação Física	2	Direitos Humanos, Educação Física e Educação: o corpo em destaque.	Luciene Ferreira da Silva
Física	2	Oficina de Eletricidade: uma contribuição para a melhoria do ensino de Física na escola	Elisabete Aparecida Andrello Rubo
Física	1	Astronomia e Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental.	Rosa Maria Fernandes Scalv
Matemática	1	Matemática: dúvidas e desafios.	Luiz Francisco da Cruz
Matemática	2	Formação de Valores no Ensino Aprendizagem de Matemática no Ensino Básico/2011.	Mara Sueli Simão Moraes
Pedagogia	1	Orientação de prevenção ao uso indevido de drogas por adolescentes e orientações para professores e outros profissionais escolas do Ensino Fundamental e Médio.	Antonio Francisco Marques
Pedagogia	1	Repensando a indisciplina na escola: diagnóstico e ações.	Eliana Marques Zanata
Pedagogia	1	Meu brinquedo é um livro.	Maria do Carmo

			Monteiro Kobayashi
Pedagogia	2	As Ciências Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – uma proposta de formação de professores.	Maria José da Silva Fernandes
Pedagogia	2	A inserção da Educação Ambiental Crítica na Escola Pública como articuladora de práticas educativas multi e interdisciplinares.	Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Pedagogia	2	Construção do currículo comum para o Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Bauru – SP.	Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Pedagogia	1	A participação dos pais na Elaboração do Projeto Político Pedagógico numa perspectiva de Educação Inclusiva.	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Psicologia	2	Fundamentos e Estratégias inclusivas: orientações e avaliação de professores e gestores.	Lúcia Pereira Leite

Já em 2013, foram 20 projetos, 19 da FC e 33 bolsistas. Após observar o quadro 4, é possível constatar que houve um pequeno aumento no número de projetos e bolsas com relação ao ano anterior, quadro 3.

Quadro 4: Projetos do NE realizados em 2013 no campus de Bauru/FC

Cursos	Número de bolsistas	Projetos 2013 FC	Coordenadores
Educação Física	1	Formação Continuada - Ensino dos conteúdos de dança na infância	Dagmar Hunger
Educação Física	3	A formação continuada dos professores de educação física atuantes nas escolas municipais de Bauru/SP.	Lílian Aparecida Ferreira
Educação Física	1	A equoterapia como instrumento de intervenção na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	Marli Nabeiro
Educação Física	2	Educação Física, Lazer e Corporeidade na Escola	Luciene Ferreira da Silva
Educação Física	1	Programa de formação continuada de educadores físicos que atuam na realidade das aulas de Educação Física inclusivas na cidade de Bauru/SP.	Milton Vieira do Prado Júnior
Física	2	Oficina de eletricidade – uma contribuição para a melhoria do ensino de física no ensino médio.	Elisabete Aparecida Andrello Rubo
Física	2	Astronomia e interdisciplinaridade no ensino médio.	Rosa Maria Fernandes Scalvi
Matemática	1	Modelagem matemática e narrativas: uma mistura	Sueli Liberatti

		saudável na formação de professores de matemática.	Javaroni
Matemática	2	Formação de valores no ensino e aprendizagem de Matemática no Ensino Básico/2013	Mara Sueli Simão Moraes
Pedagogia	1	Repensando a indisciplina na escola: diagnóstico e ações.	Eliana Marques Zanata
Pedagogia	2	Ação pedagógica de prevenção às práticas racistas na escola	Marcos Jorge
Pedagogia	2	A coordenação pedagógica nas escolas públicas: concepções e práticas de trabalho.	Maria José da Silva Fernandes
Pedagogia	2	O desenho geométrico como contributo ao desenvolvimento do pensamento geométrico.	Marisa da Silva Dias
Pedagogia	2	Currículo comum em ação: implementação, supervisão e revisão.	Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Pedagogia	2	Colaboração escola-universidade na atenção à diversidade e no desenvolvimento de talentos.	Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Pedagogia	2	A pluralidade cultural no ensino fundamental de 5ª à 9ª séries: revisitando o conteúdo da História e Geografia por meio de um tema controverso.	Vitor Machado
Psicologia	2	Eventos vitimizadores no contexto escolar: possíveis discussões e ações de professores, funcionários, alunos e familiares diante de situações de violência física e moral, dependência química, doenças graves, perdas e luto.	Alessandra de Andrade Lopes
Psicologia	1	Processos formativos de professores na educação básica no âmbito dos sistemas de avaliação em larga escala.	Jair Lopes Junior
Psicologia	2	O projeto político pedagógico na escola: planejamento participativo, trabalho coletivo e relações interpessoais, promovidos por meio da aplicação de casos de ensino.	Maria Regina Cavalcante

O quadro 5 apresenta dados referentes ao ano de 2014, o número de projetos e bolsistas diminuiu novamente, e apenas 14 projetos foram aprovados, todos da FC, e 25 discentes beneficiados com este programa.

Quadro 5: Projetos do NE realizados em 2014 no campus de Bauru/FC

Cursos	Número de bolsistas	Projetos 2014 FC	Coordenadores
Educação Física	2	Formação continuada: ensino dos conteúdos da dança na infância.	Dagmar Hunger
Educação	1	Formação continuada de professores autoeficazes	Rubens Venditti Jr

Física		na perspectiva inclusiva, atuantes em Educação Física escolar na cidade de Bauru/SP.	
Educação Física	1	O conteúdo atividades circenses na formação continuada de professores de Educação Física	Lílian Aparecida Ferreira
Educação Física	2	Educação Física, lazer e corporeidade na escola.	Luciene Ferreira da Silva
Educação Física	2	A efetivação da Natação como conteúdo da Educação Física Escolar: Noções Básicas de Sobrevivência na água e adaptação ao meio líquido.	Milton Vieira do Prado Junior
Matemática	2	Metodologia para o ensino da Matemática baseada na motivação.	Luiz Francisco da Cruz
Pedagogia	2	Ação pedagógica de prevenção às práticas racistas na escola.	Marcos Jorge
Pedagogia	2	A coordenação pedagógica nas escolas públicas: concepções e práticas de trabalho.	Maria José da Silva Fernandes
Pedagogia	2	O desenho geométrico como contributo ao desenvolvimento do pensamento geométrico.	Marisa da Silva Dias
Pedagogia	2	Currículo comum em ação: implementação, supervisão e revisão.	Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Pedagogia	2	Colaboração Escola-Universidade na Atenção à Diversidade e no Desenvolvimento de Talentos.	Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Pedagogia	2	A Pluralidade Cultural no ensino fundamental do 6º ao 9º ano: revisitando o conteúdo da História e Geografia por meio de um tema controverso.	Vitor Machado
Psicologia	2	Eventos vitimizadores no contexto escolar: possíveis discussões e ações de professores, funcionários, alunos e familiares diante de situações de violência física e moral, dependência química, doenças graves, perdas e luto.	Alessandra de Andrade Lopes
Psicologia	1	O Projeto Político Pedagógico na Escola: planejamento participativo, trabalho coletivo e relações interpessoais, promovidos por meio da aplicação de Casos de Ensino.	Maria Regina Cavalcante

Cabe ressaltar que este decréscimo referente ao número de projetos em Bauru no ano de 2014 ocorreu devido à redução da verba para custear os mesmos e não devido à falta de interesse de apresentação de projetos por parte dos professores. Outro ponto que merece destaque se refere ao número de bolsas, pois, apesar de aumentar o tempo de duração das bolsas para 11 meses, diminuiu o número de bolsistas contemplados conforme pode ser observado nos quadros anteriormente apresentados. Tal situação explica o atraso da Prograd em publicar os editais para apresentação de projetos e, posteriormente, para divulgação dos

resultados e início das atividades, o que demonstra certo descrédito da universidade com o Programa. É importante registrar ainda que o NE tem forte inserção nos cursos de licenciatura, conforme podemos notar pelos quadros apresentados, muito embora, o programa não se restrinja apenas aos cursos de formação de professores.

Podemos inferir que, apesar das dificuldades para manutenção do programa, esse modelo democrático e dialético no qual há articulação entre a universidade e escola de educação básica possibilitam ao licenciando uma melhor adaptação no processo de transição de aluno a professor. Pois, ao iniciar efetivamente suas atividades na carreira docente, o licenciado passa a ser o professor responsável pelo ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Essa é uma tarefa difícil e, ao mesmo tempo, importante que exige muito comprometimento por parte do licenciando e do licenciado. Se ele passar por todo este processo reflexivo amparado pelos docentes e colegas da maneira que o Núcleo de Ensino propõe, certamente notará melhorias em seu processo de exploração e adaptação ao novo contexto quando assumir uma sala de aula.

3.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA - PIBID

As falhas curriculares identificadas na formação docente e abordadas no capítulo anterior culminaram na necessidade de criar iniciativas e programas para fortalecer e melhorar a preparação dos profissionais da educação. Vale lembrar que mesmo com a criação de programas específicos voltados para a inserção dos licenciandos nas escolas públicas essa questão ainda é uma adversidade presente no sistema educacional.

Tendo por objetivo melhorar a formação de professores no Brasil foi criado o Programa Institucional de Iniciação a Docência – Pibid - que faz parte de uma política pública mais ampla estabelecida na legislação nacional. Isso pode ser constatado no artigo do texto que subsidia o Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. § 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever: I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública (BRASIL, 2009, p. 1).

Entretanto, a preocupação exposta neste decreto é maior com relação à parceria entre a universidade e a escola pública e o ensino aprendizagem dos alunos destas escolas, e não especificamente com a formação inicial dos licenciandos. No entanto, esse equívoco cometido foi superado em um decreto mais recente. O Decreto 7.219/2010 regulamenta a institucionalização do Pibid e discorre sobre os objetivos deste programa:

Art. 3º São objetivos do PIBID: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Em pouco tempo houve uma mudança notória nos objetivos expostos do Decreto nº6.755 para o 7.219/2010, pois, agora a preocupação não se pauta somente em torno do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola básica e da parceria entre ela e a universidade. Mas, volta-se para a formação inicial do licenciando que está entrando em contato com a rotina escolar, que foi o objetivo da criação deste programa. Isso demonstra que o programa tem realizado um diagnóstico de suas ações e têm observado com rigor as reais necessidades apresentadas para melhorar e superar os dilemas enfrentados em busca de qualidade.

Apesar de ser um programa recente com menos de uma década de funcionamento, o Pibid pode ser considerado promissor devido ao prestígio e destaque que vêm conquistando no meio educacional por conta de suas características estruturais e de seus propósitos.

São vários objetivos que permeiam este programa, mas, dentre os expostos anteriormente, o que ganha maior destaque é a busca pela integração dos licenciandos no contexto escolar visando uma melhoria qualitativa no que se refere à formação, a fim de incentivar os licenciandos a atuarem em escolas públicas para melhorar o quadro educacional e valorizar o magistério, Brasil (2008). Os dilemas da formação inicial como a reflexão acerca da realidade escolar, a união entre teoria e prática para superar os problemas de ensino

aprendizagem, papel que caberia ao estágio, foi incorporado pelo Pibid que se encarregou de cumprir alguns destes deveres, ganhando destaque e espaço nos cursos de licenciatura devido ao seu bom desempenho junto aos estudantes.

De acordo com o documento oficial este programa não se constitui na simples observação da realidade escolar como muitas vezes ocorre com o estágio supervisionado, mas envolve uma participação constante, visando que o aluno se integre, compreenda e reflita a realidade vivenciada para que seja possível elaborar meios de superar os desafios encontrados ao longo do percurso escolar. Essa é uma característica marcante do Pibid e pode ser considerada sua marca mais evidente (BRASIL, 2008).

Conforme exposto anteriormente, o contato com a escola, a reflexão sobre a prática e a orientação adequada, constituem ferramentas essenciais para a estabilização do licenciando enquanto profissional. A relação satisfatória com a prática é um objeto crucial para a tomada de decisão do licenciando entre optar ser ou não ser professor. E, dessa relação prática, resultam experiências e se estas foram em sua maioria positivas, a chance de permanência na profissão é multiplicada.

O Pibid não é o único programa que visa à melhoria da formação inicial, o Núcleo de Ensino da UNESP, principalmente em sua origem, teve objetivos bem parecidos no que se refere à formação. Entretanto, um dos grandes diferenciais entre o Pibid e o Núcleo de Ensino (além da data de criação) são as bolsas concedidas e a abrangência dos programas, conforme explicita Gatti, Barreto e André (2011, p.129):

[...] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas, tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis nas IESs pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas. Foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica [...].

Um grande e importante diferencial do Pibid em relação a outros programas são as bolsas destinadas aos participantes dos projetos, sendo que há cinco modalidades de bolsas neste programa. A bolsa de iniciação à docência, sempre em maior número, se destina somente a alunos matriculados em cursos de licenciaturas. A bolsa de supervisão é concedida a professores da educação básica que auxiliam os discentes durante sua permanência na escola, fazendo a ponte coma universidade e exercendo o papel de co-formador. Há bolsas para a coordenação de área que se destina a professores que auxiliam na gestão dos

subprojetos na Instituição de Ensino Superior (IES). A quarta modalidade de bolsa é a do coordenador de gestão de processos educacionais destinada aos professores da universidade que auxiliam o coordenador geral no acompanhamento dos subprojetos e, a quinta e última modalidade, a de coordenação institucional, que se destina ao docente que coordena o projeto Pibid na Instituição de Ensino Superior (BRASIL, 2008).

É importante lembrar que o Pibid é representado por projetos institucionais apresentados pelas universidades quando da publicação de editais pela Capes, sendo que estes podem ser compostos por subprojetos vinculados às diferentes áreas de conhecimento representadas pelas licenciaturas. Atualmente o Pibid tem 92.000 bolsistas em diferentes instituições do país. Na Unesp, o Pibid é composto por 57 subprojetos que envolvem todas as licenciaturas em 16 campus, com 1231 bolsistas nas diferentes modalidades permitidas pela Capes.

Cabe reforçar que o Pibid é um programa totalmente voltado para a iniciação à docência, pois as bolsas só podem ser disponibilizadas para alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura e as ações do projeto só podem ser desenvolvidas dentro de instituições públicas de ensino com alunos da educação básica. Essa é uma marca registrada do Pibid que reforça a sua preocupação para que os alunos conheçam na íntegra a realidade escolar e se sintam estimulados a trabalhar na educação básica pública (BRASIL, 2008).

Apesar de mais recente o Pibid é muito similar ao NE, tanto em sua estrutura quanto em seus objetivos, pois ambos buscam realizar a integração dos futuros professores no cotidiano docente, afim de que compreendam e se familiarizem com as especificidades do âmbito escolar, possibilitando assim uma prática reflexiva e uma inter-relação entre universidade e escola pública. O diferencial entre eles que merece destaque, é que o Núcleo de Ensino privilegia a formação do professor da rede pública, neste ponto ele se sobrepõe ao Pibid, pois corrobora com formação inicial e continuada, possibilitando uma melhoria. Na Unesp de Bauru o Pibid começou a ocorrer em 2009 e durante o passar dos anos o programa só vem ganhando espaço e se fortalecendo dentro da universidade.

3.4 O PIBID NO CAMPUS DE BAURU

O Pibid começou a ocorrer na Unesp no ano de 2009 quando o projeto institucional intitulado “*O processo de formação do licenciando: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica*” participou do edital Capes/Pibid e foi aprovado,

com 12 subprojetos. Devido aos progressos e amadurecimento alcançados, em 2012, eles foram desmembrados em 16 subprojetos. Em 2011, outro projeto denominado “*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*”, que envolveu 17 cursos de licenciatura foi aprovado pela CAPES (FERNANDES; MENDONÇA, 2013).

Durante este primeiro período os subprojetos foram bem executados, principalmente devido à experiência que os Núcleos de Ensino da Unesp trouxeram aos professores da universidade. Afinal, estes programas possuem objetivos muito similares no que diz respeito à formação inicial docente. O desmembramento realizado posteriormente no ano de 2012 só ocorreu devido à maturidade que os coordenadores e supervisores adquiriram ao longo da participação neste programa.

De acordo com Fernandes e Mendonça (2013) o desmembramento dos subprojetos foi uma conquista que facilitou os processos de natureza organizativa como a ampliação do número de bolsistas e a articulação entre as ações realizadas com as especificidades de cada um dos cursos envolvidos. Essas mudanças trouxeram mais autonomia e melhoraram o foco dos projetos tornando-os mais próximos.

Fernandes e Mendonça (2015) alegam que com o objetivo de ampliar a participação num novo edital da CAPES no ano de 2013, o grupo de gestão do Pibid (coordenações institucionais e de gestão de processos educacionais) iniciou um processo de unificação dos grupos que trabalhavam desde 2009 e 2011, já que se anunciava a diretriz de exigência de um único projeto institucional por universidade. Assim, de acordo com as autoras supracitadas, ao longo do ano de 2013 foram organizados diversos encontros para aproximar os projetos da Unesp e garantir a expansão interna e com qualidade do Programa.

Segundo Fernandes e Mendonça (2015, p.5):

[...] o edital 2013, conseguiu envolver todas as licenciaturas (45) em 15 campus universitários: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto, São Paulo e São Vicente [...].

O projeto “*Ações conjuntas da Universidade e da Escola de Educação Básica no processo de formação dos licenciandos*”, foi aprovado integralmente pelo edital Capes n. 061/2013. Essa aprovação só foi possível devido aos encontros por áreas do conhecimento e

das reuniões periódicas de avaliação entre bolsistas e coordenadores ao longo do ano visando à integração dos subprojetos (FERNANDES; MENDONÇA, 2015).

No quadro 6, podemos observar os subprojetos Pibid do campus de Bauru que fizeram parte do Programa no período de 2009 a 2014. Destacamos aqui apenas os subprojetos deste campus, já que este é o foco da pesquisa. Mediante os dados nota-se a expansão e o amadurecimento do programa nesta unidade educativa:

Quadro 6: Subprojetos Pibid realizados no campus de Bauru de 2009 a 2014

Período	Número de bolsistas	Cursos	Subprojeto	Coordenador Institucional
2009	24	Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática - Faculdade de Ciências de Bauru e Instituto de Biociências de Botucatu.	Multidisciplinar - Bauru e Botucatu	Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani
2009	24	Pedagogia - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Faculdade de Ciências de Bauru e Instituto de Biociências de Rio Claro.	Pedagogia / Letras / EJA - Marília, Bauru e Rio Claro.	Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
2011 - 2013	15	Pedagogia, Educação Física e Educação Artística – Faculdade de Ciências e Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru.	Interdisciplinar – Bauru	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
2014	13	Artes Plásticas e Visuais – Faculdade de Ciências.	Artes Plásticas e Visuais	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
2014	10	Biologia – Faculdade de Ciências.	Biologia	Maria Terezinha Siqueira Bombonato
2014	12	Educação Física – Faculdade de Ciências.	Educação Física	Lílian Aparecida Ferreira
2014	10	Física – Faculdade de Ciências.	Física	Rosa Maria Fernandes Scalvi
2014	30	Pedagogia – Faculdade de Ciências de Bauru.	Pedagogia	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Rita Melissa Lepre
2014	10	Matemática – Faculdade de Ciências.	Matemática	Marisa da Silva Dias
2014	10	Pedagogia, Matemática e Biologia – Faculdade de Ciências.	Interdisciplinar –Bauru	Eliana Marques Zanata
2014	10	Química – Faculdade de Ciências	Química	Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani

O número de projetos e bolsistas cresceu massivamente, o que demonstra que o projeto Pibid/Unesp está sendo bem aceito entre todos os envolvidos. Além disso, o mesmo abrange grande número de bolsistas e futuros professores, corroborando para a melhoria da formação discente e, conseqüentemente, para a qualidade de ensino.

Em 2014, conforme exposto na tabela, foram aprovados oito subprojetos no campus de Bauru, dentre os 57 que formam o projeto institucional. O curso de Artes Plásticas e Visuais, embora seja vinculado a FAAC é coordenado por uma docente da FC e por isso consta na relação de projetos. Destas aprovações observamos um grande número de bolsas destinadas ao curso de Pedagogia, talvez devido ao fato de que esta é a única licenciatura que se volta totalmente ao processo educativo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Fernandes e Mendonça (2015) os subprojetos do Pibid trouxeram grandes contribuições para a universidade, escola de educação básica e licenciandos. Dentre essas contribuições as autoras destacam: o fortalecimento na relação entre universidade e escola pública, uma sutil melhora no ensino público e na valorização do conhecimento, um avanço significativo nas pesquisas sobre metodologia de ensino, além da produção de material para divulgação em eventos científicos e para reflexão nos cursos de licenciatura.

O foco central do Pibid na UNESP é a formação inicial discente, norteada pelos princípios da articulação entre ensino, pesquisa e extensão que é considerado o tripé da universidade. Há ainda na Unesp uma colaboração mútua entre universidade e escola pública, a fim de propiciar ao licenciando um maior alinhamento entre essas duas instâncias, fazendo-o compreender ambas de maneira global e não fragmentada.

Essa parceria leva a um rico ciclo de aprendizagem no qual o aluno compreende o sistema educacional, podendo ali explorar todo este ambiente sendo auxiliado por professores universitários e da educação básica, a fim de construir e desconstruir suas crenças ao longo do curso. A escola, por sua vez, pode observar de forma mais atenta os estudos recentes produzidos na área educacional e contribuir como co-formadora dos discentes que nela atuam. Já a universidade é beneficiada com uma formação mais completa do licenciando e com uma visão mais realista de como está o sistema educacional, podendo propor novas pesquisas na área norteada pelas demandas diagnosticadas por intermédio dos projetos.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Em relação à natureza da pesquisa, este estudo se configura como uma investigação empírica de base qualitativa que foi realizada com licenciandos e licenciados do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru que participaram e/ou participam de subprojetos do Pibid e de projetos do Núcleo de Ensino ao longo dos anos de 2010 a 2014.

Apesar se serem independentes e com algumas diferenças, estes programas possuem nítidas semelhanças com relação aos seus objetivos, pois ambos são voltados para o aperfeiçoamento da formação inicial do licenciando e para a melhoria de qualidade da escola básica. Além disso, ambos os programas disponibilizam bolsas aos licenciandos que visam conhecer as características e peculiaridades do cotidiano escolar e docente.

Para compreender os impactos destes programas na formação inicial foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Este instrumento foi selecionado devido ao seu caráter de interação entre entrevistador e entrevistado. Além de ser um instrumento de pesquisa mais flexível, pois permite o uso de perguntas pré-selecionadas de acordo com os objetivos do trabalho e aceita do mesmo modo a inclusão de outras questões que possam surgir ao longo da entrevista.

O roteiro (Apêndice I) utilizado nesta pesquisa elencou somente questões principais de acordo com os objetivos do trabalho e seguiu uma ordem lógica entre os assuntos, do mais simples ao mais complexo, conforme explicita e aconselha Lüdke e André (1988, p.36):

Este roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos [...] impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear às questões seguintes.

As dez questões foram elaboradas visando atingir os objetivos da pesquisa: identificar as contribuições dos programas de iniciação à docência na formação inicial; analisar o diferencial que estes ocasionaram em sua formação inicial e em sua relação com a escola; analisar quais foram às dificuldades encontradas pelos licenciandos e como elas foram superadas. Além da entrevista, visando identificar as semelhanças e singularidades entre os dois programas focos da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico e documental, sendo que este auxiliou na análise dos dados empíricos.

Cabe ressaltar que a pesquisa vai muito além da mera técnica ou de uma simples coleta de dados, pois todos os frutos advindos da mesma são resultantes da ação e curiosidade dos indivíduos em busca da construção do conhecimento e de respostas as suas inquietações. Além disso, os resultados obtidos podem ser confirmados ou negados, mas nunca ignorados conforme afirma Ludke e André (1988, p.2):

[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...] Trata-se assim de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos [...] Tanto pode ser confirmado ou negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

Com base nesses pressupostos e para garantir maior abrangência e diversidade na amostragem, a pesquisa foi realizada com seis pessoas, dentre elas licenciandos e licenciados do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru, sendo três participantes de cada programa. Para cada programa foram selecionados dois licenciandos que estavam cursando o quarto e último ano do curso e do mesmo modo um licenciado que já havia concluído o curso de Pedagogia, para ambos os casos foi obrigatório a participação em subprojetos e projetos dos programas supracitados.

O critério de escolha dos entrevistados foi quem tinha o maior tempo de permanência nos subprojetos e projetos, quem não havia tido experiência escolar anterior ao projeto e a disponibilidade para participar da entrevista.

A pesquisa foi organizada desta maneira para obter uma gama variada de informações para análise posterior com relação às contribuições destes programas de formação docente nas práticas e pensamentos dos discentes. Este número de entrevistados é suficiente se compararmos ao tempo de preparação e caráter do trabalho, no entanto, um número maior poderia nos trazer ainda mais informações sobre estes programas, aprimorando ainda mais esta pesquisa.

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2014, e os entrevistados concordaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice II).

Cabe esclarecer que inicialmente, a pesquisa tinha por intuito entrevistar um aluno que já tivesse concluído o curso, outro que estivesse no último ano e outro que estivesse no segundo ano do curso. Entretanto, realizar a entrevista com os alunos do segundo ano de Pedagogia foi inviável, devido ao fato de que pouquíssimos alunos matriculados estavam inseridos nos programas e aqueles que estavam ainda não tinham iniciado as atividades na instituição escolar. Desta forma, estes alunos não foram considerados no grupo de entrevistas.

Já os alunos do último ano foram incluídos por estarem mais adaptados aos subprojetos e projetos, pois cursaram um maior número de disciplinas e já haviam realizado todos os estágios curriculares supervisionados podendo, por isso, mostrar as diferentes contribuições que o projeto trouxe para quem já tinha uma bagagem mais ampla de experiência.

Os alunos que já concluíram o curso, por sua vez, normalmente já atuavam na área como docente e vivenciavam inúmeras situações na prática que alguns licenciandos poderiam não ter vivenciado ainda. Estes que concluíram o curso poderiam colaborar para compreender como estes programas auxiliaram na prática cotidiana. Do mesmo modo nos permite analisar se a participação que tiveram nas atividades relacionadas aos programas trouxeram contribuições positivas na carreira docente, pois, atuando na área, tinham um contato mais frequente com o cotidiano escolar do que os outros entrevistados que ainda permaneciam no curso.

A partir das entrevistas foi elaborado o quadro 7, apresentando o perfil dos sujeitos da pesquisa. Neste quadro, a letra “N” representa os entrevistados do Núcleo de Ensino e a letra “P” os vinculados ao Pibid:

Quadro 7: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Caracterização dos sujeitos			
Sujeito	Sexo	Ano/Curso	Tempo de participação no programa
N1	F	Concluído	Quatro anos. De 2009 a 2013.
N2	F	4º ano	Um ano. Durante 2013.
N3	M	4º ano	Um ano e meio. De 2013 a 2014.
P1	F	Concluído	Um ano e meio. De 2011 a 2012.
P2	F	4º ano	Um ano. Durante 2013.

P3	F	4º ano	Três anos. De 2011 a 2014.
----	---	--------	----------------------------

Há uma predominância de mulheres no quadro de participantes dos projetos, isto não ocorre somente nestes programas, mas se deve a própria estrutura do curso de Pedagogia que é formado majoritariamente por pessoas do sexo feminino. Além disso, todos os participantes da entrevista permaneceram ao menos um ano nos programas analisados. Assim foi determinado na pesquisa, pois um tempo menor do que este não seria suficiente para que os discentes vivenciassem e conhecessem a realidade escolar e suas especificidades.

Pelos motivos expostos, esta amostragem é considerada suficiente para esta pesquisa por trazer um universo multifacetado e pertinente para compreender as questões abordadas. Cabe ressaltar que esta pesquisa ocorreu com a autorização prévia dos sujeitos e os dados pessoais destes permanecerão em sigilo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas preservando a integridade e o anonimato dos participantes.

A partir das entrevistas foram realizadas transcrições, registros, organização e categorização dos dados obtidos (Apêndice III e IV). Posteriormente foram elaborados quadros-sínteses com as regularidades e especificidades identificadas, bem como a interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado. Seguindo recomendações metodológicas, analisamos os dados obtidos durante todo o processo, realizando um processo interativo com a coleta de dados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados obtidos identificamos que os sujeitos entrevistados se candidataram a bolsas nos dois programas analisados por diferentes motivos. Dentre eles podemos destacar: conhecer a prática docente e o cotidiano escolar, identificação com o tema do projeto, busca por mais experiência e aperfeiçoamento na área. Isso fica nítido se analisarmos o depoimento de alguns entrevistados:

“Então por isso que eu participei, por ter este contato com a escola de você entrar na sala de aula e conhecer os professores. Eu não via a hora de acontecer isso, por que eu queria muito dar aula, eu queria muito ser professora!” (ENTREVISTADA P1).

“Foi realmente pela experiência! Buscar uma experiência na escola que até então eu não tinha [...] A minha vivência era de aluna, então eu queria saber como era essa outra parte do professor realmente. Por isso que eu me candidatei a ser bolsista” (ENTREVISTADA N1).

Mediante o depoimento das entrevistadas, observamos que eles buscaram por intermédio do projeto conhecer a realidade escolar e a prática docente para aperfeiçoar seus conhecimentos e atuarem como professoras. Neste sentido, os aspectos apresentados nas falas dos entrevistados corroboram os argumentos discutidos por Huberman (1992), Guarnieri (2000), Pimenta e Lima (2010) e Gatti (2000) sobre o contato necessário com a realidade escolar durante a formação docente, sendo esse fundamental para o exercício da profissão.

Ao analisar a importância do projeto para estes bolsistas, podemos destacar que ele teve grande impacto no que se refere a um conhecimento maior sobre o campo de atuação, pois eles ressaltam que adquiriram mais experiência e segurança para atuar posteriormente como professores.

Outro ponto elencado é uma mudança significativa na visão de educação. Essa ressignificação da educação foi obtida por meio do constante contato com alunos e com as especificidades do cotidiano escolar. Isso é observado no depoimento da discente N1 (2014):

“Foi fundamental na minha formação. Porque como eu falei, eu fiquei quatro anos como bolsista, então mudou totalmente a minha visão sobre a Educação, sobre os alunos, os professores por ter um contato mais próximo né”.

Além disto, os entrevistados destacaram que com o auxílio dos programas adquiriram outras perspectivas de atuação e trabalho e que por meio do contato com alunos e temas de outros cursos aperfeiçoaram seus próprios conhecimentos.

Quando questionados sobre o diferencial que a participação trouxe para a formação acadêmica, os entrevistados destacaram que adquiriram um respeito maior pela profissão docente. Evidenciam do mesmo modo, que tiveram a possibilidade e maior facilidade de transpor a teoria para a prática, além de conseguirem analisar os problemas enfrentados sobre outra perspectiva. O entrevistado N3 (2014) discorre um pouco sobre o assunto:

“Me ensinou muito mais sobre o planejamento, sobre como me comportar em sala de aula, dinâmica, dos alunos, como funciona o aprendizado, tudo isso. Me ajudou a por em prática o que eu ouvi nas aulas”.

Ainda na mesma questão, os entrevistados comentaram de forma unânime que se sentiam mais seguros para lidar com a sala de aula devido à preparação e experiência que obtiveram no programa. A entrevistada P3, quando questionada sobre o tema, deixou claro que o programa teve relevância na sua formação por ter propiciado um contato mais direto com a prática:

“Ah tudo! Todo diferencial, eu acho que se eu não tivesse, por exemplo, participado do PIBID só o Estágio Obrigatório da faculdade não prepara a gente pra uma prática futura. Fez bastante diferença!”.

A aluna deixa claro que apesar de importante, o estágio não é suficiente para sanar as dúvidas e preparar para a prática docente, mesmo sendo ele o responsável por criar este vínculo e fortalecer a relação de proximidade.

Esse sentimento de segurança e preparo que os alunos sentem ao participar destes programas, ocorrem, pois, estes propiciam um contato constante com a prática. A questão da prática e da segurança é abordada pelas autoras Pimenta e Lima (2010), quando dizem que a profissão é algo prático, pois, necessita da ação, conforme explicitam no trecho abaixo:

[...] A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons (PIMENTA; LIMA, p.35, 2010) .

Sendo assim, a segurança necessária para a atuação docente tem sua origem na prática. Pois, é por intermédio da observação em conjunto com a ação, que o licenciando consegue (re) criar modos de atuar no cotidiano docente.

Quando questionados sobre as dificuldades que vivenciaram durante a atuação no projeto, os alunos tiveram respostas divergentes. Dentre os obstáculos enfrentados pelos alunos, podemos elencar: aversão dos professores em relação aos bolsistas e uso de palavras desestimulantes e empecilhos para os alunos não adentrarem na sala de aula, aspectos discutidos por Pimenta e Lima (2010).

Isso está explicitado na fala da entrevistada P2:

“E outro problema foi à aceitação das professoras da escola. Por que elas não queriam ninguém da Universidade lá, por que elas acham que a gente vai falar mal do que elas tão fazendo e falar que o que a gente aprende é melhor. E na verdade não era isso!”.

Este não foi o único relato de divergências entre bolsistas e professores, as entrevistadas N1, P1 e P2 falaram sobre a falta de compreensão dos objetivos do projeto por parte de algumas escolas e do corpo docente. Analisando a fala da entrevistada N2 fica claro que isso não ocorreu somente entre bolsistas e professores, mas entre bolsistas e a gestão:

[...] Só que tinha um diretor lá que tirava sarro das estagiarias e isso incomoda um pouco né? Mas isso a gente encontra em qualquer lugar e acho que nos ajuda também a ser mais firme e falar assim “Não, eu vou fazer a diferença!”.

Quando interrogados se atitudes desta natureza desmotivava-os em seguir a carreira docente, todos os entrevistados responderam que não, que isto foi facilmente superado, conforme podemos observar na fala anterior, e serviu até como um estímulo para seguir a profissão. Além disso, todos os impasses destacados anteriormente foram superados quando as professoras compreenderam a seriedade do projeto e seus objetivos, o que levou algum tempo. Tal fato comprova que a relação entre escola e universidade não é tranquila e não se dá de forma natural, apenas com o tempo e com o fortalecimento da parceria, é que a escola torna-se mais à vontade nesta relação.

A aluna N1 explicita isso claramente:

“Às vezes a gente começa o nosso trabalho, têm aquela aversão, aquela dificuldade de entender a proposta. Mas a partir do momento que a gente começa a circular pelas salas, que começa a dar resultado e que elas percebem que o que a gente tá fazendo é sério, que tem um objetivo e que

não é só um passatempo, aí começa uma abertura. Que facilita e transforma né, o recebimento assim”.

Apenas a aluna P2 relatou que mesmo compreendendo a seriedade do projeto as professoras continuaram a demonstrar uma recusa em aceitar o projeto, o que foi uma exceção em relação aos outros entrevistados. Este pode ser considerado um empecilho mais ligado a pré-conceitos distorcidos dos docentes desta escola em relação às bolsistas.

Outras adversidades vivenciadas pelos bolsistas estão relacionadas com aspectos que são próprios da atuação pedagógica da profissão docente. Dentre elas destacamos planejar as aulas, elaborar estratégias de ensino para atingir o objetivo do projeto, falar em público, conquistar a atenção e respeito dos alunos. Outras dificuldades apontadas foram a elaboração de trabalhos e relatórios para apresentar em congressos e a insegurança frente a situações novas.

Ilustramos estas dificuldades colocando aqui a fala do entrevistado N3, que discorreu sobre suas dificuldades: “Ah! Dificuldade... Acho que num primeiro momento ganhar a simpatia dos alunos, ganhar a atenção deles é bem difícil né! E o problema de falar com eles assim, eu acho que foi a maior dificuldade que eu tive só isso!”.

Quando questionados sobre como superaram tais dificuldades, os entrevistados alegaram que essas inseguranças relacionadas à atuação foram amenizadas por meio da própria prática na sala de aula, da reflexão realizada entre os demais bolsistas e do planejamento.

Sobre esta questão de refletir sobre a prática docente em consonância com o projeto que participavam, os entrevistados responderam que tiveram vários momentos de reflexão que foram propiciados no âmbito das atividades realizadas, sendo elas, reflexão individual, reflexão entre o grupo (normalmente após o término das atividades) e entre os docentes e os bolsistas. Esses momentos, de acordo com os bolsistas, serviam tanto para planejar e refletir sobre as estratégias utilizadas quanto para avaliar o trabalho realizado, demonstrando a importância do acompanhamento durante a formação inicial, fato discutido por Pimenta e Lima (2010).

A reflexão individual e entre o grupo de atuação foi citada como a mais comum e constante pelos entrevistados. O entrevistado N3 (2014) assim discorre sobre suas reflexões individuais:

Pensei bastante, porque como eu falei, eu não tinha muito contato com a escola e isso daí me fez refletir muito. Que nem eu falei, como a gente vai fazer uma coisa assim, significativa pra eles? Se está sendo proveitoso, se eles tão aprendendo alguma coisa, tirando algo de positivo disso. A gente reflete bastante e tem muita preocupação em atingir o objetivo que é fazer com que eles reflitam. Então me fez pensar bastante pra poder planejar uma atividade que seja significativa e proveitosa.

A aluna P3 fala sobre seus momentos de reflexão em grupo e com a coordenadora do projeto:

Tipo a gente sempre têm essa troca, das informações que a coordenadora acha importante pra gente lembrar, pra gente trabalhar, sempre leva texto também pra gente discutir. E entre a gente, entre as bolsistas a gente também procura fazer isso. Tipo, “oh, a gente fez isso e deu certo, você não quer tentar também dessa forma?” ou tipo “Aí, isso aqui não deu”, “aí, acha legal você fazer isso e tal”.

Quando indagados sobre a contribuição que os programas trouxeram à formação docente, os entrevistados suscitaram que uma das contribuições estava ligada ao âmbito do planejamento, pois, dentro do curso de graduação, essa não é uma prática muito comum e, mesmo quando desenvolvido em uma disciplina, pode muito bem receber a nota máxima ou ser classificado como ótimo, mas, no geral, não produz a reflexão necessária, uma vez que é dentro da sala de aula que as coisas se modificam e podem tomar cursos diferentes. Segundo os entrevistados, os programas contribuíram neste sentido, para criar um repertório de atuação mais real e complexo perante o cotidiano escolar. Esse pensamento fica nítido mediante a fala da entrevistada P2:

Por que aqui a gente faz o planejamento entrega pra professora e ela dá nota 10. Mas chega lá na prática e numa sala funciona, na outra não. Então você tem que aprender a ir moldando conforme a turma.

A entrevistada P1 da mesma maneira comentou sobre a contribuição do programa nesse sentido:

Me ajudou a rever a minha prática, a pensar em planejamento, plano de aula. Você fazer um plano de aula imaginário é muito diferente de você fazer e aplicar.

Outro aspecto importante abordado nessa questão se referia à experiência, ao preparo que os programas ofereciam aos alunos para atuarem como professores. Este ponto foi

unânime entre os entrevistados. Para elucidar tal ponto, será apresentada a fala de dois entrevistados, primeiramente a P3:

Eu acho que ele me deixou muito mais preparada pra prática. Por exemplo, eu não vou chegar em uma escola de surpresa, sem saber o que está me esperando, tipo uma certa noção eu já vou ter. Mesmo que cada turma, cada aluno seja uma novidade.

O entrevistado N3 discorreu sobre o mesmo ponto:

Me ensinou a trabalhar a interdisciplinaridade, me ensinou o que eu te falei já né, que é trabalhar como docente mesmo. Tipo me fez se sentir professor digamos assim.

Vê-se pelos dados acima que os programas contribuem significativamente para a atuação profissional, confirmando o que Guarnieri discute em suas pesquisas:

É no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2000, p.5).

Além disso, a questão da quebra de estereótipos foi abordada durante a entrevista como outra contribuição dos programas à formação docente. A aluna P1 alega que por meio de sua participação no projeto, teve a oportunidade de transpassar algumas barreiras ideológicas, compreendendo melhor o trabalho docente e rompendo com estereótipos. Segue parte do trecho em que a entrevistada aborda essa questão:

Com a quebra de estereótipo, eu tinha um estereótipo já montado na minha cabeça sobre como era à sala, a professora. Então quebrou isso totalmente!.

Outro aspecto abordado foi à visão diferenciada que estes programas propiciaram aos licenciandos, sendo abordado como um facilitador, como algo que propicia o contato com diferentes realidades. A aluna N1 fala sobre:

Já no projeto eu pude ter essa, ter esse diferencial. Que é de estar em contato, poder ver aspectos que talvez nos estágios somente eu não veria. Só entraria em contato com eles quando fosse realmente pra prática como professora, então foi um facilitador.

Essa entrevistada deixou claro que o Núcleo de Ensino a preparou para uma prática futura, o que estava de acordo com os objetivos propostos pelo programa.

A última questão do roteiro referia-se a segurança que os alunos sentiam para atuar como docentes, indagando se eles estavam aptos a enfrentar a realidade escolar. Os entrevistados responderam que não se sentiam aptos, mas se consideravelmente mais seguros para atuarem como docentes, a aluna P3 comentou:

Mais segura! Apta eu não vou dizer que sim, mas mais segura. Bem mais, tipo eu entrei no curso falei: nossa como será minha atuação na sala de aula? Não sabia como eu poderia reagir, qual atitude eu poderia ou não tomar. Aí o PIBID, nossa me ajudou muito nisso!

Ainda neste aspecto a entrevistada N1 falou sobre a segurança que o programa lhe ofertou:

Então foi, aliás, foram coisas assim que contribuíram e que deixam a gente mais segura. Pra hora que a gente está atuando, por que não é tudo novidade. É uma coisa que a gente já sabe mais ou menos como enfrentar, um norte. Claro que a gente não vai copiar por que a gente viu, mas são exemplos que auxiliam na hora da prática.

Observamos em ambas as falas que as entrevistadas relacionaram o conhecimento e a vivência da realidade escolar a uma maior segurança para atuar como professores. Quando questionados sobre o que proporcionou essa segurança, eles elencaram como diferencial para a prática o contato com o ambiente de atuação. O entrevistado N3 disse:

Por causa disso, que eu já tive uma experiência e já sei o que me espera lá. Então eu já posso me preparar mais e já vou mais confiante por que eu sei o que eu vou encontrar. Agora é difícil você dar um passo no escuro, você não saber e chegar lá na sala de aula. Acho que esse contato prévio que eu tive me ajudou muito, com certeza. Então eu já sei pra que me preparar e o que eu posso encontrar.

Após encerrar as questões arroladas no roteiro foi dado um espaço para os entrevistados apresentarem suas colocações e em todos os casos os licenciandos e licenciados discorreram sobre a importância do PIBID e do Núcleo de Ensino para a formação docente. Para constatar essas confirmações transcrevo as falas de alguns entrevistados que falaram não sobre a contribuição, mas sobre o diferencial deste em sua formação.

A entrevistada P1 disse:

Eu acho o PIBID ótimo, eu falo isso pra todo mundo, eu acho que é uma experiência muito boa. É única, eu acho que quem faz (depois a pessoa pode correr atrás do prejuízo), mas saindo da faculdade quem fez PIBID e não fez, a diferença é grande! É grande, eu tenho certeza disso. Depois é lógico que, em longo prazo você não vai ser um profissional melhor do que o outro por que você fez PIBID, mas saindo da faculdade eu acho que você está muito mais preparado.

A licenciada ressalta em sua fala a segurança e preparo que o projeto propiciou para sua atuação como pedagoga, além do diferencial em relação a outros professores que não participaram destes programas.

O entrevistado N3, ressaltou quão importante foi este projeto para sua formação:

Eu quero dizer que é muito importante e que eu acho que é extremamente importante pra formação de qualquer graduando e enriqueceu muito a minha formação. Ah é isso, e eu acho que é um programa que deve continuar por que é muito muito, muito, muito importante!

Outra consideração realizada pela aluna P2 ressalta uma reivindicação em torno da administração dos recursos materiais e financeiros do projeto, pois durante vários relatos a aluna discorreu como isso atrapalhou a execução do planejamento proposto:

O programa ele devia ser melhor administrado! Porque se a verba tava ali, não tinha o porquê não sair esse dinheiro pra compra de material. Foi um ano inteiro que a gente não conseguiu comprar nada!.

Esse ponto foi evidenciado pela aluna quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer do projeto. Essa dificuldade é semelhante a outras que ocorrem nas instituições escolares e que serão enfrentadas quando do exercício da docência, como é o caso de problemas relacionados à gestão dos recursos financeiros.

Outro questionamento realizado a alguns dos entrevistados foi se eles tinham algum tipo de expectativa antes de entrar nos programas ou não. Neste ponto eles responderam que a grande expectativa consistia em conhecer a realidade escolar e ter um contato mais próximo com a vida docente. Observa-se isso na fala do entrevistado N3:

Ah! Eu queria na verdade ter contato, mais contato com a sala de aula. Por que durante a graduação fora os estágios obrigatórios eu não tive nenhum outro tipo de contato com a sala de aula e o programa me ofereceu isso. E essa era a minha expectativa, sentir a realidade da escola, como era.

Tal fato foi abordado igualmente pela entrevistada P2 e P3. É interessante observarmos como grande parte dos entrevistados buscava um contato mais direto com a realidade docente, mesmo considerando que todos os entrevistados estavam no 4º e último ano do curso e os outros já haviam terminado. Isto nos evidencia que o contato proporcionado pelo estágio obrigatório e remunerado não tem sido suficiente para preparar os alunos da licenciatura para a futura atuação como pedagogos e, por isso, eles buscam algo a mais através destes programas de iniciação a docência.

É importante registrarmos que é o envolvimento com a prática docente que permite a construção de uma concepção sobre a escola, sendo, a partir dessa base, em conjunto com o auxílio da universidade, que os discentes vão conseguir compreender, recriar e superar os modelos presentes para se sentirem mais seguros, conforme afirma Pimenta e Lima (2010, p.35):

Em que pese à importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes.

Assim, esta superação necessita da parceria entre universidade e escola, pois, muitas vezes, o licenciando não tem um repertório suficiente para superar suas barreiras conceituais e assim repensar novos modos e modelos de atuação.

Quando analisamos a fala dos entrevistados, observamos que o diferencial em participar dos programas não consistiu somente no contato mais direto com a realidade escolar e com a prática. Mas, estava embutido no fato de que os projetos possuíam um tema central e norteador, o que facilitava o entendimento e a atuação docente. Residiu do mesmo modo na circunstância de que os professores universitários ofereciam um respaldo às dúvidas e dificuldades encontradas nas escolas, além disso, os programas contavam normalmente com o apoio e troca de conhecimentos entre bolsistas e docentes da rede pública, o que tornava a participação mais intencional e menos isolada. Outro diferencial dos programas foram os momentos de reflexão, tanto individuais quanto os coletivos que ocorriam nos grupos de atuação, de estudos e nas reuniões.

Observamos na fala dos entrevistados a comparação entre o estágio e as atividades dos programas, demonstrando que é evidente essa diferença entre os dois. Quando indagada sobre qual o diferencial deste programa para o estágio, a entrevistada P2 respondeu:

Têm! Por que no estágio geralmente a escola pega a estagiária pra fazer outros serviços além da sala de aula, como xerox, trocar criança, dar banho e etc. E sendo bolsista do PIBID, a universidade intervém pra que a gente consiga realmente efetuar a prática e ficar somente na sala de aula, pra não se envolver com os fatores externos á sala.

A citação acima demonstra que tanto o Pibid quanto o Núcleo de Ensino prezam pelo cumprimento de suas propostas e seus objetivos, integrando o licenciando na realidade escolar. A aluna N1 aborda a mesma questão trazendo sua opinião sobre a diferença entre estágio e o Núcleo:

O Núcleo tem um objetivo de acordo com o tema, com a proposta que o orientador e o bolsista desenvolvem, então é um foco, digamos que um único foco. Já no estágio a gente vai mais pra observar, então o olhar é mais amplo. Mas no Núcleo a atuação era mais eficiente do que no estágio que a gente não pode fazer muita coisa. Por que é mais observar pra poder relatar e depois e aproveitar quando a gente tem chance de fazer alguma coisa.

Ter um direcionamento conduzindo os planejamentos e ter a possibilidade de colocá-los em prática são diferenciais, pois os entrevistados de ambos os programas discorreram sobre essa diferença central entre o estágio e programas de iniciação a docência. Isso evidencia uma falha curricular nos cursos de licenciatura no que diz respeito ao papel do estágio curricular obrigatório, o que traz sérias complicações à formação inicial, uma vez que nem todos os alunos têm a possibilidade de participar de programas como os analisados neste trabalho. Tal ponto é abordado por uma das entrevistadas quando ela se refere às suas colegas de trabalho, o que demonstra que isto ocorre não só nesta unidade de ensino, mas em outras:

[...] Eu sinto que no primeiro ano que dei aula eu já vi uma grande diferença entre mim e as outras professoras. Por que no primeiro ano elas deram aula muito perdidas, elas mesmas falavam: “Ai, eu nunca tinha pisado numa sala, era só as coisas da faculdade e do estágio”. Já eu tive uma experiência! [...] (ENTREVISTADA P1).

A entrevista P1, relatou que suas colegas de trabalho mesmo tendo realizado o estágio obrigatório não tiveram uma vivência suficiente e com o respaldo necessário para se sentir mais segurança na docência, o que trouxe à tona essa lacuna do curso de licenciatura que é discutida por Gatti (2009). Neste quesito os dois programas analisados podem ser considerados ótimos, pois propiciaram mais segurança para uma futura atuação na escola e, podemos dizer, que estabeleceram uma relação de compensação quanto ao papel que deveria ser cumprido pelo estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais apontamos os principais resultados das entrevistas e retomamos os objetivos iniciais da pesquisa. O principal deles é que levou ao início desta investigação se concentrava em identificar quais contribuições o Pibid e o Núcleo de Ensino traziam para a formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru.

Cabe fazer aqui uma breve ressalva. Esta pesquisa apesar de importante teve suas limitações, dentre elas está o número de entrevistados e o tempo para elaboração do trabalho. No entanto, sugiro a leitura de outras pesquisas para melhor aproveitamento e aprofundamento desta.

Após minuciosa análise dos dados, concluiu-se que os programas supracitados contribuíram, segundo os bolsistas, em vários aspectos. Um destes foi a ressignificação sobre a visão de educação e do trabalho docente como um todo, adquirindo assim um respeito ainda maior pela profissão com a quebra de alguns estereótipos

Além desta, outra contribuição constatada foi a segurança e a experiência que os entrevistados adquiriram para atuar como professores. Segundo as análises, isto ocorreu mediante a participação orientada nos programas, o que propiciou constante contato com a realidade escolar, com o corpo docente e com respaldo mediante reuniões e momentos de reflexão.

Os entrevistados também relataram que por meio da participação adquiriram maior facilidade de transpor a teoria para a prática e vice-versa. Afirmaram que passaram a analisar os problemas enfrentados sobre outra perspectiva e, além disto, concluiu-se que a participação no projeto ampliou as perspectivas em relação à atuação e ao trabalho.

Quando analisamos a fala dos entrevistados, observamos que o grande diferencial não consistiu somente no contato com a realidade escolar, pois, como vimos isso ocorreu também por meio dos estágios obrigatórios. O diferencial entre este contato consistiu no fator qualitativo, uma vez que os programas ofereciam aparatos necessários para ampliar o repertório docente dos licenciandos, tais como, as reuniões, os grupos de estudos, os momentos de reflexão e de planejamento, o respaldo que os professores universitários ofereciam em caso de dúvidas ou dificuldades. Do mesmo modo destacou-se a questão de que estes programas facilitavam o trabalho em grupo promovendo a troca de conhecimento e o contato qualificado com a realidade escolar. Tudo isso faz parte de um conjunto de ações que

integra esses programas e que os fazem se destacar e se diferenciar das atividades realizadas no estágio curricular.

Outro questionamento levantado referiu-se às dificuldades e possíveis soluções encontradas pelos licenciandos para resolver os obstáculos vivenciados ao longo das práticas envolvidas nos projetos. Neste ponto, todos vivenciaram algum tipo de dificuldade e, para facilitar a compreensão, vamos dividi-las em duas esferas, sendo uma relacionada às dificuldades pedagógicas e a outra às dificuldades de relacionamento interpessoal.

As dificuldades pedagógicas estão mais ligadas ao campo da atuação docente, dentre elas os entrevistados destacaram: falar em público, realizar planejamento, selecionar e elaborar estratégias de ensino, conquistar o respeito e confiança dos alunos. Além destas, havia outras dificuldades mais acadêmicas apresentadas pelos alunos, como elaborar relatórios e trabalhos para eventos científicos.

Essas objeções foram solucionadas por meio do contato mais direto e constante com a escola e suas particularidades, como falar em público, conquistar a confiança dos alunos. Outras, como elaborar estratégias de ensino, planejamentos e elaborar trabalhos científicos necessitaram do contato e do apoio no âmbito educacional, precisaram do mesmo modo de reflexões e do respaldo por parte dos professores universitários e professores da educação básica participantes do subprojeto.

Já as dificuldades interpessoais em relação à atuação dos universitários tinham ligação com a aversão manifestada pelos professores da rede pública em relação aos bolsistas e da mesma maneira pelas palavras de desmotivação que estes proferiram aos licenciandos enquanto estes atuavam no espaço escolar. Além dessa aversão, os entrevistados se queixaram da falta de entendimento dos reais objetivos dos programas por parte das escolas, indicando que a aproximação entre escola e universidade ainda não é satisfatória.

Com relação à aversão dos docentes e a falta de entendimento dos objetivos do projeto, superaram-se estes obstáculos quando os professores compreendiam os reais objetivos e a seriedade das propostas, o que demandava certo tempo e esforço por parte dos bolsistas. Com relação às palavras desestimulantes que denegriam a profissão docente, os entrevistados alegaram que esta foi uma dificuldade somente no início, e que, posteriormente, passaram a servir de estímulo em alguns casos e, em outros, isso se dissipou a partir do entendimento do projeto e da convivência mais próxima com a escola.

Em relação às semelhanças, concluímos que ambos os programas propiciam um contato mais efetivo, constante e reflexivo com a prática escolar. Além disso, ambos têm um eixo norteador das atividades, o que facilita a atuação e o entendimento do projeto por parte da escola e dos bolsistas. Além disso, oferecem aos discentes por intermédio dos coordenadores e colaboradores dos projetos reuniões, grupos de estudos e reflexões acerca das dúvidas, dificuldades e coisas relacionadas ao projeto, ampliando a segurança dos bolsistas para atuar nas salas de aula. Assim, o caráter articulado das atividades propostas é um diferencial em relação ao estágio.

Em relação às diferenças, destacamos que o Pibid tem um único projeto institucional por universidade e este se organiza dentro de todos os campi nos quais há licenciaturas em subprojetos. Já nos Núcleos de Ensino, os projetos devem ter ligação com a questão educacional e estar de acordo com o edital no que diz respeito aos objetivos e caracterização dos projetos. No entanto, cada coordenador escolhe o tema do seu projeto e as ações que serão realizadas nas escolas, havendo, portanto, autonomia na definição das atividades que serão desenvolvidas. Outro ponto é que o Núcleo de Ensino privilegia a formação inicial de seus discentes e a formação continuada dos professores da rede pública de ensino, isso o distingue de maneira qualitativa do Pibid, afinal formando ambos a possibilidade de melhoria é ampliada.

Outra diferença é que o Pibid é financiado pela Capes, já o Núcleo de Ensino é mantido pela Pró-Reitoria de Graduação da Unesp. Isso parece um dado insignificante, mas tem bastante peso no se refere divulgação e investimento e isso diferencia muito os projetos, pois, os coordenadores de área na universidade e os supervisores nas escolas básicas também recebem uma bolsa para atuarem nos subprojetos do Pibid, podendo se dedicar com maior afinco às atividades. Já o Núcleo de Ensino não possui estas modalidades de bolsa, o que poderá provocar uma migração do NE para o Pibid.

A última indagação com relação às contribuições destes dois programas consistia em compreender se as reflexões promovidas por esses ao longo da participação trouxeram alguma mudança no modo de pensar a docência e na atuação dos bolsistas. Após as análises concluiu-se que os programas referenciados possibilitaram aos bolsistas uma reflexão aprofundada acerca da prática docente, oportunizando uma ressignificação da educação e do papel do professor. A participação os fez valorizar mais a profissão docente e a compreender os impasses vivenciados diariamente no âmbito escolar, encarando os problemas sobre outro

prisma. Com essa formação diferenciada acredita-se que os licenciados e licenciandos terão reduzidos os riscos de abandono da docência.

Cabe destacar aqui que os programas supracitados não substituem a formação inicial nos cursos de licenciatura e nem podem ser naturalizadas as lacunas no que diz respeito aos estágios curriculares. A luta pela melhoria da qualidade da formação docente continua, mesmo porque estes programas não contemplam todos os licenciandos matriculados nos cursos. No entanto, devemos evidenciar a importância e contribuição que estes programas trazem para a formação inicial dos licenciandos, capacitando-os, auxiliando-os e os deixando mais seguros para enfrentar a realidade educacional, ao permitir que se posicionem e atuem de maneira crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 112-129. ISSN 0100-1574.
- BRASIL. **Decreto N° 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.
- BRASIL. **Decreto-lei n° 12.014**, de 06 de Agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que devem se considerar profissionais da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de Agosto de 2009. p,1.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Publicado em 03.Set.2008. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 15.Abril.2014.BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programa-s-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 16 abr. 2014.
- FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA. S. G. L. **PIBID/UNESP: uma contribuição à política de formação docente no estado de São Paulo**. No prelo 2015.
- FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA. S. G. L. **PIBID: uma contribuição à política de formação docente**. EntreVer, Florianópolis, v.3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.
- GATTI, B. A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério**. São Paulo: FCC, 1996.
- GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atrativ-carreira-ap-final.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília; Unesco, 2011.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.
- GUARNIERI, M. R. (orgs.). **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.
- LEPRE, R. M.; COSTA, A. C. Núcleo de Ensino Bauru: Histórico e perspectivas. In: MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.). **Núcleos de Ensino**

da UNESP: memórias e trajetórias. São Paulo: Cultura Acadêmica Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. part. 2. cap. 3. p. 97-108.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1988.

MENDONÇA, S.G. de L. Núcleos de Ensino da Unesp: Nova relação universidade/sociedade. In: MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.). **Núcleos de Ensino da UNESP:** memórias e trajetórias. São Paulo: Cultura Acadêmica Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. part.1. cap. 1. p. 13-49.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2010.

PROGRAD. Núcleos de Ensino. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino/>>. Acesso em: 23 abr.2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

FOCO:

- Significado do Pibid e do Núcleo de Ensino para os discentes;
- Dificuldades enfrentadas ao longo do projeto pelos bolsistas;
- Contribuições do Pibid e do Núcleo de Ensino na formação docente.

QUESTÕES

1. Você foi bolsista de qual programa voltado para a formação docente?
2. Há quanto tempo você é ou foi bolsista deste Programa?
3. Por que você se candidatou a uma bolsa neste Programa?
4. Qual a importância que o Pibid e/ou Núcleo de Ensino tem ou teve para você?
5. A atuação neste Programa trouxe algum diferencial para a sua formação? Qual ou quais?
6. Quais foram as dificuldades enfrentadas ao longo da participação neste Programa? Como elas foram sanadas?
7. Durante a realização das atividades pedagógicas vinculadas ao Programa você teve momentos de reflexão sobre a prática docente?
8. Quais contribuições este Programa tem ou teve para sua formação?
9. Você se considera apto a enfrentar a realidade escolar? Por quê?
10. Outras considerações...

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____, através do presente termo declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “**Parceria entre universidade e escola pública: Pibid e Núcleo de Ensino e suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia FC Bauru**”. Esta pesquisa visa analisar as contribuições dos programas de iniciação à docência - Pibid e Núcleo de Ensino - na formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru. Trata-se de um trabalho de conclusão de curso desenvolvido por **Duany Allana Alba** e orientado pela Profa. Dra. **Maria José da Silva Fernandes**, ambas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru.

A pesquisa dependerá da realização de uma entrevista a ser gravada, transcrita e posteriormente analisada, preservando o sigilo das informações e a identidade pessoal do participante. Todos os registros efetuados no decorrer desta entrevista serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de TCC ou artigo científico em eventos científicos e periódicos com o objetivo de colaborar com os avanços das pesquisas educacionais.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Bauru, _____ de _____ de 2014.

Duany Allana Alba

Participante

APÊNDICE C – SÍNTESE DOS DADOS DOS PARTICIPANTES DO NÚCLEO DE ENSINO

1- Você é ou foi bolsista de qual programa voltado para a formação docente?		
Entrevistado	Respostas	Palavras chave
N1	Do Núcleo de Ensino.	
N2	Núcleo de Ensino. Eu participei ano passado, no terceiro ano.	
N3	Do Núcleo de Ensino.	
2- Há quanto tempo você é ou foi bolsista deste Programa?		
N1	Por quatro anos. Os quatro anos que eu fiquei na faculdade eu fui bolsista do Núcleo.	Quatro anos.
N2	<p>Em 2013, o ano inteiro. Só que ele começou atrasado, então eu comecei participar na escola em agosto por que demorou pra ser aceito. E antes eu queria essa área da ludicidade pro meu TCC e a professora de Educação Física tinha esse projeto, então...</p> <p>Então você decidiu participar, pois a professora tinha um projeto de ludicidade. E este seria o tema do seu TCC?</p> <p>Isso! Eu ia aproveitar, pois o projeto também tratava a formação de professores que era o meu tema. Aí depois eu mudei tudo! Mas eu continuei no projeto até o final do ano. E esse ano eu mudei novamente e voltei para o projeto de extensão.</p>	Participou em 2013; Metade do ano; Participou, pois tinha a ver com o tema do seu TCC.
N3	<p>Eu ainda sou. É o segundo semestre que eu sou bolsista do programa.</p> <p>Então faz um ano? Um ano!</p> <p>E você começou no ano de 2013? Isso.</p> <p>No finalzinho? No meio. Final do primeiro semestre.</p>	É bolsista, faz um ano; Final de 2013 e continua em 2014.
3- Por que você se candidatou a uma bolsa neste Programa?		
N1	Foi realmente pela experiência! Buscar uma experiência na escola que até então eu não tinha,	Busca de experiência.

	pois sai do colegial pra faculdade então eu não tinha. A minha vivência era de aluna, então eu queria saber como era essa outra parte do professor realmente. Por isso que eu me candidatei a ser bolsista.	
N2	<p>Bom eu queria o projeto de extensão, que eu já tinha participado e a gente se apegava nos projetos. Mas ele não foi aceito, por que foi reduzido o número de bolsistas e de projetos aceitos também. Aí, como tinha esse e o tema eu me candidatei. Mas eu não sabia diferenciar muito bem os Projetos de Extensão, do Núcleo de Ensino e Pibid. Eu fui mesmo ver essa diferença quando eu participei da reunião que eles fazem lá. Sabe aquela reunião? Do Núcleo? Do Núcleo de ensino, sei...</p> <p>E tinha aquele problema que talvez o Núcleo fosse sair e ia ficar só o PIBID. A partir daí que eu comecei a perceber a diferença que tinha de um para o outro. Mas antes eu não tinha muita noção não, pra mim os três eram a mesma coisa.</p> <p>Então você se candidatou por que você o projeto de extensão não foi aprovado? E por causa do tema também! E o tema atraiu sua atenção por conta do seu TCC? Isso!</p>	Candidatou-se, pois o tema a atraiu; E por que o projeto que esperava entrar foi cancelado.
N3	<p>Por que eu gostei do tema principalmente. E por que eu queria fazer alguma coisa extracurricular, queria participar de algum programa e esse foi o tema que mais me interessou.</p> <p>E qual que era o tema? Sobre o racismo, sobre o preconceito racial.</p>	Gostou do tema; Busca por atividade extracurricular.
4- Qual a importância que o Núcleo de Ensino têm ou teve para você?		
N1	<p>Foi fundamental na minha formação. Pois como eu falei, eu fiquei quatro anos como bolsista, então isso mudou totalmente a minha visão sobre a Educação, sobre os alunos, os professores e me proporcionou um contato mais próximo.</p> <p>Observar os diferentes segmentos que têm a escola, pois eu participei de diferentes escolas. Nos três primeiros anos em uma Municipal o último ano foi em uma Estadual. Então deu pra perceber a diferença que têm do Estado para o Município, tanto em questões de público como de material.</p>	<p>Fundamental para a formação;</p> <p>Modificou sua visão sobre a Educação como um todo;</p> <p>Importante para diferenciar educação municipal da estadual.</p>

	Então isso mudou totalmente a minha visão e foi fundamental. •	
N2	<p>Então, acho que o ponto de conviver com pessoas de outros cursos foi favorável. As professoras da escola também tinham muita experiência e a gente tinha um contato direto com elas, elas nos ajudavam no projeto, pelo menos a maioria delas. Deu pra conhecer melhor as crianças e, por exemplo, antes de entrar na faculdade eu não tive nenhum contato com a Educação Infantil ou com o Fundamental. E o estágio é muito pouco. Então eu acho que o projeto é um auxílio, pra você ver realmente o que você quer e o que você gosta, além de aprender também com a experiência das professoras.</p> <p>O que achei mais legal, é que o Núcleo age na formação continuada dos professores também. Então isso é bom!</p>	Contribuiu para adquirir maior experiência na área; Maior contato com os professores e bolsistas de outros cursos.
N3	<p>Pra mim foi essa, me colocar em contato com a realidade escolar de outra maneira. Até por que meu projeto contempla outro público, que não é o público alvo da Pedagogia. Eu atuo com o 8º ano do Ensino Fundamental, eles são adolescentes e isso me deu outra perspectiva, me ajudou a buscar outras maneiras de trabalhar, por que é uma linguagem totalmente diferente, um público diferente.</p> <p>Pra mim, essa foi a principal contribuição foi essa de me dar a chance de ter um contato maior com outro tipo de público, fora o que atinge a pedagogia.</p>	Contato com a realidade escolar; Outras perspectivas de atuação e maneiras de trabalhar.
5- A atuação neste Programa trouxe algum diferencial para a sua formação? Qual ou quais?		
N1	<p>Sim, com certeza!</p> <p>Por que eu tive a prática desde o primeiro ano do curso, não precisei esperar os estágios obrigatórios pra poder entrar na escola. E quando se é bolsista se tem todo um foco diferenciado e a receptividade do pessoal, da equipe escolar é outra. Então é totalmente diferente, a gente está lá com um objetivo e tem uma proposta a ser seguida, que eles analisam e estão sempre acompanhando. Além disso, é um período maior que o do estágio obrigatório, e isto facilita o nosso trabalho.</p>	Sim; Maior experiência e conhecimento sobre a realidade escolar; Diferente do estágio devido ao tempo de duração, tema e acompanhamento.

<p>N2</p>	<p>Ah, eu acho que trouxe! Acredito que mais na parte de lidar com os alunos. Por que antes eu tinha alguns problemáticos assim, que eu achava que eram problemáticos e tal. Rs Por que escutar as pessoas falando da classe, é diferente de estar lá e ver o que realmente acontece não é? Pois quando escutamos as pessoas parece que é uma coisa distante, como “ai é só nos livros né”, mas não é. Na escola a gente vê que têm. Igual nessa escola que eu participei, a gente fez alguns projetos que as crianças gostaram e fazia parte da realidade delas. Eu acho que isso é experiência que a gente leva com a gente depois!</p> <p>Então você acredita que a partir do Núcleo você conheceu mais as crianças e como agir? Isso! Com as crianças e também com as reuniões. Nós tínhamos que participar de um grupo de estudo para dar as horas do Núcleo e isso me fez aproveitar melhor os estudos. Vocês tinham reservado? Sim!</p>	<p>Sim; Maior experiência e conhecimento sobre a vida docente; Maior segurança para lidar com os alunos.</p>
<p>N3</p>	<p>Com certeza! O que, por exemplo? Ensinou-me muito mais sobre o planejamento, sobre como me comportar em sala de aula, a dinâmica dos alunos, como funciona o aprendizado, tudo isso! Me ajudo a por em prática o que eu ouvi nas aulas..</p>	<p>Com certeza; Maior conhecimento sobre a vida docente e escolar; Contribuiu para unir conhecimento e prática.</p>
<p>6- Quais foram às dificuldades enfrentadas ao longo da participação neste Programa? Como elas foram sanadas?</p>		
<p>N1</p>	<p>Dificuldade? Ah, eu acho que não! Assim, às vezes alguns professores tinham uma certa aversão com a nossa entrada na sala, colocavam alguns empecilhos ou não permitiam algumas vezes. Mas nada considerável, que atrapalhasse alguma coisa. Pois, a gente sempre tentou contornar isso e buscar outras formas de realizar, sempre com muito jeito, como nos é orientado, pra que a gente tenha muita paciência. Pra poder realmente realizar o trabalho que é proposto.</p>	<p>Acho que não tive; Talvez a aversão dos professores com os bolsistas; Foi superado após os professores compreenderem a seriedade do projeto.</p>

	<p>Essa aversão que você fala, é mais verbal ou no modo de agir? Então, têm de todos os tipos né! Têm aquelas que falam mesmo, que dizem que não querem que a gente entre na sala e fique com os alunos, pois vai atrapalhar. Têm as que recebem muito bem também e que facilitam demais o nosso trabalho, que ajudam e dão auxílio. Como têm as que não gostam, não deixam entrar, mas ficam observando meio desconfiadas o que estamos fazendo. Então, tinha de tudo né!</p> <p>Isso te desestimulou de alguma forma ou não? Não! Eu sempre fui muito bem recebida nas escolas que eu atuei. Nunca tive grandes problemas com a equipe escolar, nem com os alunos. Então não teve, não foi assim, não houve uma falta de estímulo. Por que eu não tive grandes problemas com isso!</p> <p>E como você fazia com que essas professoras entendessem o trabalho de vocês? Como vocês sanaram esse “conflito”? Isso geralmente ocorre logo que a gente entra na escola. Às vezes a gente começa o nosso trabalho e surge àquela aversão, aquela dificuldade de entender a proposta. Mas, a partir do momento que começamos a circular pelas salas, que o projeto começa a dar resultado e que elas percebem que o que estamos fazendo é sério, que tem um objetivo e que não é só um passatempo, aí começa uma abertura! Que facilita e transforma o recebimento.</p>	
N2	<p>Aí, me deixa ver... Dificuldades eu tive bastante, até mesmo o planejamento das atividades. Eu ia mais assim para o lado da Educação né! E em todas as coisas, as meninas falavam assim “aí mais pera né”. Tipo quando tinha algum livro eu sempre queria que algum aluno tentasse ler, mas as meninas falavam “aí ,o tempo e tal”, mas mesmo assim eu puxava mais pro lado pedagógico.</p> <p>Então a dificuldade foi conciliar o curso de Educação Física com o curso de Pedagogia? Foi! Mas depois acabou tendo um lado bom né! É aquela coisa, tem o lado bom e o lado ruim também. Até mesmo com a professora é difícil se adaptar... Adaptação sabe? A gente sai de um projeto que tem uma professora, depois vai pra outro que têm outros professores que pensam diferente né? As propostas</p>	<p>Várias dificuldades; Desde o planejamento até lhe dar com bolsistas de outros cursos; Dificuldade de adaptação que foi superado com o tempo; O diferencial do Núcleo é a ênfase que ele dá pra atuar em conjunto com os professores da escola pública.</p>

	<p>dos programas também são diferentes!</p> <p>Você notou muita diferença de uma proposta pra outra?</p> <p>Ah, sim! Eu achei que o Núcleo deu mais ênfase pra atuar junto com os professores da escola.</p> <p>E também é difícil né?</p> <p>Ele querer unir a universidade e a escola? Isso! É legal, mas é difícil? É difícil...</p>	
N3	<p>Ah! Dificuldade...</p> <p>Acho que num primeiro momento ganhar a simpatia dos alunos, ganhar a atenção deles é bem difícil né!</p> <p>E o problema de falar com eles assim, eu acho que foi a maior dificuldade que eu tive, só isso!</p> <p>Mas com relação aos professores?</p> <p>Jamais! Não, nenhum.</p>	<p>Dificuldade em conquistar o respeito dos alunos;</p> <p>E dificuldade em falar com os alunos, timidez.</p>
<p>7- Durante a realização das atividades pedagógicas vinculadas ao Programa você teve momentos de reflexão sobre a prática docente?</p>		
N1	<p>Sim! A gente sempre reflete.</p> <p>Na faculdade nós já refletimos sobre a prática docente. Mas com o Núcleo, com a vivência, por estar presente na escola e ter essa proximidade, acarreta pensamentos. Refletimos sobre o que podemos melhorar e o que não pode acontecer e acabamos vivenciando muitos exemplos. Uns a gente aproveita e outros a gente descarta! Outros a gente observa, procura entender, mas, é um exemplo assim a ser descartado totalmente. Coisas que a gente não pode fazer jamais. Então sempre tem a reflexão!</p> <p>Mas tinha algum momento de reflexão dirigido pela coordenadora ou pelos professores? Ou era mais você enquanto bolsista depois do seu trabalho?</p> <p>Não, era mais meu mesmo, meus momentos de reflexão! Por que as coordenadoras das escolas que eu passei elas sempre estavam prontas a auxiliar no que fosse preciso. Mas, elas deixavam muito pra mim, pra que eu fizesse. E não se envolviam tanto na prática, elas estavam sempre ali presentes observando, mas nunca interferindo.</p>	<p>Sim;</p> <p>Momentos de reflexão individuais.</p>

<p>N2</p>	<p>Sim! Nós tentamos fazer uma sequência, mas algumas atividades não deram certo.</p> <p>Na escola as crianças tinham um repertório de brincadeiras muito pequeno, elas só conheciam pega-pega, aí nós levamos uma brincadeira que eles não conheciam. Por exemplo, a gente fez mímica, mas eles não conheciam muito as profissões.</p> <p>Então depois a gente refletia sobre isso, como “ah então a gente têm que muda isso, isso e isso”. Ampliar o repertório, explicar pra eles e ia mudando. E tentar fazer uma sequência lógica, mais pedagógica. Apesar do pedagógico ficar meio de lado. Complicado!</p> <p>E com a professora coordenadora do seu projeto ou com as professoras da escola, vocês refletiam sobre o que estavam fazendo?</p> <p>Sim! As professoras da escola até procuravam na aula conciliar o conteúdo com o que nós estávamos passando. Por exemplo, teve um projeto que a gente fez para as crianças sobre o Funk. E a professora trabalhou na aula dela com os alunos o mesmo tema, pra dar sequência.</p> <p>Sim! Então ela utilizava o que vocês passavam? Sim!</p>	<p>Sim; Reflexão entre os bolsistas após as atividades; Auxílio das professoras.</p>
<p>N3</p>	<p>Sim, pensei bastante! Pois como eu disse, eu não tinha muito contato com a escola e isso me fez refletir muito. Como eu falei eu pensava em como eu posso fazer uma coisa significativa pra eles? Será que está sendo proveitoso? Eles tão aprendendo alguma coisa, tirando algo de positivo disso?</p> <p>A gente reflete bastante e tem muita preocupação em atingir o objetivo, que é fazer com que eles reflitam. Então me fez pensar bastante pra poder planejar uma atividade que seja atividade significativa e proveitosa.</p> <p>Mas esse momento de reflexão é você com você mesmo, ou tem algum momento reservado no projeto pra isso?</p> <p>Tem sim. O momento que a gente senta pra planejar com o professor e com o outro bolsista.</p> <p>O professor da escola participa ou é só o professor coordenador do projeto? Só o professor coordenador do projeto!</p>	<p>Sim; Houve reflexão individual, entre os bolsistas e com o coordenador do projeto;</p>

	<p>O professor da escola interage enquanto a gente está fazendo atividade na sala de aula. Que aí, por exemplo, a gente casa com alguns conteúdos que ela ensina de História, como a escravidão.</p> <p>E nós vamos casando conteúdos, pra trazer a questão do por que as pessoas têm preconceito, de onde vêm e tal. Então nós trabalhamos bastante com a disciplina de História e a professora interagiu bastante nesse momento. Mas no planejamento das atividades é entre eu o outro bolsista e o professor.</p>	
<p>8- Quais contribuições este Programa tem ou teve para sua formação?</p>		
N1	<p>As contribuições foram enormes né! Por que foram muitos anos!</p> <p>Quatro anos dentro da escola vivenciando e em contato com a prática, que muitas vezes na faculdade têm um déficit, falta um pouco. E os estágios não são suficientes a meu ver, assim, os estágios não suprem todas as necessidades que a gente tem.</p> <p>E como bolsista eu pude ter essa visão diferenciada de um aluno que, por exemplo, não teve essa oportunidade e que teve somente os estágios. Pois muitas vezes, dependendo da escola e da equipe que você pega, pode ser uma experiência traumática!</p> <p>São poucas as escolas que recebem bem, que permitem projetos. E é pouco tempo se for vê, um semestre no Infantil, um no Fundamental e um no Médio que é como coordenação, então é pouca coisa.</p> <p>Já no projeto eu pude ter esse diferencial. Que é de estar em contato, poder ver aspectos que talvez nos estágios somente eu não encontraria e só entraria em contato com eles quando fosse realmente pra prática como professora. Então foi um facilitador!</p>	<p>Foram muitas contribuições;</p> <p>O contato com a escola; É mais profundo do que o estágio; Visão diferenciada e mais aprofundada da realidade escolar.</p>
N2	<p>Ah, experiência! Conhecer realidades diferentes, isso!</p>	<p>Maior experiência;</p> <p>Conhecer as diferentes realidades.</p>
N3	<p>Pra minha formação?</p> <p>Ensinou-me a trabalhar a interdisciplinaridade, me ensinou a trabalhar como docente. Tipo me fez se sentir professor digamos assim.</p> <p>Na questão de planejar?</p>	<p>O ensinou a ser um docente; Aprendeu a trabalhar os conteúdos e realizar planejamentos.</p>

	É, isso! Eu realmente me senti como um professor ali na frente falando com eles entendeu? Tendo aquele feedback e tal.	
9 - Você se considera apto ou mais seguro a enfrentar a realidade escolar? Por quê?		
N1	<p>Sim, já estou até atuando.</p> <p>Com certeza ajudou muito na preparação, por que eu consegui ter contato com problemas que talvez eu não visse nos estágios. Então eu já tinha esse olhar mais amplo e já tinha passado por mais momentos, desde ficar com crianças com dificuldades, com problemas psicológicos.</p> <p>Então foram coisas que contribuíram e que me deixaram mais segura, pois no momento que estou atuando não é tudo novidade. É uma coisa que a gente sabe mais ou menos como enfrentar, é um norte. Claro que a gente não vai copiar por que a gente viu, mas são exemplos que auxiliam na hora da prática.</p>	<p>Sim, com certeza;</p> <p>Maior conhecimento sobre a realidade escolar;</p> <p>Maior experiência com as vivências e com o cotidiano docente.</p>
N2	<p>Oh, apta, apta não!</p> <p>Não?</p> <p>Mas eu acho que um pouco mais experiente. Acho que tenho muito a aprender ainda viu!</p> <p>Mas ajudou, eu acho que ajudou bastante. Mas se eu pegar uma classe acredito que vou ficar nervosa! Rs.</p>	<p>Considera-se mais experiente;</p> <p>Contribuiu muito para a formação.</p>
N3	<p>Sim, mais seguro sim!</p> <p>Não sei se, cem por cento, por que a gente sempre tem inseguranças né? E vai ser diferente agora quando eu pegar uma sala, por que não vai ter ninguém pra me ajudar... Enfim, mais acho que mais seguro sim, com certeza!</p> <p>Por que?</p> <p>Por conta disso, por que eu já tive uma experiência e já sei o que me espera lá.</p> <p>Então eu posso me preparar mais e ir mais confiante, por que eu sei o que eu vou encontrar.</p> <p>Agora é difícil você dar um passo no escuro, você não saber e chegar lá na sala de aula.</p> <p>Acho que esse contato prévio que eu tive me ajudou muito, com certeza.</p> <p>Então eu já sei pra que me preparar e o que eu posso encontrar!</p>	<p>Considera-se mais seguro;</p> <p>Devido à experiência;</p> <p>Não vai ter um choque inicial, pois já conhece o que lhe espera.</p>
Outras considerações		

N1	<p>Não acho que não... Eu só acho uma grande pena se o Núcleo vier a acabar. Igual tem boatos e já não é de hoje, mas se vier a acabar o projeto do Núcleo de Ensino que não só pra mim, mas pra várias pessoas que eu tinha contato era muito importante.</p> <p>Por essa vivência, por essa experiência, por relações que a gente faz, e seria assim uma perda!</p> <p>Não só pra gente, mas para os futuros alunos de Pedagogia e dos outros cursos. Por que é um projeto essencial, que não tem como a faculdade deixar acabar e abrir mão por que facilita muito pra gente. Seria uma pena!</p>	<p>É uma vivência muito importante; Um projeto essencial.</p>
N2	<p>Ah eu gostaria de ter participado de todos! Pra ver como é e ficar mais um tempo. Eu queria que o Núcleo tivesse começado no tempo certoPra ser mais, como posso dizer? Pra ter sido melhor né! Pela convivência e pela questão do ensino. Acho que é por isso! E o PIBID eu não participei, mas eu gostaria de ter participado também pra saber como é.</p>	<p>Gostaria de ter tido maior convivência com a realidade escolar e docente; Gostaria de ter participado do PIBID para completar o tripé da universidade.</p>
N3	<p>Eu quero dizer que é muito importante! E que eu acho que é extremamente importante pra formação de qualquer graduando e enriqueceu muito a minha formação. Acho que é um programa que deve continuar por que é muito, muito, muito e muito importante!</p>	<p>Extremamente importante; Enriqueceu sua formação.</p>
Perguntas extras		
N1	<p>Você tinha alguma expectativa antes de entrar nesse programa? Não, as expectativas ainda eram poucas. Por que era o primeiro ano de faculdade, então eu não tinha muita ideia do que era o programa do Núcleo e o que ele fazia. Mas, a minha expectativa era realmente estar envolvida com a prática, isso que me levou a buscar o projeto.</p>	<p>Expectativa era o envolvimento com a prática.</p>
N1	<p>Você vê muita diferença entre o programa do Núcleo e o estágio, eles tem o mesmo objetivo ou eles se modificam?</p>	<p>O Núcleo é diferente do estágio; O Núcleo segue um</p>

	<p>Sim. O Núcleo tem um objetivo de acordo com o tema, com a proposta que o orientador e o bolsista desenvolvem, então é um foco, digamos que um único foco.</p> <p>Já no estágio a gente vai mais pra observar, então o olhar é mais amplo.</p> <p>Mas no Núcleo a atuação era mais eficiente do que no estágio que a gente não pode fazer muita coisa. Por que é mais observar pra poder relatar e depois e aproveitar quando a gente tem chance de fazer alguma coisa.</p>	<p>tema e o estágio é mais observação.</p>
N2	<p>Com relação ao estágio e ao Núcleo, você vê alguma diferença?</p> <p>Eu acho que o Núcleo tem mais tempo.</p> <p>E não tem, por exemplo, na sala de aula um professor que fica observando e assistindo. No Núcleo o bolsista e o professor convivem por mais tempo. E mais de uma pessoa que dá aula. Então a gente não fica tão tímida na hora de falar, de dar aula.</p>	<p>O Núcleo tem maior tempo de duração; Proporciona maior liberdade para o bolsista dar aula.</p>
N2	<p>Você acha faltou alguma coisa no projeto, ou algo que poderia ter te ajudado mais?</p> <p>Acho que aplicar a teoria na prática, eu acho que fica aquele buraco negro, sabe?</p> <p>Eu acho que ainda tem muito entre a escola, a realidade escolar e a universidade.</p> <p>Acredito que ainda tem um bloqueio!</p> <p>Por que apesar de alguns professores ajudarem, tem muitos que ainda dão risada dos alunos que vão lá, dos que fazem estágio ou projeto. Eles falam: “Aí é novinho”, “Nossa, tá chegando ainda”.</p>	<p>Falta unir mais universidade, escola e realidade escolar.</p>
N2	<p>O que você mais ouviu na escola que chamou sua atenção ou que te deixou chateada?</p> <p>Então quando eu tava com a professora coordenadora do projeto, eles todos nos receberam super bem. A coordenadora da escola nos tratava super bem e ajudava no que fosse preciso, as professoras também.</p> <p>Só que tinha um diretor lá que tirava sarro das estagiárias e isso incomoda um pouco né?</p> <p>Mas isso a gente encontra em qualquer lugar e acho que nos ajuda também a ser mais firme e falar</p>	<p>O que a incomodou foram algumas brincadeiras de mal gosto com relação a profissão; Isso também serviu de estímulo.</p>

	assim “Não, eu vou fazer a diferença!”	
N3	<p>E você tinha algum tipo de expectativa antes de entrar nesse programa?</p> <p>Ah! Eu queria na verdade ter contato, mais contato com a sala de aula.</p> <p>Por que durante a graduação fora os estágios obrigatórios eu não tive nenhum outro tipo de contato com a sala de aula e o programa me ofereceu isso.</p> <p>E essa era a minha expectativa, sentir a realidade da escola, como era.</p>	Expectativa de conhecer a realidade escolar.
N3	<p>Você vê alguma diferença entre o projeto do Núcleo e o Estágio? Em relação ao contato, ao envolvimento.</p> <p>Não!</p> <p>Acho que contribui da mesma maneira, tirando isso da diferença da faixa etária. Eu mesmo tive sorte de fazer estágios em escolas que os professores abriram as portas e deram carta branca pra gente, então a gente podia interagir bastante com as crianças da mesma maneira que eu posso interagir com os alunos que a gente aplica o projeto.</p> <p>Então, pra mim em específico foi igual, mas eu sei que tem casos que é diferente e que você enquanto estagiário não é bem aceito, enquanto bolsista não é bem aceito. Enfim, mas eu tive a sorte de ser bem aceito nos dois lados.</p>	Acho que estágio e projeto contribuíram da mesma maneira.

APÊNDICE D – SÍNTESE DOS DADOS DOS PARTICIPANTES DO PIBID

1- Você é ou foi bolsista de qual programa voltado para a formação docente?		
Entrevistado	Respostas	Palavras chave
P1	Do Pibid.	
P2	Do Pibid.	
P3	Do Pibid.	
2- Há quanto tempo você é ou foi bolsista deste Programa?		
P1	Um ano e meio. Foi da metade de 2011 e 2012 completo.	Um ano e meio
P2	Foi um ano inteiro, no ano de 2013.	Um ano
P3	Esse é o meu terceiro ano. Fiz dois anos com o PIBID EJA, e este ano estou na Educação Infantil.	Três anos
3- Por que você se candidatou a uma bolsa neste Programa?		
P1	<p>Eu quis entrar no PIBID por ser um projeto de iniciação a docência mesmo. Eu já sabia que quando eu terminasse a faculdade eu queria dar aula. Então dentro da faculdade eu procurava tudo que me ajudasse como professora.</p> <p>Eu sei que posso ir pra uma empresa, isso pode acontecer na minha vida, mas o meu maior foco sempre foi à sala de aula. Pesquisadora eu também não pensava em ser pra fazer um PIBIC, por exemplo, que é uma iniciação científica. Eu acho legal, mas acredito que é mais pra quem quer seguir mestrado e eu não queria, eu queria me formar e entrar na sala de aula. Era o que eu mais queria!</p> <p>Então eu queria coisas que me ajudassem. Eu participei da entrevista e conversei com a Zezé, ela me orientou, ela falou: “Você quer trabalhar na sala de aula? Por que o projeto é pra quem quer trabalhar na sala de aula”. Eu falei: “Eu quero! É o que eu mais quero”.</p> <p>Eu queria ter um contato com a escola, pra juntar as</p>	<p>Busca de aperfeiçoamento; Contato com a escola; Iniciação a docência.</p>

	<p>teorias da faculdade com o meu contato na escola e tentar formar a professora que eu vou ser.</p> <p>Eu participei pra ter este contato com a escola, pra entrar na sala de aula e conhecer os professores. Eu não via a hora disso acontecer, eu queria muito dar aula e ser professora! Por isso eu quis fazer o PIBID.</p>	
P2	<p>Por que eu quero trabalhar como professora, eu não pretendo fazer carreira científica. Por isso eu quis conhecer como era a prática na sala de aula.</p>	<p>Iniciação a docência; Contato com a escola.</p>
P3	<p>Então, na verdade surgiu a oportunidade e eu achava muito interessante por estar em uma Universidade Pública poder participar de algum programa, que é o diferencial dessa universidade. E achei que contribuiria bastante na formação também.</p>	<p>Oportunidade; Busca de aperfeiçoamento.</p>
<p>4- Qual a importância que o Pibid tem ou teve para você?</p>		
P1	<p>Muita! coisa!</p> <p>Eu sinto que no primeiro ano que dei aula eu já vi uma grande diferença entre mim e as outras professoras. Por que no primeiro ano elas deram aula muito perdidas, elas mesmas falavam: “Ai, eu nunca tinha pisado numa sala, era só as coisas da faculdade e do estágio”. Já eu tive uma experiência!</p> <p>No meu último ano com o PIBID eu quebrei algumas coisas que eu achava, eu já tive esse choque de realidade antes de ser professora. Então quando eu cheguei ano passado (2013) pra dar aula, eu já sabia um pouco o que eu encontraria. Lógico que você ser responsável por uma sala é diferente!</p> <p>Mas, por exemplo, no 4º ano quando eu fui pro PIBID e nós entrávamos na sala de aula e observei que as professoras realmente se dedicavam muito, e mesmo assim tinham problemas na sala de aula.</p> <p>Eu achava que uma professora muito dedicada, uma “boa professora” não ia ter problemas. E eu vi que não depende só delas, hoje eu sei que só estando na pele do professor pra perceber isso. E eu percebi antes, tendo contato com essas professoras que estavam na escola que eu fiz PIBID.</p> <p>Ajudou a controlar os alunos também, a disciplina, no PIBID a gente teve que aprender estratégias pra controlar a sala. Antes eu achava que era só chegar na</p>	<p>Segurança; Choque de realidade; Conhecimento sobre a realidade escolar; Experiência; Mudança de visão.</p>

	<p>sala, fazer uma cara de brava e eles iam ficar quietos. E no PIBID eu vi que não, que a gente podia fazer cara de brava que não ia adiantar! Nós tivemos que aprender outras estratégias. E as estratégias que eu aprendi no PIBID com as meninas e em conversas, sinceramente o que a gente usou no PIBID eu uso hoje na minha sala de aula.</p> <p>Teve uma professora, uma de Educação Física que fazia PIBID comigo, ela cantava uma música pra eles prestarem atenção nela. Ela começava falando baixinho e eles prestavam atenção. E eu faço isso até hoje! Eu aprendi no PIBID com ela que era uma parceira e a gente fazia pra eles prestarem atenção no nosso projeto. E hoje eu faço isso pra eles prestarem atenção na minha aula.</p> <p>Então acredito que foi isso, no meu contato as professoras eu aprendi muita coisa. A questão da indisciplina dos alunos também, do comportamento que a gente aprendeu a controlar, o planejamento.</p> <p>Pois, por mais que a professora de planejamento da faculdade fale que você pode planejar a melhor aula, mas às vezes não interessa pra eles, mas quando você vive isso é diferente.</p> <p>No projeto a gente preparava as aulas, às vezes eu achava que ia dar certo e eles não se interessavam muito. Ou às vezes a gente preparava uma aula que durava pouco ou muito tempo, então eu percebi isso antes.</p> <p>Quando eu fui dar aula eu já sabia que eu podia preparar a melhor aula e talvez eles não se interessassem. Que talvez eu prepare uma aula com pouco ou muito tempo, tem uma estratégia já pra pouco tempo. E tudo isso já aconteceu no PIBID antes. Eu fui mais preparada, de verdade mesmo!</p>	
P2	<p>É importante por que ele é bem mais aprofundado que um estágio. Eu tive contato desde fazer um planejamento pra um semestre inteiro com a ajuda do professor da universidade, até você conviver com os alunos e ter que coordenar a sala de aula com alunos de diferentes idades.</p>	<p>Aperfeiçoamento; Experiência.</p>
P3	<p>Ah, ele ajuda muito.</p> <p>Por que a gente vê muita coisa na teoria em sala de aula, nas aulas da faculdade. E no PIBID a gente vê aquilo se realizando, algumas coisas diferentes até.</p> <p>Eu acho que é um aprendizado muito grande, muito</p>	<p>Conhecimento sobre a realidade escolar; Experiência.</p>

	grande, por que a gente se prepara pra quando sair daqui. Pra compreender e ver com qual realidade a gente vai se deparar.	
5- A atuação neste Programa trouxe algum diferencial para a sua formação? Qual ou quais?		
P1	<p>Ah eu não sei se eu não tivesse participado o que teria acontecido, como que seria hoje...</p> <p>Eu acho que talvez eu aprendesse as mesmas coisas que eu aprendi só que batendo mais a cabeça e demoraria mais. Se eu não tivesse feito o PIBID talvez hoje ou ano que vêm eu estaria como eu estou hoje.</p> <p>Eu já entrei assim um pouco a frente, sabendo algumas coisas que eu aprenderia só na prática. E eu já aprendi na faculdade, eu acho que entrei um pouco melhor nisso. Já sabia um pouco como era a sala de aula.</p> <p>E a gente trabalhou em uma escola que tem o pior IDEB em Bauru. E até essa questão de prova afeta a escola. Quando saiu o resultado da escola eu fiquei muito chateada, por que eles faziam um bom trabalho! Isso foi uma coisa que eu aprendi, que às vezes a gente olha nesses resultados e pensa “ah a escola teve um IDEB baixo, os professores de lá não sabem ensinar” e na faculdade eu cheguei a pensar isso.</p> <p>E conhecendo as professoras eu vi que não, elas eram super dedicadas. Não era isso! Eu aprendi até ter uma sensibilidade maior.</p> <p>Isso é verdade! Me deu mais sensibilidade com as professoras, por que às vezes na faculdade eu me achava um pouco superior, por exemplo, “ai, as que tão lá já são antigas” “ai, não querem nada com nada”, “Ai, falam mal de aluno só”, “eu vou ser uma professora diferente”, eu cheguei a pensar isso antes.</p> <p>E quando eu entrei no PIBID conhecendo as professoras eu constatei que elas sabiam e que elas são bem formadas como nós, formadas em Unesp daqui e de outras cidades, olha lá em Pederneiras onde eu trabalho tem bastante gente da Unesp atuando também.</p> <p>E aqui eu também observei isso, que as professoras que atuavam eram bem formadas, faziam cursos, tinham estratégias na sala que a gente aprende na faculdade também. Mas tem outros fatores também, não só o trabalho delas. Então eu me sensibilizei com elas e parei de pensar assim.</p>	<p>Segurança para atuar na docência;</p> <p>Experiência;</p> <p>Mudança de perspectiva sobre os problemas;</p> <p>Respeito pela profissão.</p>

	E quando eu entrei na escola eu não tinha mais essa visão das minhas colegas de serviço. Eu já tinha esse respeito maior e isso me ajudou também.	
P2	Sim! Foi importante aliar a prática e a teoria tendo auxílio dos professores universitários, isso trouxe mais segurança e experiência em sala de aula. Também permitiu conhecer o sistema escolar, lidar com os alunos e ensinou como fazer o planejamento.	União prática teoria; Segurança; Experiência.
P3	Ah tudo, todo diferencial! Acho que se eu não tivesse, por exemplo, participado do PIBID só feito o Estágio Obrigatório da faculdade, eu não estaria preparada pra uma prática futura. Fez bastante diferença!	Experiência; Aperfeiçoamento.
6- Quais foram as dificuldades enfrentadas ao longo da participação neste Programa? Como elas foram sanadas?		
P1	<p>Nossa maior dificuldade, do meu grupo foi a aceitação da escola, aceitou o projeto não aceitou o jeito que a gente queria fazer. Elas queriam fazer do jeito delas. E não entendiam que a gente estava aprendendo a ser professora e não estava lá pra recreação.</p> <p>Elas queriam que a gente atuasse somente no recreio, e nós não queríamos. A gente queria entrar na sala de aula pra aprender a ser professora. Agora ir ao recreio? Eu não ia aprender a ser professora no recreio.</p> <p>Então foi isso! A escola demorou um pouco pra entender o que era o PIBID, mesmo com a gente explicando. Por que como eu falei, do mesmo jeito que a gente tem preconceito com elas do tipo “ai elas tão ultrapassadas” elas também tem preconceito com a gente!</p> <p>Elas falavam, “Ai esse pessoalzinho de faculdade que acha que tudo é uma maravilha e chega aqui querendo mudar”.</p> <p>Você ouviu muito isso?</p> <p>Elas falavam isso pra nós e isso foi uma dificuldade. Mais depois você conquista o seu espaço e elas vão vendo o nosso trabalho! A gente fez amizade com várias, eu mudei meu pensamento e acho que elas também. Aí foi melhor e não teve mais essa dificuldade. Eu tive essa dificuldade com elas e em lidar com os alunos, por que eu era inexperiente, então tinha dificuldade pra controlar eles, no planejamento, umas dificuldades básicas por falta de experiência mesmo.</p>	Falta de compreensão sobre o projeto; Bloqueio e desmotivação por parte do corpo docente; Estratégias de ensino . Superado com o tempo e reflexão.

<p>P2</p>	<p>Primeiro é a falta de material, tanto da universidade quanto da escola. Não tinha material nenhum pra fazer os trabalhos, então muita coisa tivemos que tirar do nosso bolso e muitos projetos tivemos que mudar por que o custo ia ficar alto.</p> <p>Outra coisa é que às vezes gente precisava do coordenador da escola ou do nosso orientador da universidade a não conseguíamos ter contato. Então a gente ia pra escola com o nosso planejamento sem passar por uma revisão.</p> <p>E outro problema foi à aceitação das professoras da escola. Elas não queriam ninguém da Universidade, por que achavam que íamos falar mal do que elas tão fazendo e falar que o que nos aprendemos na faculdade é melhor. E na verdade não era isso!</p> <p>Como você superou essa falta de material e o bloqueio das professoras?</p> <p>Bom, a falta de material nós adaptamos ao que tinha. Muitos projetos que a gente queria fazer não deram certo. Tivemos que mudar o planejamento por que não tinha material. Agora com as professoras o que aconteceu foi que, como elas não aceitaram a gente na sala de aula tivemos que ficar com os alunos do “Mais Educação”. Que são alunos que ficam no período integral, então ficávamos sozinhas e não tinha professor pra acompanhar.</p>	<p>Falta de material; Falta de comunicação e auxílio aos bolsistas; Falta de aceitação por parte dos professores.</p> <p>Superou com Reformulação e adequação das atividades.</p>
<p>P3</p>	<p>No EJA foi a novidade que a sala apresenta, por que querendo ou não a gente acaba tendo a noção de como é a Educação Infantil o Ensino Fundamental. Por que a gente sempre vê criança, conversa e pergunta, mas no EJA eu não tinha nenhuma noção de como funcionava. A minha maior dificuldade foi me adaptar a eles e de reconhecer as dificuldades, por que eles têm uma dificuldade muito maior que as crianças, eles precisam de mais atenção e isso foi a maior dificuldade.</p> <p>No começo também tive dificuldade na elaboração dos relatórios, por que eu não estava preparada, não sabia a melhor forma de fazer os trabalhos pra eventos. Mas depois tudo foi se acertando...</p> <p>E sua relação com a professora da sala, era tranquila?</p> <p>Tranquila. Nossa, as professoras do EJA são maravilhosas! Elas são super abertas, nos deixam a vontade pra fazer o que o projeto estipulasse, o que a</p>	<p>Novidade; Insegurança; Adaptação.</p> <p>Boas relações interpessoais no EJA; Bloqueio e falta de aceitação pelas professoras do projeto na Educação Infantil;</p>

	<p>gente pensasse. Era bem bacana! Agora na Infantil teve uma professora que teve um certo impasse pra deixar a gente realizar tudo certinho. Mas agora também tá caminhando, tá melhor...</p> <p>E na Educação Infantil é só essa professora que tem esse impasse ou tem mais alguma? Não, as outras meninas também comentaram não sei se foram mais duas professoras. Por que são professoras com longo período de carreira escolar, de trabalho. É, tem umas que estão perto da aposentadoria. Então a mensagem que elas passaram foi “qualquer novidade que entrar agora vai ser irrelevante” pra elas, elas já fizeram o trabalho delas por um longo tempo, elas viram que deu certo e que não precisa de mais nada pra acrescentar nisso.</p> <p>Mas a gente acabou trocando de período, estamos no período da tarde. Aí nossa, é impressionante!</p> <p>As professoras são totalmente diferentes, super dispostas, ajudam no que precisar. Por que isso também que o projeto é importante. Por que além de aprender com os alunos, como vai ser a nossa relação com eles, à gente aprende muito com os professores que já estão certo período dentro da sala passam essa experiência de alguma forma.</p>	
<p>7- Durante a realização das atividades pedagógicas vinculadas ao Programa você teve momentos de reflexão sobre a prática docente?</p>		
<p>P1</p>	<p>Sim!</p> <p>Depois das aulas a gente sempre pensava o que deu certo, e falava “será que assim é legal?”. Era um grupo de cinco meninas, três de pedagogia, uma de educação física e uma de Artes. Pedagogia estava reinando, por isso que deu tão certo! To brincando! RS .</p> <p>A gente sempre conversava e falava “isso deu certo, então isso nos vamos manter”, “tal coisa não deu, outra coisa deu, mas não ficou tão legal”. Às vezes até as professoras da escola davam uns toques do tipo: “ Aí vocês não querem fazer tal” e ajudavam também.</p> <p>E você sempre faz sua reflexão sozinha, por exemplo, uma parte eu ficava responsável por explicar, por que a aula é em grupo, mas a gente</p>	<p>Conversa entre o grupo; Dicas das professores da escola pública; reflexão individual.</p>

	<p>não fala ao mesmo tempo, então eu explicava e depois eu quando terminava a aula, mesmo depois da discussão em grupo eu pensava sozinha: “Eu expliquei bem?” “Será que eu instiguei eles o bastante?”.</p> <p>Eu pensava que no ano seguinte eu ia ser professora e pensava: “Ano que vêm eu vou ser professora, e se essa sala fosse minha? Será que com essa explicação eu conseguiria fazer com que eles aprendessem?” “E se eu não tivesse as meninas aqui?”. Então eu também refletia dessa maneira, imaginando que essa sala era minha, essas coisas.</p>	
P2	<p>Sim! Nós morávamos perto então a gente saía da escola e ia fazendo as anotações do que foi feito no dia, discutir o que deu e o que não deu certo. E pelo menos uma vez por mês a coordenadora da faculdade olhava e discutia com a gente.</p> <p>Esse retorno delas, você acha que demora muito ou é suficiente?</p> <p>Não, demorava na verdade!</p> <p>A gente precisava de um apoio antes e não tinha retorno na mesma semana. Mas, o pouco que teve foi útil.</p>	<p>Reflexão entre os bolsistas; Auxílio dos coordenadores; Demora para obter auxílio.</p>
P3	<p>Tem, sim!</p> <p>Temos reuniões semanais e quinzenais com a coordenadora do projeto. E sempre têm essa troca de informações, o que a coordenadora acha importante pra trabalhar, ela sempre leva textos pra discussão. E entre as bolsistas a gente procura fazer isso, por exemplo, “oh, a gente fez isso e deu certo, você não quer tentar também dessa forma?” ou tipo “Aí, isso aqui não deu”, “aí, acha legal você fazer isso e tal”.</p>	<p>Estudo e reflexão com a coordenadora do projeto; Conversa e dicas entre os bolsistas.</p>
<p>8- Quais contribuições este Programa tem ou teve para sua formação?</p>		
P1	<p>Ah, eu acho que com a quebra de estereótipo. Eu tinha um estereótipo já montado na minha cabeça sobre como era à sala, as professoras, então quebrou isso totalmente!</p> <p>Me ajudou a rever minha prática, a pensar o planejamento, o plano de aula.</p>	<p>Quebra de estereótipo sobre a vida docente; Reflexão acerca dos procedimentos de ensino; Realizar planejamento.</p>

	<p>Por que fazer um plano de aula imaginário é muito diferente de fazer e aplicar. Eu aprendi a fazer plano de aula no Pibid. E hoje eu faço, por que na escola tem que ter plano de aula em tudo. Acho que me ajudou nisso, em refletir a prática, no planejamento, na quebra de estereótipo.</p>	
P2	<p>Aprender a conviver em sala de aula, em fazer um planejamento. Por que é muito diferente do que a gente aprende na faculdade. Por que aqui a gente faz o planejamento entrega pra professora e ela dá nota 10. Mas chegando à prática, numa sala funciona e em outra não. Então você tem que aprender a ir moldando conforme a turma. .</p>	<p>Compreender a vida docente; Realizar planejamento; Uma base para lidar com outras turmas.</p>
P3	<p>Ah! Eu acho que ele me deixou mais preparada pra prática.</p> <p>Por exemplo, eu não vou chegar a uma escola de surpresa, sem saber o que está me esperando, tipo, uma certa noção eu já vou ter!</p> <p>Mesmo que cada turma, cada aluno seja uma novidade, essa diversidade de projetos vai dando uma noção do que vai ser válido com outras turmas, ou o que pode ser modificado. E no currículo também, por que conta muito! Acho que é isso...</p>	<p>Proporcionou maior segurança para lidar com a prática; Diversidade de experiências.</p>
<p>9 - Você se considera apto ou mais seguro a enfrentar a realidade escolar? Por quê?</p>		
P1	<p>Ah, algumas coisas ainda me assustam. É? O que eu ouço de outras professoras contando casos, eu sinto que eu ainda não estou cem por cento preparada pra tudo. Eu sou preparada, por que eu sou formada pra isso e já tenho a experiência do ano passado que não é grande, mas é bom.</p> <p>Eu li um texto sobre isso esses tempos, que depois de cinco anos dando aula você pode falar que já não é mais um professor iniciante e que durante os primeiros cinco anos você ainda é iniciante. Então eu ainda sou iniciante, não estou apta pra tudo, ainda não vi de tudo. Então eu ainda tenho medo assim de certas coisas.</p> <p>Por exemplo, medo de aluno indisciplinado, rebelde. Às vezes eu ouço histórias e fico com medo que algum aluno seja agressivo e eu não saiba lhe dar. Ou até os conteúdos, por exemplo, eu nunca dei aula pra quinto ano e tem conteúdos do quinto ano que são bem puxados. Então eu</p>	<p>Não se considera totalmente preparada; Se considera uma professora iniciante; Ainda tem receio com certas situações que possa enfrentar.</p>

	<p>penso, nossa será que eu estou apta pra ensinar isso? É uma coisa difícil!</p> <p>Então eu ainda tenho medo de certas coisas, não acho que estou pronta pra tudo. Então dependendo da turma você vai aprendendo. É normal, você vai aprendendo, fazendo e lembrando umas coisas que você já sabe e vai resolvendo.</p>	
P2	<p>Ah, bem mais segura!</p> <p>Por que antes eu tinha medo, por que eu só fiz estágio em escola particular e depois de repente ir pra uma escola de periferia, no começo foi muito difícil. Os alunos não nos aceitavam como autoridade, mas a gente aprendeu a lidar com eles.</p> <p>E por que você se considera mais segura pra enfrentar a realidade escolar?</p> <p>Ah, pela prática! Eu fui tentando diferentes formas de lidar com os alunos pra ver o que eles aceitavam mais. Então hoje eu acho que perto daquela escola que é uma das piores de Bauru, você aprende muita coisa! Então qualquer escola perto daquela acho que vai ser mais fácil.</p>	<p>Se sente mais segura; Obteve maior prática e conhecimento sobre a realidade dos alunos.</p>
P3	<p>Mais segura! Apta eu não vou dizer, mas mais segura sim. Bem mais!</p> <p>Eu entrei no curso e pensei “nossa como será minha atuação na sala de aula?” eu não sabia como poderia reagir, qual atitude eu poderia ou não tomar. Aí o PIBID, me ajudou muito nisso. Não que a gente faça teste né, mais dá pra ter uma noção.</p>	<p>Considera-se mais segura; Maior conhecimento sobre o cotidiano escolar.</p>
Outras considerações		
P1	<p>Ah eu acho que eu falei bastante! Mas eu acho muito legal você ter me procurado, por que eu falando na sua entrevista dá impressão que “ah ela quer agradecer” mas não é. Eu acho o PIBID ótimo, eu falo isso pra todo mundo, eu acho que é uma experiência muito boa! É única!</p> <p>Acho que quem faz (depois a pessoa pode correr atrás do prejuízo), mas saindo da faculdade quem fez PIBID e não fez, a diferença é grande! Eu tenho certeza disso!</p> <p>Depois é lógico que em longo prazo você não vai ser um profissional melhor do que o outro por que você fez PIBID, mas saindo da</p>	<p>O PIBID é ótimo; Prepara para a prática; Um diferencial na formação e na atuação dos iniciantes.</p>

	<p>faculdade eu acho que você está muito mais preparado!</p> <p>Mas o pessoal corre atrás do prejuízo, adquire experiência. Mas quando sai, se saiu em dezembro e começou a dar aula em fevereiro a pessoa que fez PIBID sai diferenciada.</p>	
P2	<p>O programa devia ter sido mais bem administrado!</p> <p>Por que se a verba estava ali, não tem o porquê não sair esse dinheiro pra compra do material. Foi um ano inteiro que não conseguimos comprar nada! Pra ir à escola demorou uns três meses depois que o programa começou! Então faltou, não sei, talvez por parte de a universidade forçar pra que desse certo.</p>	<p>Programa mal administrado; Falta de material; Demora em iniciar o projeto na escola.</p>
P3	<p>Acho que seria importante se todos os alunos da Pedagogia pudessem participar. Por que não são todos que conseguem entrar em um projeto desses. Seria muito interessante, é um aprendizado nossa enorme, enorme! A gente aprende demais!</p> <p>Que nem eu falei tanto com os alunos quanto com os professores e com a coordenação da escola. A gente se envolve de certa forma que, inexplicável!</p>	<p>O programa é uma grande fonte de aprendizado; Maior envolvimento com o âmbito escolar.</p>
Perguntas extras		
P2	<p>E você tinha alguma expectativa com esse programa?</p> <p>Tinha! Eu achei que eu ia agregar o conhecimento da prática e conhecer como funciona a escola, como é a rotina, a convivência com os alunos.</p> <p>E respondeu a sua expectativa o programa, ou deixou alguns pontos?</p> <p>Respondeu. Foi bem assim, deu pra ter bastante experiência.</p>	<p>Casou conhecimento e prática; Maior conhecimento e experiência com o cotidiano escolar.</p>
P2	<p>Você disse que um dos pontos positivos do projeto foi o contato com a escola. Mas isso você teve no estágio remunerado e não remunerado. Qual a diferença ou têm algum tipo de diferença pra você?</p> <p>Têm! Por que no estágio geralmente a escola</p>	<p>PIBID é um diferencial; A intervenção da universidade auxilia para que o bolsista só se envolva com a prática pedagógica.</p>

	<p>pega a estagiária pra fazer outros serviços além da sala de aula, como xerox, trocar criança, dar banho e etc.</p> <p>E sendo bolsista do PIBID, a universidade intervém pra que a gente consiga realmente efetuar a prática e ficar somente na sala de aula, pra não se envolver com os fatores externos á sala.</p>	
P3	<p>Você tinha alguma expectativa com esse programa?</p> <p>Aí eu não imaginava que ele seria assim tão, como eu posso dizer, não importante...</p> <p>Que ele fosse contribuir tanto, achei que ele seria interessante tal mas não achei que eu iria aprender tanto com ele dessa forma!</p>	Fonte de aprendizado.