

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

DANIELLI FERREIRA SILVA

**PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: olhares de egressos do PIBID/UFSCar**

**SÃO CARLOS – SP
2014**

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

DANIELLI FERREIRA SILVA

**PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: olhares de egressos do PIBID/UFSCar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Prenstteter
Gama**

**SÃO CARLOS – SP
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586pi

Silva, Danielli Ferreira.

Processo de iniciação à docência de professores de matemática : olhares de egressos do PIBID/UFSCar / Danielli Ferreira Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2014. 159 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Professores - formação. 2. Iniciação à docência. 3. Aprendizagem docente. 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Danielli Ferreira Silva

São Carlos 29/05/2014

BANCA EXAMINADORA

Renata Prentteter Gama
Prof.^a. Dr.^a. Renata Prentteter Gama

MP
Prof.^a. Dr.^a. Maria do Carmo de Sousa

Adair Mendes Nacarato
Prof.^a. Dr.^a. Adair Mendes Nacarato

Dedico este trabalho à minha mãe Mirdes (*in memoriam*), que sempre esteve ao meu lado nos momentos difíceis me estendendo a mão. Tenho certeza que, onde quer que ela esteja, está ao meu lado.

*"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre."
(Paulo Freire)*

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, em primeiro lugar, a Deus, por estar sempre comigo me iluminando e me confortando durante toda a caminhada, principalmente nos momentos mais difíceis.

Agradeço a toda minha família, em especial aos meus irmãos Aroldo e Giselli, que sempre foram, pra mim, um exemplo a seguir sendo, em muitos momentos, meus “segundos pais”. Aos meus tios e tias que, direta ou indiretamente, contribuíram com amor, carinho e orações.

À Professora Doutora Renata Prenstteter Gama, pela oportunidade e confiança na realização deste trabalho. Pelas várias palavras de incentivo e pelo cuidado na orientação. Inúmeras foram as contribuições para a pesquisa e minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e a todos os professores da linha de pesquisa “Educação em Ciências e Matemática”.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEM), pelas discussões teóricas e metodológicas. De forma especial, aos colegas: Ana Carolina, Rosefran, Amauri, Luci e Daniela.

A todos os colegas de mestrado, em especial: Joelma, Débora, Consuelo, Tatiane, Carol e José Neto, cujas amizades foram fundamentais para superar os momentos de fraqueza durante a caminhada.

Ao amigo, professor José Antônio, por me incentivar desde a graduação, sendo o principal responsável pelo meu interesse na linha de Educação Matemática. Além da contribuição acadêmica, o carinho e amizade em todos os momentos.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/UFSCar e à coordenação por terem aberto as reuniões do programa para minha participação e, especialmente, aos bolsistas e ex-bolsistas por terem aceitado o convite e participado da pesquisa, respondendo questionários, concedendo entrevistas e autorização para leitura de seus portfólios.

Às professoras Adair Mendes Nacarato, Maria do Carmo de Sousa e professor Ademir Donizeti Caldeira por aceitarem o convite de fazerem parte da banca, pela disponibilidade e pelas enriquecedoras contribuições teóricas e metodológicas.

Aos colegas de trabalho do CEFET - MG, Campus Araxá.

À CAPES pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de iniciação à docência dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos, da área de Matemática. No intuito de identificarmos as contribuições e limitações desse processo formativo, sob o olhar dos bolsistas egressos do mesmo, buscamos responder à seguinte questão norteadora: Quais as principais percepções dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática em seu processo de iniciação à docência, sobre dificuldades e aprendizagens da carreira docente? Partimos de alguns pressupostos teóricos das aprendizagens docentes (MIZUKAMI ET. AL., 2003; TANCREDI, 2009, GUARNIERI, 1996, 2005), e em especial, da fase inicial da carreira (HUBERMAN, 1995; VEENMAN, 1988; CAVACO, 1995; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2012), a qual possui características próprias e, normalmente, é marcada por sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta” que podem influenciar na permanência ou não na carreira docente. Para reconhecimento do cenário, identificação da dinâmica e particularidades do programa no âmbito nacional e institucional, foram utilizados documentos, projetos e publicações. Para a coleta de dados optamos por três etapas. Primeiro realizamos o mapeamento dos bolsistas que participaram do programa, no qual contabilizamos 35 bolsistas em 3 anos de subprojeto e encaminhamento de um questionário. O questionário inicial contou com dados sobre a formação inicial, formação no PIBID e as experiências profissionais, incluindo trabalhos de docência ou não, com o intuito de traçarmos o perfil dos bolsistas e ex-bolsistas. Nessa etapa também procuramos identificar os egressos que seguiram a carreira docente para o aprofundamento dos dados, assim, seguiram cinco sujeitos para a segunda etapa. Esta constituiu-se pela análise dos escritos reflexivos (portfólios) dos egressos ainda em início de carreira, a fim de identificarmos e evidenciarmos as principais atividades desenvolvidas no PIBID. Na terceira e última etapa, realizamos entrevistas com quatro sujeitos colaboradores (Amanda, Beatriz, Olavo e Viviane), professores egressos, a fim de compreender as percepções sobre o processo de formação, de entrada na profissão e perspectivas futuras. Voltamos o olhar para analisar os dados dos egressos do PIBID/UFSCar/Matemática através de suas dificuldades e aprendizagens narradas, compondo dois eixos de análise: (1) Aspectos característicos do início de carreira e (2) Dicotomias e articulações da formação e prática profissional. As características e sentimentos de professores iniciantes apontados pela literatura são revelados em todo o processo de iniciação dos sujeitos, começando nas vivências no programa o que se segue nos primeiros anos de docência, porém com alguns indicativos de que algumas dificuldades são superadas pelas aprendizagens geradas naquele momento de formação, o que contribui para a inserção profissional. O programa também busca proporcionar a articulação entre teoria e prática aos licenciandos, buscando superar as dicotomias entre a Matemática Escolar e a Matemática Acadêmica da formação inicial que reflete diretamente na prática profissional. Também destacam a formação continuada, percebem suas trajetórias, suas lacunas, dificuldades decorrentes da inexperiência. No entanto, mostram-se reflexivos e interessados em se tornarem professores cada vez melhores e de se desenvolverem profissionalmente na carreira.

Palavras Chaves

Iniciação à docência, aprendizagens docentes, formação de professores.

ABSTRACT

This research aims to understand the process of initiation into teaching of graduates of Institutional Scholarships Program initiation into Teaching (PIBID) at the Federal University of São Carlos, in the area of Mathematics. In order to identify the contributions and limitations of this formative process, under the gaze of the scholars graduating from the same, we seek to answer the following question: what are the main guiding perceptions of the graduates of the PIBID/UFSCar of Mathematics in its process of initiation to teaching, about difficulties and learning of teaching career? We left a few theoretical assumptions of the learnings teachers (MIZUKAMI ET. AL., 2003; TANCREDI, 2009, GUARNIERI, 1996, 2005), and in particular, the initial stage of career (HUBERMAN, 1995; VEENMAN, 1988; CAVACO, 1995; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2012), which has its own characteristics and is usually marked by feelings of "survival" and "discovery" that may influence the permanence or not on teaching career. For recognition of the scenario, identifying the dynamics and particularities of the programme at the national level and institutional, were used documents, projects and publications. For data collection we chose three steps. First perform the mapping of the scholars who participated in the program, in which count 35 scholars in 3 years of subproject and routing of a questionnaire. The initial questionnaire included data about initial training, training in the PIBID and professional experiences, including teaching jobs or not, in order to draw the profile of the scholars and alumni. This step also seek to identify the graduates who followed the teaching career for the deepening of the data thus followed five subjects for the second step. This was created by the analysis of the reflective writings of graduates still at the beginning of their careers, in order to identify and: the main activities developed in the PIBID. In the third and final step, we conducted interviews with four subjects employees (Amanda, Beatriz, Olavo and Viviane), teachers graduates, in order to understand perceptions about the process of training, entry into the profession and future prospects. We look to analyze data from graduates of the PIBID/UFSCar/Mathematics through their difficulties and learnings narrated, composing two axes of analysis: (1) Characteristic Aspects of early career and (2) Dichotomies and joints of training and professional practice. The characteristics and feelings of teachers beginners pointed by literature are revealed in all the subjects ' initiation process, starting in experiences in the following program in the early years of teaching, but with few indications that some difficulties are overcome by the learnings generated at the time of formation, which contributes to the professional insertion. The program also seeks to provide the articulation between theory and practice to licenciandos, seeking to overcome the dichotomies between School Mathematics and mathematics academic training that reflects directly in professional practice. Also highlight the continuing training, realize their trajectories, their gaps, difficulties arising from inexperience. However, are reflective and interested in becoming increasingly better teachers and to develop professionally in career.

Key Words

Initiation into teaching, teacher learning, teacher training.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Representação do Ciclo de Vida Profissional dos Professores, segundo Huberman (1995)	30
Gráfico 1 – Distribuição por tipo de bolsa concedida no PIBID até 2012	54
Gráfico 2 – Distribuição de Bolsas por regiões do PIBID até 2012	54
Gráfico 3 – Instituições de Ensino Superior participantes do PIBID em 2012 por região	55
Gráfico 4 - Tipos de instituições participante do PIBID em 2012	55
Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	75
Quadro 2 – Formação básica dos bolsistas PIBID/UFSCar	78
Quadro 3 – Experiências Docentes dos Egressos	80
Quadro 4 – Período e local de atuação no PIBID	82

Lista de abreviaturas e siglas

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMPEM	Círculo de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática
EBRAPEM	Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
ORIGENS E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	13
CAPÍTULO I	27
PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA E AS APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA	27
1.1 Processos de Aprendizagem da Docência.....	27
1.2 Fase inicial da carreira docente	28
1.3 Saberes docentes.....	34
CAPÍTULO II.....	39
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	39
2.1 Formação de Professores e as Políticas Docentes no país	39
2.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.....	46
2.2.1 PIBID na UFSCar e o subprojeto da licenciatura em Matemática do campus de São Carlos	58
CAPÍTULO III	67
A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	67
3.1 Percursos Metodológicos do Projeto de Pesquisa	67
3.2 Instrumentos de coleta, a sistematização e análise dos dados.....	69
3.2.1 Primeira etapa – Mapeamento e envio de questionário aos bolsistas	70
3.2.2 Segunda Etapa – Análise de Relatos Escritos (Portfólios).....	71
3.2.3 Terceira Etapa – Entrevistas e construção de categorias de análise	73
CAPÍTULO IV	77
UM OLHAR DOS BOLSISTAS E EX-BOLSISTAS SOBRE AS APRENDIZAGENS E DESAFIOS NO PIBID/UFSCar/MATEMÁTICA (Campus São Carlos).....	77
4.1 Características de formação e profissional dos bolsistas PIBID/UFSCar	77
4.2 Atuação dos bolsistas no PIBID/UFSCar	82
4.2.1 Aprendizagens da Docência nas atividades realizadas no PIBID.....	83
4.2.2 Dificuldades e desafios enfrentados pelos bolsistas no PIBID.....	94
CAPÍTULO V.....	102

PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS PIBID/UFSCar SOBRE O SEU PROCESSO DE INICIAÇÃO DOCENTE	102
5.1 Trajetória pessoal, formativa e profissional dos egressos.....	102
5.1.1. Trajetória de Amanda	103
5.1.2 Trajetória de Beatriz.....	105
5.1.3 Trajetória de Olavo	110
5.1.4 Trajetória de Viviane.....	115
5.2 O Processo de iniciar na carreira docente de egressos do PIBID/UFSCar	120
5.2.1 Aspectos característicos do Início de Carreira.....	120
5.2.2 Dicotomias e articulações da formação e prática profissional.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
APÊNDICES	153
APÊNDICE A	154
APÊNDICE B	157
APÊNDICE C	159

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal compreender o processo de iniciação à docência dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em especial do subprojeto de Matemática,¹ ainda em início de carreira. A escolha pelo tema deve-se às inquietações quando bolsista do PIBID na Universidade Federal de Lavras (UFLA), entre os anos de 2010 e 2011. Nesse período acreditamos que foi possível refletir sobre a prática docente, de forma a enriquecer a formação inicial, articulando teoria e prática a fim de consolidar conhecimentos didáticos e específicos.

No intuito de identificar as contribuições e limitações desse processo formativo, sob o olhar dos bolsistas egressos do mesmo, buscamos responder à seguinte questão norteadora: **Quais as principais percepções dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática em seu processo de iniciação à docência, sobre dificuldades e aprendizagens da carreira docente?**

Para reconhecimento do cenário, identificação da dinâmica e das particularidades do programa no âmbito nacional e na instituição, analisamos documentos, projetos e publicações. Entre os quais estão: o projeto institucional da UFSCar e os subprojetos da área de Matemática, desde o seu início na instituição. Além de documentos oficiais como os editais publicados pelo MEC² e a CAPES³, relatórios e as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores. Analisamos também as principais publicações do programa na UFSCar com relatos de experiência e registros de palestras nos eventos institucionais.

A coleta de dados dividiu-se em três etapas. Primeiro realizamos o mapeamento de todos bolsistas de matemática que passaram pelo projeto e encaminhamos um questionário inicial, o que contabilizou 35 bolsistas em três anos de subprojeto. Tal questionário levantou dados sobre a formação inicial, formação no PIBID e as experiências profissionais, incluindo trabalhos de docência ou não. O intuito foi traçar o perfil dos bolsistas e ex-bolsistas (egressos) e identificar os egressos que seguiram carreira docente para o posterior aprofundamento dos dados. A partir desses critérios de seleção, seguiram apenas cinco sujeitos para a próxima etapa.

¹ Apenas os estudantes que atuaram no campus de São Carlos.

² Ministério da Educação.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A segunda etapa constituiu-se pela análise dos escritos reflexivos (portfólios) produzidos durante a participação dos egressos no PIBID/UFSCar/Matemática selecionados como sujeitos, com a devida autorização dos mesmos. Pretendemos, nessa etapa, identificar e evidenciar as principais atividades desenvolvidas, bem como as reflexões significativas que os sujeitos reconhecem na sua atuação no programa.

Na terceira e última etapa, para aprofundamento dos dados, realizamos entrevistas com os sujeitos da pesquisa que no momento da coleta de dados tinham ingressado na carreira docente e se dispuseram a participar, com o objetivo de evidenciar as percepções sobre o seu processo de formação, de entrada na profissão e de perspectivas futuras. Nessa etapa contamos com quatro sujeitos colaboradores.

Dessa forma, a estrutura da escrita de investigação tem, além da introdução, cinco capítulos e nossas considerações finais assim distribuídos:

O **Capítulo I** - Professores em início de carreira e as aprendizagens da docência - traz os principais pressupostos teóricos que dão sustentação ao nosso estudo, os primeiros anos de docência (CAVACO, 1995; GUARNIERI, 1996; HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2012; VEENMAN, 1988). Essa fase inicial da carreira docente possui características próprias e, normalmente, é marcada por sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta” que podem influenciar na permanência ou não na carreira docente. Mas também é um período de intensas aprendizagens da docência (MIZUKAMI et al., 2010; MIZUKAMI, 2004) que sustentam os processos de “tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005; TANCREDI, 2009).

O **Capítulo II** - Políticas públicas para formação docente e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - descreve algumas políticas públicas brasileiras para formação docente e, em especial, o PIBID. Para tal, analisamos alguns documentos e publicações sobre o programa no âmbito nacional na UFSCar, especificamente o subprojeto da Matemática no campus de São Carlos.

O **Capítulo III** - A trajetória da pesquisa - trata dos percursos metodológicos, desde o processo de elaboração do projeto, o delineamento dos objetivos e a questão norteadora da investigação. Apresentamos a abordagem na qual fundamentamos o estudo, os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa e os instrumentos escolhidos para coleta de dados: questionários, portfólios e entrevistas. Além do processo de análise e categorização dos dados.

O **Capítulo IV** - Um olhar dos bolsistas e ex-bolsistas sobre as aprendizagens e desafios no PIBID/UFSCar/Matemática (Campus São Carlos) - traça o perfil dos bolsistas

PIBID que constituem nosso recorte, a partir da análise descritiva dos questionários respondidos. Dividimos em duas partes: categorização dos bolsistas a partir das características gerais, de formação e experiências profissionais; e análise das percepções dos bolsistas em relação ao seu processo de formação no PIBID, destacando suas aprendizagens e desafios.

O **Capítulo V** - Percepções dos egressos PIBID/UFSCar sobre o seu processo de iniciação docente - busca analisar o processo de iniciação à docência dos nossos sujeitos, a partir dos questionários, portfólios e entrevistas realizadas. Dividimos em duas partes: uma caracterização individual profissional e pessoal dos sujeitos; apresentação das categorias que ficaram evidentes nos processos de iniciação à docência vividos por esses egressos em dois eixos: (1) Aspectos característicos do início de carreira e (2) Dicotomias e articulações da formação e prática profissional.

Nas **Considerações Finais** são apresentados, uma tentativa de síntese das aprendizagens e dificuldades docentes no processo de iniciação à docência (formação inicial no PIBID e início de carreira dos egressos) e os seus limites/contradições, a fim de trazer possíveis encaminhamentos para futuras investigações.

Visando apresentar ao leitor as razões que levaram a desenvolver este estudo, o tópico a seguir narra a trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora. Além de analisar algumas pesquisas sobre a temática dos professores iniciantes no país a fim de destacarmos a relevância da investigação no campo de pesquisa em Educação.

ORIGENS E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O meu⁴ primeiro contato com a escola foi bem cedo, pelo que me recordo, por volta de três anos de idade quando, na ocasião, minha mãe tinha uma escola de maternal, a Escola Nuvem Cor de Rosa. Como ela era formada no magistério, começou a me ensinar o primeiro *be-a-bá* em casa. Tínhamos um pequeno quadro negro no quintal onde me ensinava algumas palavras e, a cada nova palavra, aumentava meu fascínio pelo aprendizado. Com quatro anos já implorava para entrar na escola, naquela época ainda existia o chamado “pré de cinco”⁵ na única escola de ensino fundamental pública da cidade. Foi uma luta para que eu pudesse ser matriculada, pois o meu aniversário é em abril, e só podiam ser matriculados

⁴ Neste momento, usarei a primeira pessoa do singular para exposição da minha história de vida. Considerando a minha trajetória pessoal e profissional como principal responsável pelo desenvolvimento da pesquisa.

⁵ No ano de 1993.

alunos que fizessem cinco anos até, no máximo, fevereiro. Mas como eu já sabia ler e escrever, a diretora acabou por autorizar a matrícula.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, sempre fui uma criança muito comunicativa e participativa. Estava sempre presente nos teatros da escola, danças e apresentações nos dias comemorativos. Lia muito e escrevia paródias, peças de teatro e poemas, tinha facilidade em escrever e amava ler. Era apaixonada pela escola e por aprender, chorava para ir à escola quando minha mãe dizia que não podia me levar naquele dia. E, como tinha facilidade em Matemática, sempre ajudava os colegas nas tarefas com o quadro negro que possuía em casa. Naquela época eu dizia que, quando crescesse, seria professora. Talvez por influência da minha mãe ou pelo simples fato de gostar de ver minha casa cheia de coleguinhas reunidos para realizar a tarefa, quando sempre tinha algo a ensinar a eles, isso me deixava mais entusiasmada a estudar. Com o passar do tempo a vontade por lecionar foi ficando esquecida.

O correr da minha vida escolar foi complicada, pois mudávamos muito de cidade, em decorrência do trabalho do meu pai, o que obrigava a me adaptar sempre a uma nova cidade, nova escola, aos novos amigos. Da quinta série do Ensino Fundamental⁶ ao terceiro ano do Ensino Médio estudei em quatro escolas diferentes. Isso prejudicava um pouco a socialização com os colegas de classe, mas por outro lado possibilitou ter diversas professoras, diversos métodos de ensino, desde o mais tradicional ao mais contextualizado e investigativo. Tive professores novatos, experientes e substitutos sendo alguns desmotivados, outros totalmente entusiasmados.

Como gostava muito de Matemática, acabava por me identificar com os professores dessa disciplina. Um professor marcante em minha vida escolar foi o da sétima série, um professor muito tradicional, com método totalmente mecanicista. Ele lecionava na mesma escola há anos e não mudava em nada seu modo de dar aula, nem mesmo os exercícios que passava, estava sempre com um caderno de páginas amareladas pelo tempo. Tinha um jeito meio rude e, ao mesmo tempo, brincalhão que conquistava a todos os alunos. E os conteúdos vistos com ele nunca ficaram esquecidos na memória, decorados ou não, os conceitos ficaram bem fixados. Hoje em dia, a partir dos estudos realizados ao longo da licenciatura, e experiências vivenciadas na profissão docente, acredito que métodos mecanicistas pouco contribuem para o ensino efetivo do aluno, mas, ao analisar esse caso,

⁶ Optamos pela nomenclatura da época em que se dividia o Ensino Fundamental em oito anos denominados séries. Atualmente são nove anos, portanto a quinta série corresponde ao sexto ano na nova nomenclatura.

acredito que a diferença foi a admiração e respeito que nós alunos tínhamos pelo professor, o que contribuía para um bom rendimento.

Já na oitava série, tive uma professora cuja prática era oposta à daquele professor. Uma professora muito alto astral, moderna, cativante, entusiasmada, que detinha um domínio de conteúdo e disciplina espetacular. Ela amava sua profissão e era amiga de todos os alunos. Adorava fazer coisas diferentes na sala de aula incluindo levar jogos, dinâmicas, músicas, vídeos, e propunha projetos que envolviam todos os alunos da escola com outros professores, promovendo a interdisciplinaridade.

Os dois primeiros anos do Ensino Médio foram em uma escola pública de péssima estrutura física e ensino precário. Era uma ex-escola de freiras, um casarão muito antigo e mal cuidado, direção desorganizada. Meu pai, preocupado com o vestibular, achou melhor me colocar em uma escola particular para cursar o terceiro ano integral que, por sinal, era a única da cidade. A diferença foi gritante, quanto à estrutura, professores, métodos e qualidade de ensino, o que conseqüentemente fazia com que eu me dedicasse mais, resultando em um bom rendimento e, assim, estava sempre entre os três melhores alunos a cada bimestre.

Ao fim do terceiro ano, chegou a grande decisão: a escolha da profissão. Meus irmãos já eram formados em universidades federais. Portanto, havia certa pressão por parte da família para que também fizesse o ensino superior. Naquele momento, aquele desejo de ser professora nem de longe passava pela minha cabeça, estava muito confusa entre os cursos de Administração, Direito, Jornalismo, Computação e Engenharia de Automação. Acabei ingressando no curso de Sistemas de Informação, noturno, em uma universidade particular, assim trabalhava durante o dia para pagar a faculdade. No início até gostava do curso, mas depois de um ano vi que não era aquilo que queria, então, decidi entrar em um cursinho e prestei vários vestibulares de cursos diferentes: Ciência da Computação, Engenharia Elétrica e Engenharia de Automação Industrial.

Na Universidade Federal de Lavras (UFLA) prestei vestibular para o curso de Ciências da Computação, por influência do meu irmão mais velho que cursara o mesmo e dizia que ser uma área muito boa para trabalhar. Mas também porque gostava de trabalhar com tecnologia e ainda no curso anterior me identificava com algumas disciplinas de programação. Por fim, fui chamada, em setembro de 2007, para o curso de Matemática, era a segunda opção do vestibular e, como era meu sonho estudar em uma universidade federal, fui sem pensar duas vezes, mas com a intenção de procurar uma transferência interna ou prestar vestibular novamente.

Fui chamada quase um mês depois de iniciadas as aulas, por isso fiquei perdida quanto às matérias e tive muita dificuldade de acompanhar a turma. Era um novo mundo: uma cidade desconhecida, longe dos pais, uma universidade tão diferente das escolas às quais estava habituada, turmas com mais de cem alunos.

Já no segundo período fui monitora da disciplina de Geometria Analítica e Álgebra Linear, e aquele sentimento de querer ensinar os colegas voltou, ficava em casa pensando qual a melhor forma de ensinar, o que fazer, como falar. Tentava ensinar planos e retas com palitos e folhas sulfite, fazia a intersecção de planos com recortes e encaixes. Naquele momento eu me identificava como aquela menina que queria ensinar e se sentia bem com isso. Lembro que, no fim do semestre, recebi um presente e alguns bombons de alunos que frequentavam a monitoria como forma de agradecimento por terem passado na disciplina, o que foi muito gratificante.

A partir de então, participava de todas as semanas acadêmicas e congressos que tinha oportunidade. Além de participar efetivamente dos eventos que foram realizados na instituição, sendo prelecionista e auxiliando na organização. Tudo isso me ajudou muito a conhecer melhor sobre o meu curso e procurar trabalhos para publicação. Foi assim que comecei a me interessar pela Educação Matemática e comecei a pesquisar mais sobre para futuramente trabalhar na área.

No quarto período do curso, tive a oportunidade de trabalhar como bolsista em um projeto de extensão a convite do coordenador do projeto, professor José Antônio. Inicialmente, pretendíamos construir materiais didáticos e atividades de ensino junto ao Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), a serem divulgados para os professores da educação básica, para auxiliar no seu trabalho docente. Após discussões, constatamos que a simples elaboração de materiais didáticos não comprovava sua eficiência mesmo com um bom embasamento teórico. Era, portanto, necessário levá-los às salas de aulas para a realização de reformulação e/ou refinamento. Foi então que concluímos que a melhor forma daquele material chegar às mãos dos professores – e ser efetivamente utilizadas por eles – com eficiência, e atendendo às nossas intencionalidades, seria por meio de cursos de formação continuada. Dessa maneira, no segundo semestre do projeto, tomamos um caminho um pouco diferente, indo em direção à formação de professores com cursos de formação contínua e oficinas em eventos, incentivando o uso de TIC's⁷ na educação.

⁷ Tecnologias de Informação e Comunicação

Percebemos que, ao realizarmos oficinas para alunos da graduação, professores em formação, é muito importante esse tipo de participação, pois os sujeitos ainda se encontram numa incessante busca por uma identidade profissional, e esta "não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão." (NÓVOA, 2000, p. 16). Assim, tais eventos podem promover reflexões a respeito das concepções relativas ao ensino de matemática, o que pode levar aos licenciandos a construção de ações de prática educativas muito importantes para a futura atuação docente.

Para os professores em exercício, o modelo de formação contínua com um processo de acompanhamento da prática docente sistemático e o desenvolvimento de encontros periódicos de estudo e vivência de diferentes metodologias de ensino promovem situações coletivas que possibilitam o compartilhamento de ideias gerando discussões. Estas, se forem realizadas de forma compartilhada e contínua, ganham relevância, pois

compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano escolar, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes etc. numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia. (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2009, p. 150).

Até então, ainda estava com muitas dúvidas quanto ao meu curso, ainda tinha vontade de mudar e, assim, cursava algumas disciplinas na Computação, como optativas. Porém, depois que comecei a ficar engajada naquele projeto, percebi que já tinha feito mais da metade do curso e estava me identificando com a profissão. No início, o meu interesse pelo projeto era exclusivamente por ser um trabalho manual, com confecção de jogos e materiais didáticos. No entanto, surpreendi-me ao perceber que é importante um embasamento teórico, até mesmo para construção de um jogo. Além disso, na segunda etapa do projeto com a formação continuada junto a professores experientes, comecei a compreender a complexidade de ensinar, que muitas vezes uma atividade aparentemente interessante pode não atrair os alunos ou não promover aprendizagem. Foi então que me dei conta de que não escolhi ser professora de matemática, mas a profissão me escolhera. Aquela menina que dizia que quando crescesse iria ser professora reapareceu.

Na mesma época, iniciei as disciplinas de Educação e Estágio Supervisionado⁸, Metodologia de Ensino, Aspectos didático-pedagógicos, Psicologia da Educação, Escola e Currículo, todas me auxiliaram muito no estágio e na escolha do trabalho de conclusão de curso. É certo que o principal responsável pela minha escolha de tema do meu trabalho de conclusão foi o trabalho realizado no projeto de extensão, bem como as vivências coletivas com professores em exercício, mas as matérias também contribuíram no sentido de ajudar a despertar, cada vez mais, o gosto pela educação matemática e dar suportes teóricos para desenvolvimento do projeto de pesquisa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Matemática⁹, o educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isso, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. Nessa linha de abordagem, o estágio é essencial nos cursos de formação de professores a fim de propiciar reflexões sobre a prática não só com embasamento teórico, mas também com experiências vividas, pois, como o pesquisador canadense Tardif (2012) aponta, ainda é muito grande a distância entre os conhecimentos universitários e os saberes necessários à prática profissional. A prática profissional não é um campo de aplicação dos conhecimentos acadêmicos. Na melhor das hipóteses, os professores os mobilizam e os transformam em função das exigências do trabalho docente.

Para Ghedin, Almeida e Leite (2008):

É preciso considerar, no processo formativo do profissional docente, a questão do estágio como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários (p. 33).

Por outro lado, as disciplinas de Física e Matemática Pura, que exigiam demonstrações matemáticas, não me atraíam e, por isso, tive muita dificuldade, muitas vezes me questionava se estava no curso certo, se deveria mesmo estar aprendendo todas aquelas regras e demonstrações. A maior frustração era estar aprendendo nas disciplinas pedagógicas metodologias diferentes, formas de se ensinar matemática contextualizada e ao mesmo tempo fazia disciplinas de Matemática de um método tão tradicional e mecanicista. Aquilo me incomodava, e não conseguia estabelecer relação entre as disciplinas teóricas e as pedagógicas, pra mim havia um grande distanciamento entre elas.

⁸ Na estrutura curricular do curso de Matemática da UFLA iniciam-se os estágios supervisionados no 5º período juntamente com as disciplinas pedagógicas.

⁹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>.

No sexto período, finalizei a minha participação no projeto de extensão, pois ingressei como bolsista no PIBID¹⁰, com a intenção de aprofundar os saberes da docência que já vinha adquirindo e, assim, desenvolver minha pesquisa de conclusão de curso na área de Educação Matemática.

O programa PIBID, na UFLA, iniciou-se em janeiro de 2009 com um projeto para a Licenciatura em Química e já atuava em cinco escolas públicas com quinze estudantes bolsistas. No final do ano de 2009, foi enviado um projeto para o ano de 2010 acrescentando todas as outras licenciaturas da instituição na época (Biologia, Educação Física, Física e Matemática), intitulado de “Educação Básica e Ensino Superior: comunicação para o desenvolvimento profissional nas áreas de Ciências da Natureza/Matemática e Educação Física”. O objetivo era, a partir das atividades articuladas nas diferentes áreas do conhecimento, gerar resultados capazes de orientar novas propostas curriculares para os cursos de formação de professores, além de possibilitar a formação de novos materiais didáticos, com base na avaliação de impacto no ambiente educacional da educação básica e superior da introdução dessas novas metodologias.

O subprojeto da Licenciatura em Matemática era coordenado pelo professor José Antônio e organizado em três Grupos de Trabalho (GT), para atuar em três escolas da cidade de Lavras. Cada GT era composto por dois professores da área de Matemática da UFLA, um supervisor (professor de Matemática da escola) e seis bolsistas (estudantes da Licenciatura em Matemática). As atividades desenvolvidas se configuravam em Oficinas Pedagógicas, Projetos e Grupos de estudo e pesquisa.

Discutimos naquele espaço formativo vários assuntos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem como a utilização de materiais didáticos manipulativos, jogos, atividades orientadoras de ensino e sobre avaliação escolar. Com esse trabalho a partir das experiências vividas, refleti sobre as formas de avaliar em sala de aula, percebi que é preciso repensar as maneiras com que os professores avaliam os alunos, que muitas vezes é mecânico e dá-se somente através da escrita. Nas atividades orais os alunos participam mais e tem maior facilidade de expor seus conhecimentos, o que é bem interessante e deve ser levado em conta pelo professor. Fiquei no programa durante um ano e realizava os trabalhos dentro do PIBID na mesma época que os estágios, então tive os dois processos de formação ocorrendo ao mesmo tempo e procurava usar os conhecimentos adquiridos em um no outro.

¹⁰ Em abril de 2010

Nos dois anos de estágio supervisionado (quatro estágios), tive uma parceira de estágio¹¹ que tinha a mesma vontade e interesse que eu. Tínhamos uma sintonia muito boa e muita vontade de fazer a diferença nas escolas onde atuávamos. O programa de estágio da UFLA na época se dividia pelos níveis de ensino: Ensino Fundamental (Estágios I e II) e Ensino Médio (Estágios III e IV), com atividades de Observação, Participação e Regência na escola, totalizando quatro horas semanais escolares. Assim, realizamos dois períodos de estágio em uma escola municipal no centro da cidade com crianças de classe média, depois em uma escola estadual de periferia com alunos carentes e, no último estágio, escolhemos uma escola cooperativa com alunos de classe média e alta. Tivemos a oportunidade de conhecer diversos níveis de ensino, atuando em quase todas as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Conhecemos realidades completamente diferentes, quanto aos alunos, quanto à gestão e quanto às professoras supervisoras, mas em todos os espaços tivemos abertura total para levar metodologias diferentes em nossas poucas oportunidades de regências.

Ao mesmo tempo, no PIBID, participava de um grupo de uma escola municipal no centro da cidade e trabalhávamos com todas as séries do Ensino Fundamental II, tínhamos uma professora supervisora um tanto tradicional. Aos poucos fomos ganhando espaço e confiança, assim, ela foi permitindo que levássemos atividades investigativas, uso de jogos, atividades com uso de softwares e até mesmo desenvolver projetos interdisciplinares. Apesar de atuar no primeiro ano do programa na área da Matemática na instituição e estar num processo de construção do programa, conseguimos realizar diversas ações junto à escola, que proporcionaram experiências docentes muito importantes para a minha reafirmação na profissão.

Os dois processos de formação tinham algumas aproximações e distanciamentos. Nos dois tive a oportunidade de me sentir docente, tendo a oportunidade de refletir sobre planejamento, metodologias, concepções de ensino e aprendizagem. Destaco que as disciplinas e as atividades extracurriculares também ajudaram muito nesse sentido. No meu entendimento, o maior diferencial do estágio e PIBID é que, no segundo, trabalhávamos em equipe e tínhamos um maior acompanhamento com mais tempo de trabalho semanal (20 horas). A equipe era formada por seis licenciandas, uma professora supervisora da escola, dois professores orientadores da universidade e o professor coordenador de área. Tínhamos reuniões semanais nas quais discutíamos mais profundamente a complexidade da profissão

¹¹ Na proposta de estágio supervisionado da UFLA, as atividades nas escolas são realizadas em duplas, a critério dos estudantes.

docente, tínhamos visões de professores experientes e iniciantes. Já no estágio, a equipe era eu e a minha parceria licencianda. Em alguns poucos momentos, participava a professora supervisora da escola, pois não tínhamos encontros periódicos para reflexão. E tínhamos o acompanhamento de um professor supervisor de estágio na universidade com encontros geralmente quinzenais, nos quais todos os licenciandos que realizavam estágio compartilhavam algumas experiências e estudo teórico.

Assim, acredito que no PIBID tive a oportunidade de vivenciar um trabalho de formação compartilhada que possibilitou refletir sobre a prática pedagógica, de forma a enriquecer a formação inicial. Os conteúdos matemáticos disponibilizados pela universidade muitas vezes não dão suporte para o futuro professor enfrentar a realidade escolar, por isso é necessário trabalhos que articulem a teoria e prática de forma a consolidar conhecimentos didáticos e pedagógicos, associando o saber teórico com o saber prático. Nesse sentido, conforme Fiorentini (2008):

se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação a docência acompanhada de muita reflexão e investigação. (p. 49)

Aos professores supervisores da Educação Básica, o programa possibilita uma formação contínua que permite analisar sua própria prática e dá suporte quanto às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Portanto, acreditamos que o trabalho em grupos, como esse, em que estejam envolvidos formadores, professores em exercício da educação básica e futuros professores, tem muito a contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, propiciando a construção de projetos e ações que resultem na melhoria da qualidade do ensino público.

Para o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) a ideia inicial era tratar do PIBID, mas, como fiquei apenas um ano no programa e era o início do subprojeto de Matemática, tínhamos ainda pouco material para realizar uma pesquisa, em um ano nada foi publicado pelos bolsistas. No entanto, dispúnhamos de material do projeto de extensão realizado anteriormente e alguns resultados parciais. Assim, optamos por escrever sobre aquele trabalho. A partir daí começou o meu interesse pela formação de professores. Terminando de escrever a monografia, decidi escrever um projeto para o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na UFSCar no fim do ano de 2011,

incentivada pelo orientador da monografia e por ter vontade de dar continuidade à realização de pesquisas. A primeira ideia que me veio à cabeça foi o PIBID, porque não foi possível fazer o TCC sobre o programa e acreditava que era um espaço de formação novo com grande potencial, além de pouco investigado.

O projeto inicial foi intitulado de “Desenvolvimento Profissional do professor de Matemática: contribuições de um Programa de Iniciação a Docência em espaço de formação compartilhada”. Com o intuito de investigar algumas práticas realizadas no âmbito do PIBID da UFSCar na área de Matemática, visando analisar os limites e possibilidades da formação compartilhada entre seus integrantes.

Em março de 2012, fui aprovada no mestrado em Educação da UFSCar e, a partir das disciplinas cursadas e conversas com a orientadora, percebemos que o projeto estava muito amplo, por isso começamos a delimitar o objetivo. A orientadora sugeriu algumas leituras sobre formação de professores e o início da carreira docente. Assim, começamos a reestruturar o projeto de forma a focar a investigação no processo de iniciação à docência, e decidimos escolher como sujeitos da nossa pesquisa egressos do PIBID/UFSCar na área de Matemática.

Com base nas leituras sobre iniciação à docência e aprendizagens, partimos da hipótese de que existe a necessidade de programas intencionais de iniciação à docência na formação inicial de professores e no início de carreira docente, baseados na formação compartilhada entre universidade e escola (GUARNIERI, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; PACHECO; FLORES, 1999). E de que políticas como a do PIBID, podem influenciar no processo formativo dos envolvidos.

Em setembro de 2012, como parte das atividades programadas do mestrado, apresentei o projeto no “Seminário de Teses e Dissertações”, onde uma banca formada por professores da instituição e um professor convidado analisaram o projeto, sugeriram algumas leituras, e levantaram algumas questões sobre a proposta de pesquisa. No mês de novembro daquele ano, estive no Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), onde novamente apresentei o projeto de pesquisa juntamente com outros estudantes que desenvolviam pesquisas sobre início de carreira e sobre o PIBID. A partir das contribuições dos pares a presente pesquisa foi intitulada de **“Processo de Iniciação à Docência de Professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar”**.

No início do ano de 2013, fui aprovada no processo seletivo para professor temporário de Matemática no CEFET-MG¹² em Araxá-MG. Começou, então, o meu processo de “tornar-se professora”, pois até o momento só tinha algumas experiências como monitora, estagiária, bolsista do PIBID e algumas aulas que lecionei no ano de 2012 em um cursinho pré-vestibular popular na cidade de São Carlos. Nesse momento, de fato ingressei na carreira, assumindo a profissão docente, conhecendo e vivenciando a complexidade de ser professor, compreendendo um pouco mais sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nos primeiros dias, batia aquele frio na barriga, pois percebi que agora deixava de ser uma aluna e me tornava uma professora, mudaram-se os papéis e as responsabilidades. Questionava-me: “Que professora quero ser?”. Nesse momento, passou um filme na cabeça lembrando de todas as experiências enquanto aluna, as figuras de professores que me inspiravam e as atitudes que jamais gostaria de assumir. Sobre esse rebuscar as lembranças enquanto aluno, Pacheco e Flores (1999) apontam que

o professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu atuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso de aluno permite-lhe o contato com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efetivamente professor. (p.53)

Nesses primeiros dias, passava horas em casa planejando, buscando formas diferentes de ensinar determinado conteúdo, e a experiência no PIBID me veio à mente. Senti uma necessidade de compartilhar com alguém, de discutir o planejamento e, principalmente, de dividir os momentos de angústia, frustração e entusiasmo. Foi então que me senti sozinha. Aqueles momentos nos quais o grupo decidia a atividade, discutia o planejamento e fazia um *feedback* após a aula davam sentido ao trabalho realizado em sala de aula.

Como relatei anteriormente, quando criança existia o desejo de ser professora, mas achava que para ser professor bastava ter conhecimento de conteúdo para repassar aos coleguinhas, sem perceber qual o papel do professor na sociedade e nem em questões de didática ou metodologia de ensino. Como a maioria dos professores com os quais tive contato utilizava de métodos tradicionais de ensino, imaginava que dar aula só necessitava de quadro, giz, lápis e papel. À medida que fui crescendo, a vontade de ser professora foi sendo esquecida. No entanto, a profissão caiu em minhas mãos e começaram os questionamentos sobre como ensinar, o que ensinar e porque ensinar. Misturam-se sentimentos de alegria por

¹² Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

ser uma profissional na área de educação, uma ansiedade de tentar aplicar todos os conhecimentos matemáticos e pedagógicos adquiridos até o momento e, ao mesmo tempo, medo de não dar conta de tudo isso ou não atender às expectativas criadas pela professora que construía dentro de mim.

Nesse um ano de profissão, lecionei para os três anos do Ensino Médio e em três disciplinas de graduação¹³: Cálculo; Geometria Analítica e Álgebra Vetorial; e Álgebra Linear. Nessa experiência percebo que os dois níveis de ensino exigem reflexões diferentes em relação ao que ensinar, a forma de ensinar, avaliar e na relação com os alunos. Sobre o conhecimento matemático no nível superior, a dedicação tem que ser maior devido à complexidade do conteúdo, mas a experiência como monitora na graduação, justamente dessas disciplinas, tem ajudado bastante. Sobre a forma de ensinar, o nível médio exige mais planejamento quanto à metodologia utilizada, e as experiências de estágio e PIBID estão sempre presentes. O processo de avaliação que realizo no nível superior é composto basicamente por provas, não consigo mudar muito isso até pela grande quantidade de alunos em sala, já no nível médio é possível utilizar vários instrumentos avaliativos, e são muito importantes para acompanhar a evolução dos alunos. Na relação com os alunos os níveis distinguem-se totalmente: no superior é possível criar uma relação mais próxima com os alunos, enquanto que no nível médio a indisciplina em alguns anos (principalmente o primeiro) exige uma relação de autoridade em algumas ocasiões.

De forma geral, tem sido um aprendizado diário, com os alunos, com os colegas de trabalho (alguns também são iniciantes) e com a própria pesquisa. Estar em processo de iniciação à docência e investigar sobre a temática, a partir de relatos de outros iniciantes, tem proporcionado diversos questionamentos e inquietações que, às vezes, desanimam, mas, ao mesmo tempo, motivam cada vez mais a continuar na profissão, pois os problemas enfrentados muito se parecem com os dos demais iniciantes. Duas pesquisas estudadas, em especial, contribuíram para a percepção de que os problemas que enfrento na profissão, muitos outros docentes iniciantes relataram enfrentar.

Mariano (2006) em dissertação de mestrado fez um levantamento de produções de dois eventos de grande abrangência nacional de pesquisas sobre educação e formação de professores, as reuniões anuais da ANPED¹⁴ e o ENDIPE¹⁵ no período de 1995 a 2004. A partir de um recorte temático sobre o processo de aprendizagem profissional da docência nos

¹³ Nos cursos de Engenharia de Minas e Engenharia de Automação Industrial.

¹⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁵ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

primeiros anos de carreira, localizaram-se 24 estudos em anais das dez Reuniões Anuais da ANPEd e cinco ENDIPE's no período. Foram encontrados nesses estudos alguns aspectos mais enfatizados como: a) socialização profissional; b) saberes docentes; c) percepções, sentimentos, dilemas e dificuldades enfrentadas pelos iniciantes; d) análises de depoimentos e da prática pedagógica. Nesses aspectos foram evidenciados os sentimentos já apontados pela literatura internacional que marcam fortemente a fase de início da carreira sendo: “sobrevivência” e “descoberta”. Entre os aspectos pouco enfatizados pelas pesquisas têm-se: a) relações estabelecidas entre a formação inicial e a entrada na carreira; b) os tipos de aprendizagens que o professor iniciante desenvolve; c) o processo de aprendizagem profissional da docência na Educação Infantil. Por fim, como aspectos que não foram abordados em nenhum dos 24 estudos destacaram-se: a) políticas de formação continuada ou de desenvolvimento profissional; b) relação entre o professor iniciante e os seus modelos de atuação profissional; c) análise da prática pedagógica de professores da educação de jovens e adultos; entre outros.

Na mesma metodologia, Gama (2007) fez uma revisão de dissertações e teses brasileiras que tivessem como objeto de estudo os primeiros anos da docência a partir de consulta ao banco de dissertações e teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁶ e ao Círculo de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (CEMPem)¹⁷. Foram selecionados 28 estudos acadêmicos desenvolvidos no período de 1983 a 2006. O trabalho indica que a pesquisa pioneira brasileira sobre início de carreira foi produzida por Lequerica (1983), e apenas mais de uma década depois o assunto foi retomado por Castro (1995). Os aspectos mais abordados nas pesquisas foram as dificuldades e as facilidades no início da carreira. Dificuldades semelhantes às já destacadas pela literatura sobre o tema. Outros aspectos como a socialização docente e a construção da identidade profissional foram também investigados por várias pesquisas. Também foi significativo o interesse por aspectos sobre as aprendizagens e os saberes docentes. De maneira geral, os resultados dos trabalhos reafirmaram a importância das pesquisas sobre a fase inicial da carreira por trazerem elementos sobre os sentimentos dos professores em início de carreira e para melhoria da formação inicial e contínua de professores. Cabe destacar que, dessas pesquisas, apenas três delas referem-se a professores iniciantes formados na licenciatura em Matemática¹⁸.

¹⁶ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

¹⁷ Disponível em <<http://cempem.fae.unicamp.br>>.

¹⁸ (CAMARGO, 1998; GAMA, 2001; ROCHA, 2005)

Dessa forma, a presente pesquisa investiga alguns dos aspectos silenciados pelas pesquisas levantadas por Mariano (2006) como relações estabelecidas entre a formação inicial e a entrada na carreira e políticas de formação continuada ou de desenvolvimento profissional; e corrobora com a necessidade de pesquisas sobre a temática para a melhoria da formação inicial e contínua destacada por Gama (2007).

Esses sentimentos no início da carreira docente são marcantes e também já foram destacados pela literatura internacional. Essa discussão teórica que sustenta a presente pesquisa será discutida no próximo capítulo, enfatizando os processos de aprendizagem da docência e de desenvolvimento profissional docente.

CAPÍTULO I

Professores em início de carreira e as aprendizagens da docência

Neste capítulo apresentamos os principais pressupostos teóricos que dão sustentação ao nosso estudo, que está dividido em três partes. Na primeira, nos situamos no campo da formação de professores, apresentando a concepção a qual assumimos sobre o processo de desenvolvimento profissional aliado à ideia de aprendizagem permanente. A seguir, caracterizamos, a partir da literatura, o período de iniciação à profissão docente. E, por fim, explicitamos algumas considerações sobre a temática dos saberes docentes.

1.1 Processos de aprendizagem da docência

Para pesquisadores da área da formação de professores, o desenvolvimento profissional docente é considerado como um *continuum*, que se inicia ainda durante a vida escolar e continua por toda a carreira do professor (MIZUKAMI et. al., 2003; MARCELO GARCIA, 1999). Para Ponte (1998), formação e desenvolvimento profissional, apesar de conceitos próximos, não são equivalentes. Ele distingue a formação acreditando que estar ligada à ideia de frequentar um curso compartimentado por assuntos, disciplinas, etc.; que partem da teoria e atendem principalmente às carências do professor, promovendo um movimento de fora para dentro. Já o desenvolvimento profissional apresenta um movimento inverso (de dentro para fora), pois possui múltiplas formas e variados processos de aprendizagem em que a teoria e a prática estão interligadas.

Nesse *continuum*, o processo de aprendizagem da docência é complexo e permeado por diferentes aspectos: afetivos, cognitivos, culturais, éticos. Mizukami et.al. (2003) incluem ainda a importância do “estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas” na prática profissional do professor. Segundo elas, esse fio deve inter-relacionar as experiências em programas de formação com aquelas vivenciadas nas salas de aula, promovendo a reflexão na prática e a reflexão teórica sobre a prática.

Nesse movimento, autores consideram que o processo de aprender a ser professor não tem começo nem fim estabelecidos, *a priori* (MIZUKAMI, et. al., 2003;

TANCREDI, 2009; GUARNIERI, 1996, 2000). Assim, “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (PACHECO & FLORES, 1999, p. 45). Nesse sentido, os autores acreditam que o

professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações. Esta aprendizagem contínua expressa desde o momento em que começou a ser aluno e aluno-futuro professor, integra o conceito de desenvolvimento profissional do professor, ou seja, uma atitude permanente de indagação ou a capacidade de um professor em manter a curiosidade acerca da aula, identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem, valorizar o diálogo com os colegas, procurando problematizar toda a sua atividade profissional. (p. 56)

Esse processo contínuo é composto pelas etapas: *pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente*. (MIZUKAMI et. al., 2003; MIZUKAMI, 2004; TANCREDI, 2009). Assim, aprende-se a ser professor muito antes da escolha profissional, quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem do que é ser professor. Com a entrada em um curso de licenciatura inicia-se outra etapa da aprendizagem da docência que é composta por saberes advindos das disciplinas pedagógicas, das específicas e dos processos formativos vivenciados no âmbito da formação inicial (estágio, congressos, grupos de estudo, etc.). Na inserção profissional, acontece o retorno à escola, agora como professor, onde enfrentará diversos desafios emergentes do cotidiano escolar. Nesse momento, percebe que precisa continuar sua formação para dar conta de tantas exigências.

A literatura tem destacado o período de iniciação docente como de grande importância para o desenvolvimento profissional, pois é uma fase dotada de características próprias, na qual ocorrem tensões, dificuldades, desafios e aprendizagens intensas. Estudos e pesquisas sobre professores principiantes justificam-se “pela necessidade de salientar a sua importância, e de reconhecer que, ainda que se trate de atividades de desenvolvimento profissional, a fase de iniciação ao ensino possui características próprias que permitem analisá-las de um modo diferenciado.” (MARCELO GARCIA, 1999, p.112).

Portanto, neste momento caracterizaremos essa fase inicial da carreira docente a partir da literatura internacional e nacional, destacando as aprendizagens e desafios enfrentados pelos iniciantes.

1.2 Fase inicial da carreira docente

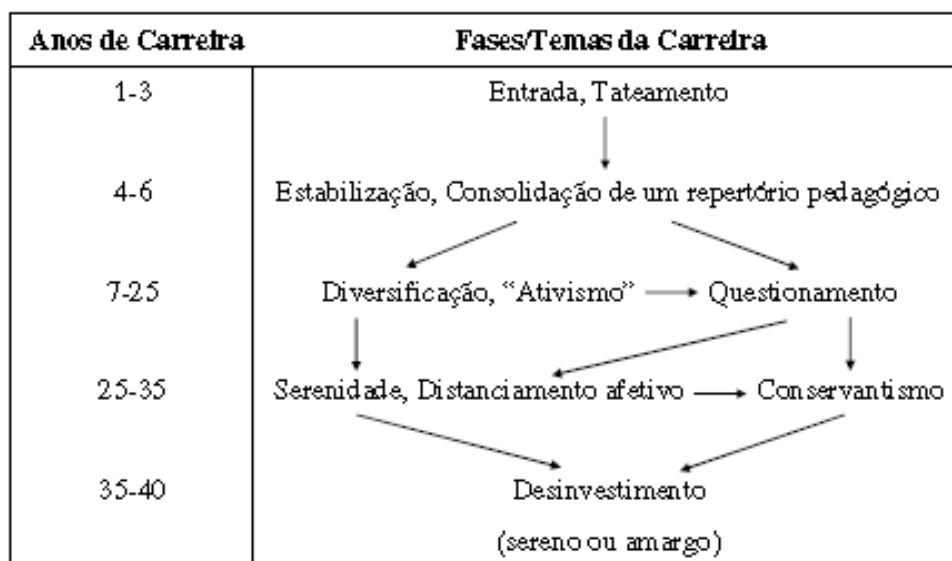
Sobre o período/duração que compreende essa “iniciação à docência”, temos algumas diferenciações dentro da literatura, no entanto, nesta pesquisa estamos considerando os quatro primeiros anos de docência. Veenman (1988) considera que tal fase abrange até o quinto ano de carreira, enquanto que Huberman (1995) compreende essa fase até o terceiro ano da profissão, já Cavaco (1995) acredita que esta se estende até o quarto ano. Por fim, Tardif (2012) defende que tal período refere-se aos sete primeiros anos de carreira docente, dividindo-se em duas fases menores: a primeira que compreende até o terceiro ano e é marcada pela escolha provisória da profissão, quando o professor inicia sua prática por meio de tentativas e erros na busca por ser aceito pelo seu círculo profissional. Para o autor, é nessa fase que ocorre o abandono da profissão. A segunda fase, que abrange do quarto ao sétimo ano, é chamada de estabilização ou consolidação. Nela, o professor investe na sua profissão e os pares reconhecem suas capacidades. Esse processo de início da carreira o autor chama de *fenômeno de evolução na carreira*.

Parecido com esse fenômeno apontado por Tardif (idem), o trabalho desenvolvido por Michael Huberman¹⁹ propõe um ciclo de vida profissional dos professores. Nesse estudo com 160 professores do ensino secundário da Suíça, ele utiliza questionários e entrevistas com a intenção de organizar a carreira docente em etapas, buscando tendências gerais. O modelo proposto pelo autor é composto por sequências ou ciclos subdivididos em etapas/fases da vida, as quais a maioria dos professores costuma atravessar. Nele, até a fase de ‘estabilização’, tem-se uma linha única (caminho) que é a ‘entrada na carreira’. Após a estabilização, há múltiplas ramificações até o ‘meio da carreira’ (serenidade, distanciamento afetivo e conservantismo), terminando numa fase única novamente, denominada ‘desinvestimento’. Ainda segundo o pesquisador, trata-se de um modelo que, embora pareça linear, não o é, o que significa dizer que nem sempre as pessoas passam pelas mesmas etapas e sofrem as mesmas influências. Para alguns, há momentos de arranque, de recuo, becos sem saída, estabilização.

A seguir, apresentamos o percurso temático do desenvolvimento da carreira dos professores, relacionando, de um lado, o tempo de carreira e, de outro, as fases ou temas vivenciados pelos docentes na perspectiva de Huberman (1995).

¹⁹ La viedes Enseignants – Évolution et Bilan d’une professional (1989)

Figura 1 – Representação do Ciclo de Vida Profissional dos Professores segundo Huberman (1995)



Fonte: HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1995

Apesar de considerarmos essa pesquisa como fundamental para entendermos o processo de socialização da carreira docente, entendemos que apresenta limitações. Assim, concordamos com Marcelo Garcia (1999) no sentido de que vários aspectos podem contribuir para que indivíduos apresentem diferentes evoluções na carreira, entre eles: experiências individuais, significados atribuídos a essas experiências, expectativas, frustrações e até mesmo fatores sócio-políticos e culturais.

Neste momento estamos interessados somente na fase de “entrada na carreira”, portanto não entraremos em detalhes sobre as outras fases do ciclo de vida profissional proposto por Huberman. Discursaremos agora sobre as características apontadas pela literatura internacional e nacional que definem essa fase inicial.

Marcelo Garcia (op.cit.) considera que o período de iniciação na profissão docente possui características próprias que o diferenciam dos demais. Para Veenman (1984, 1988), é no início da carreira docente que o iniciante enfrenta o *choque de realidade*, choque que refere-se à diferença entre o real e o ideal. Durante os cursos de formação inicial, os estudantes visualizam a docência a partir das teorias estudadas e as práticas que lhe são possibilitadas através dos estágios supervisionados e, muitas vezes, a teoria trata de uma escola ideal com alunos ideais. Mas, quando se deparam com aquilo que realmente acontece na prática, passam pela sensação de choque com a realidade (SILVA, 1997). Ou, como prefere chamar Tardif (op. cit.), de *choque de transição*, transição esta do ser estudante para o ser professor. O autor considera que, por mais que o professor já tenha adquirido alguns

saberes da profissão docente, por ter tido experiência na condição de estudante, há pontos a serem aprendidos que tornam o *estar do outro lado* algo obscuro.

Huberman (op. cit.) acredita que outros dois sentimentos marcam o início da carreira docente e, a partir da identificação de características comuns, nomeou de *sobrevivência* e de *descoberta*. Para o autor, o sentimento de *sobrevivência* traduz o *choque de realidade*, e pode ser entendido como a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, e representa o descompasso entre os ideais e a realidade do dia a dia da sala de aula:

o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas na sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimento, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p.39)

A *sobrevivência* coloca o professor iniciante em questionamento sobre o que está fazendo na profissão, se será capaz de continuar e se realmente é nessa profissão que gostaria de estar. As consequências desse sentimento podem influenciar na permanência ou não na carreira docente. Veenman (1984) caracteriza o primeiro ano de docência como sendo um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos – caracterizado por um princípio de sobrevivência.

Por outro lado, o professor iniciante experimenta a *descoberta* de ter a sua sala de aula, seus alunos e fazer parte de um corpo de profissionais, sentir-se professor ou, como complementa Cavaco (1995), encontrar um lugar no universo do trabalho docente. É uma fase marcada por experimentação, tem relação com o entusiasmo do início de carreira. Para ambos os autores, os dois sentimentos podem ser experimentados em paralelo e é o sentimento de *descoberta* que proporciona ao professor o equilíbrio pessoal que o faz permanecer na profissão.

Veenman (1984) fez uma revisão da bibliografia em que elenca os principais problemas que os professores em início de carreira enfrentam. Nesse trabalho, analisou 91 estudos produzidos por pesquisadores em países diferentes, entre 1961 e 1983. A necessidade de conhecer melhor os problemas que os professores iniciantes vivenciam, segundo o autor, possibilita obter informações que melhorem os currículos dos programas de formação de professores, além de compreender o próprio processo de aprender a ensinar. Nesse estudo, o pesquisador identificou 24 problemas mais mencionados pelos professores com até três anos de carreira e concluiu que o principal problema enfrentado pelos professores novatos é a

indisciplina de seus alunos. Depois aparecem outros obstáculos colocados pela profissão, tais como: motivar seus alunos para aprendizagem, lidar com as diferenças individuais deles, avaliar o trabalho, lidar com os pais e a comunidade escolar, assim como a preocupação com a sua própria competência. Para o autor, os professores em início de carreira definem o trabalho docente como um trabalho fisicamente esgotante.

Para Huberman (op. cit.) a iniciação à docência pode ser caracterizada como uma fase fácil e difícil. Os aspectos que fazem os professores acharem fácil dizem respeito aos profissionais que conseguem manter uma boa relação com os alunos e possuem o domínio do ensino, fazendo com que se permaneça no entusiasmo inicial. Os aspectos que podem considerar esta fase difícil referem-se aos momentos de ansiedade, isolamento na escola, ao sentimento de que estão sendo vigiados pelos professores experientes, bem como as dificuldades com os alunos.

Ainda nessa direção, Marcelo Garcia (op. cit.) argumenta que o professor principiante pode ser acometido por quatro erros: primeiro, uma repetição de condutas observadas nos pares; segundo, o isolamento dos seus colegas; terceiro, a dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos na formação inicial; por fim, assumir uma concepção técnica do ensino.

Assim, diante dessas características da fase inicial de carreira, podemos perceber que a inserção na docência é um período de tensões, aprendizagem e de reelaboração das concepções sobre os alunos, a escola, o próprio trabalho e seu novo papel. Esses primeiros anos de carreira caracterizam-se por um intenso desenvolvimento do conhecimento profissional (como preparar aulas, como se relacionar com os alunos, colegas e demais membros da escola) e de busca de equilíbrio entre o lado pessoal e profissional. (CAVACO, 1995; NÓVOA, 2000; HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999).

Por essa razão, os professores são acometidos por uma grande sensação de insegurança e lutam por estabelecer uma identidade profissional²⁰, que só tende a ser reconhecida por seus pares com o passar do tempo, ao mostrar que é capaz. Assim, talvez na fase de estabilização sugerida por Tardif (op. cit.), os professores passam a adquirir mais confiança em si próprios, bem como um domínio progressivo da profissão, que provoca uma abertura no que se refere à sua experiência e à construção de suas próprias aprendizagens. Tardif e Raymond (2000) ressaltam que

²⁰A identidade profissional é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. (NÓVOA, 1992)

é preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão. (p. 228)

O professor iniciante conta ainda com várias fontes que contribuem para a sua aprendizagem e para a aquisição de seus saberes profissionais. Tais fontes são, potencialmente, as experiências dos outros, dos colegas que dão conselhos. Nesse sentido, Tardif (op. cit.) aponta que o início da carreira pode ser dividido em três fases balizadoras dos saberes profissionais construídos pelos professores: uma primeira fase, na qual ocorre a transição do idealismo para realidade, refere-se ao rito de passagem de estudante para professor; a segunda fase diz respeito ao contato do professor novo com um grupo de professores experientes que deverá iniciá-lo no sistema de normas da unidade escolar, a socialização docente; por fim, a terceira fase configura-se como a descoberta dos alunos reais, alunos que não correspondem aos idealizados (estudiosos e desejosos de aprender). É nesse momento que se constroem as bases experienciais que servirão de suporte para as práticas futuras.

Nesse movimento, e com a implementação do PIBID, o interesse de pesquisadores brasileiros em estudar o período de iniciação na profissão docente vem conquistando espaço, especialmente após a virada do século XXI.

Gama (2007), em trabalho já mencionado, constatou, a partir de levantamento de teses e dissertações no país, que o estudo pioneiro sobre início de carreira, Lequerica (1983), já aponta para a necessidade de repensar a articulação teoria e prática, baseando a formação no ideal do professor reflexivo. Depois de mais de uma década, a problemática do professor iniciante foi retomada por Castro (1995), que sugeriu que as agências formadoras viabilizem e colaborem com a formação contínua dos professores e propicie momentos de reflexão individual e coletiva. Outro estudo destacado por Gama (2007) foi desenvolvido por Guarnieri (1996) e traz importantes contribuições para a temática ao concluir 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. Esse processo é construído à medida que o professor articula conhecimento teórico-acadêmico, dados do contexto escolar e da prática docente por meio da reflexão. Na mesma direção, Lima (1996) constatou que algumas das alunas adquiriram experiência a partir da vivência de ser criança, na escola ou fora dela, e da vivência de ser professor, do ambiente escolar e não escolar, dos conteúdos, etc. Destacando

que tal transferência de experiências não é linear. Isso mostra que os alunos começam a elaborar as relações entre pensamento e atuação, relações facilitadas pelo processo de reflexão sobre a ação.

Por fim, a partir dos 28 trabalhos (teses e dissertações), Gama (2007) constatou que a problemática do professor em início de carreira, no Brasil, muito se parece com a dos outros países apontada pela literatura e que, acrescidos aos problemas levantados por Veenman (1984), sugeriram outros como: a contratação temporária (professores eventuais) que são expostos a práticas descontínuas em muitas escolas e turmas; atribuição de turmas problemáticas e escolas de difícil acesso e marcadas pela violência. Além da desvalorização pelos alunos e pela própria gestão, fazendo com que o processo de desenvolvimento profissional dos iniciantes seja bastante reduzido, favorecendo o desestímulo e abandono da profissão.

Ao olharmos para tais características e processos de iniciação à profissão docente, apontada pela literatura, não podemos cair no equívoco de considerar que essa fase implica, obrigatoriamente, a passagem por todos esses sentimentos. Sentimentos de choque, sobrevivência e descoberta não atingem a todos os professores da mesma maneira, vista a dimensão individual da profissão docente. De acordo com Marcelo Garcia (op. cit.), essa sensação de início, com todas as implicações que lhe cabem, pode ocorrer cada vez que se troca de escola ou de nível de ensino, por exemplo.

Tendo em vista o que foi apontado por Tardif (op. cit.), sobre a importância da fase inicial da carreira para o processo de aquisição dos saberes profissionais, em especial o saber experiencial, teceremos algumas considerações sobre o que se tem entendido por saberes docentes e sua origem.

1.3 Saberes docentes

Uma vasta literatura produzida sobre a formação profissional docente começou a surgir, internacionalmente, nas décadas de 80 e 90, e buscava conhecer, com mais profundidade, a natureza do trabalho docente (TARDIF et. al., 1991; ANDRÉ, 1995; LUDKE&BOING, 2004), a partir da constatação da precarização do trabalho dos professores que pode repercutir sobre a construção de suas identidades. Quanto a esta identidade profissional docente, Dubar (2002) acredita que ela vem sofrendo fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, principalmente com a chegada de novas tecnologias.

Nesse sentido, conceitos da sociologia do trabalho e da educação, como competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente, articulam-se para explicar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores.

A competência é entendida por Ludke e Boing (op. cit.) como “uma aquisição particular que não se vincula, necessariamente, a condições específicas de formação na escola ou de experiência no trabalho” (p. 1171) e, por seguir uma lógica de responsabilização individual, esse termo afasta os professores do seu coletivo profissional. Assim, surgem outros fatores transformadores que afetam o trabalho profissional: a qualificação e a profissionalidade. O termo “qualificação” está associado a um modelo de empresa caracterizado pelo desenvolvimento de grandes firmas industriais, em contrapartida, profissionalidade “emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços” (p. 1172), portanto, uma evolução da ideia de qualificação. Enquanto o “profissionalismo” é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação, quando começa a socialização profissional.

A discussão em relação à profissionalidade docente é considerada, na atualidade, como um importante elemento para a mudança educativa. Esse fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar na profissionalidade, na perspectiva da docência, implica reconhecê-la como conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (GAUTHIER et. al., 1998; TARDIF, 2012; SHULMAN, 1986; NÓVOA, 1992). Assim, Ludke e Boing (2004) acreditam que

se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente. Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares. (p. 1174)

Como nos dizem Gauthier et. al. (op. cit.) “o que falta para o professor ser reconhecido como profissional (um dos elementos) é a falta de um repertório de

conhecimentos do ensino. O fato de dispor de um *corpus* de saberes relativamente confiável pode constituir em um argumento de valor para se constituir o profissionalismo” (p.78).

Tardif (op. cit.) analisa a questão dos saberes profissionais docentes necessários à prática para uma mudança educativa, e a sua relação com a problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. O pesquisador canadense desenvolveu várias obras em relação aos saberes docentes e afirma não ser possível falar do saber sem relacioná-lo com os diversos condicionantes e com o contexto do trabalho, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (idem, p. 11). Além disso, ele considera que o “saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (idem, p. 17).

Nessa perspectiva, a relação dos docentes com seus saberes não se reduz exclusivamente a uma transmissão de conhecimentos, pois sua prática integra diversos saberes, e define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36). Para o autor, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (idem, p. 39).

Assim, o autor divide os saberes em quatro conceituações. Temos os *saberes da formação profissional* que compõem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, nos quais o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. A articulação entre as ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária são chamados de *saberes disciplinares*, que se integram igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas e são transmitidos nos cursos e departamentos universitários. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Por fim, os *saberes experienciais* são os saberes específicos que os próprios professores desenvolvem no

exercício de suas funções e na prática de sua profissão. São baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são por ela validados.

Outros trabalhos considerados como referência no campo, da literatura internacional, tratam dos saberes e/ou conhecimentos docentes, por exemplo: Shulman (1986), Martin (1993), Raymond (1993), Gauthier et. al. (1998). Nosso interesse em especial refere-se aos saberes experienciais que têm origem na prática pedagógica dos professores em confronto com as condições da profissão e adquirem uma objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Conforme Tardif (2012)

a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão. (p. 53)

Como vimos no tópico anterior, os professores na fase inicial da carreira passam por uma fase de intensos sentimentos e um processo de aquisição dos saberes profissionais. E, a partir da experiência prática, os professores julgam sua formação universitária anterior, e muitas vezes percebem que estavam mal preparados para enfrentar condições de trabalho difíceis. Para Tardif e Raymond (2000)

é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar. Esses saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem o elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. Essa tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional. (p. 229)

Por essa razão, existe uma necessidade de repensar, agora, a formação de professores, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores. Expressando a articulação necessária nos cursos de formação de professores entre os conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2012).

Dentro dessa problemática da iniciação à docência, temos presenciado, atualmente, nas políticas públicas do país, algumas iniciativas na formação docente

procurando amenizar o choque de realidade e a diminuição da evasão dos professores iniciantes. Assim, neste momento traremos aqui algumas políticas para formação de professores, em especial o PIBID, que é o nosso objeto de estudo.

O PIBID está diretamente implicado nos saberes experienciais desde os editais de financiamento publicados pelo Ministério da Educação e defende essa articulação necessária entre conhecimentos universitários e práticas do docente no seu cotidiano, proposta por Tardif (2012), a qual será tratada, em detalhes, no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

Políticas públicas para formação docente e o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência

Neste capítulo apresentaremos algumas políticas docentes voltadas à formação inicial e continuada de professores no país a partir da década de 1990²¹. Para tal, analisaremos leis, documentos, diretrizes e, principalmente, estudos teóricos sobre políticas de formação de professores (FREITAS, 2002, 2003, 2007; GATTI, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011²²). Daremos maior destaque ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no âmbito nacional e institucional, por ser objeto de estudo desta pesquisa.

2.1 Formação de professores e as políticas docentes no país

Na década de 90, os estudos teóricos sobre formação de professores priorizaram estudos sobre a formação inicial e sofreram influências de pesquisas sobre o pensamento do professor e sobre a prática docente, tendo os estudos de Schön (1995)²³, como referência. Nos anos seguintes, o volume de pesquisas no Brasil cresceu rapidamente e os objetos de estudo foram modificando-se, dando ênfase ao professor e ao que acontece em sala de aula. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011)

as pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos. (p.15)

²¹ Na década de 1990 no Brasil, iniciaram as principais reformas políticas em vigor referentes ao Estado e a educação.

²² Trabalho desenvolvido em parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o MEC.

²³ SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António, *Os Professores e sua Formação*. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição).

Nesse movimento, de acordo com Freitas (2002, 2003), o enfoque tem se voltado para a qualidade da instrução e do conteúdo, com uma centralidade nas competências e habilidades, no exercício técnico profissional, no saber fazer, no professor prático reflexivo. De acordo com a autora:

estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações. (id. *ibid.*, p. 161).

A aprovação da Lei nº 9394/96, de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras que foram planejadas e implantadas pelo MEC e pelo governo anterior do presidente Itamar Franco.

A LDB criou uma estrutura para a educação escolar através de dois níveis: educação básica e superior. A formação do professor passou a ser prescrita obrigatoriamente em nível superior e extinguiu-se a licenciatura curta. Para tal, criaram-se institutos superiores de educação com estruturas organizacionais específicas para a formação de professores a serem oferecidas fora das universidades. Segundo Freitas (2002) evidenciou-se a tentativa, sem êxito, de retirar a responsabilidade da universidade de formar os professores. Sobre a obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes (graduação plena), determinada pela LDB de 1996, novas articulações foram estabelecidas entre as administrações mantedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Assim,

vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior. Os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos, uma vez que havia necessidade de certificar grande número de professores, gerando uma demanda de larga escala que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34)

As novas políticas e novas legislações foram regulamentando-se no âmbito do Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre as resoluções, destacam-se a Resolução CNE/CEB 02/97 que dispõe sobre os programas especiais de

formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; e a Resolução CNE/CEB 02/99 em conjunto com o Parecer CNE/CEB 01/99 que regulamentam os cursos sequenciais, a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica, a criação do Curso Normal Superior, para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia.

Além disso, através do Parecer CNE/CP 09/2001 e da Resolução CNE/CP 1/2002, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo CNE. Essas diretrizes, de acordo com Freitas (2002), apresentam princípios orientadores amplos e que têm fortalecido o processo de flexibilização curricular com vistas à adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva.

As diretrizes propõem a discussão sobre uma formação com base na concepção de competências e conhecimentos necessários à atuação profissional do docente (FREITAS, 2002, 2003; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). Para Gatti (2010), “mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.” (p.1357).

A fim de atender massivamente à demanda emergente por formação a partir desse plano de formação de professores, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi fortalecido, visto que ele passou a constituir importante instância de financiamento da educação nacional, no que se refere às ações desencadeadas pelo MEC, com custos reduzidos. Assim,

ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001, p. 49).

Surge, então, a concepção de formação continuada desenvolvida à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação. Conforme Freitas (2007, p. 1209), “as ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de

caráter *continuado e compensatório*, destinados à formação de professores leigos, em *exercício à distância*, em cooperação com os sistemas de ensino”. Essa política de formação à distância para o Ensino Superior, especialmente para a formação inicial de professores, foi consolidada e expandida no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), mas com gênese no governo anterior do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em 2007, como parte das políticas públicas educacionais, o Governo instituiu o Decreto nº 6.094, que dispunha sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, além da participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Garantindo a realização direta da União no incentivo e apoio à implementação de ações em diversas diretrizes, de acordo com o art. 2º. Destacamos algumas dessas diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; (...)
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional (BRASIL, 2007a).

Nesse mesmo ano, o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual consiste em um conjunto de ações estruturadas objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica; alfabetização; educação tecnológica e profissional; e educação superior. Um de seus desdobramentos é o Plano de Ações Articuladas (PAR), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino. O PAR foi estruturado em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Ainda em 2007, em acordo com o Decreto 6.094, já mencionado, foi sancionada a Lei nº 11.502, que modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Acrescentando a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores referentes ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, subsidiando o MEC na formulação de

políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, assim:

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

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

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

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2007b)

Sobre a reestruturação das competências da CAPES, Freitas (2007) afirma que

o objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação, como anuncia o presidente desta Agência, é implantar um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submetem a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. Uma política com esta feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da educação básica, pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores, mas aos mais ‘qualificados’. (p. 1218)

Nesse trabalho, a autora examina as políticas e programas no campo da formação, do atual governo, identificando linhas de uma política marcada por ações de formação focalizadas, de cursos à distância, pela UAB. Analisa suas relações com a transformação da CAPES em agência reguladora da formação de professores. Tomando por referência a base comum nacional, indica as condições para uma política global de formação e profissionalização dos profissionais da educação, nos termos defendidos pela área da educação e pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Visando atender ao compromisso de promover políticas públicas que atendam à formação inicial e continuada de profissionais para a Educação Básica, a CAPES em parceria com o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu e o FNDE,

deu início ao Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por meio da chamada pública pelo EDITAL MEC/CAPES/FNDE 2007. Com objetivo de dar início ao processo de fomento à Iniciação à Docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura plena presencial, para atuar na Educação Básica pública.

O MEC publicou em 2009, o Decreto nº 6.755, que se refere a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. O Decreto apresenta alguns princípios, dos quais podemos destacar: a) a formação docente como compromisso público de Estado; b) a colaboração constante entre os entes federados; c) a importância de o projeto formativo nas IES refletir a especificidade da formação docente e assegurar organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; d) a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; e) o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; f) a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente. (BRASIL, 2009a).

Seguindo a definição dessa Política Nacional, foi formulado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) através da Portaria Normativa 09/2009, com a finalidade organizar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, além de concretizar a Política Nacional em cada estado por meio de planos estratégicos formulados nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. O PARFOR compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as IPES²⁴ para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuam a formação adequada prevista pela LDB. São eles: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

De acordo com o art. 3º do Decreto nº 6.755/09, são objetivos do PARFOR:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

²⁴ Instituições Públicas de Educação Superior.

- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009a).

Gatti, Barreto e André (2011) realizaram um estudo de estado da arte das Políticas Docentes no Brasil, e reafirmam a importância do conjunto das políticas de ação implementadas nos três níveis da Federação e dos esforços de articulação das políticas pela União, em direção à ampliação da formação dos docentes, de melhoria da carreira e dos salários e de oferta de apoios pedagógicos diversos. Os autores acreditam que há movimentos significativos no país e sinalizam a preocupação com a qualidade da educação oferecida na educação básica. O estudo revela que

a dinâmica das políticas docentes no Brasil, onde a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de Formação de Professores, impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país. (p. 11)

Reconhecemos que vivemos um avanço significativo quanto às políticas educacionais preocupadas com a formação de professores, principalmente no que diz respeito à formação inicial e continuada. Mas acreditamos ser necessário entender que o desenvolvimento profissional docente vai além de questões relativas à formação. Pois ao considerar “o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 11).

Dentre as políticas para formação docente apresentadas, daremos destaque neste momento ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que será objeto de estudo. O PIBID tem o intuito de aprimorar a formação docente na formação inicial;

incentivar os licenciandos a optarem pela carreira docente, valorizando o magistério; e elevar a qualidade de ensino da escola pública.

2.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Neste momento apresentaremos a descrição e o histórico do PIBID, destacando suas mudanças nos editais lançados ao longo dos anos. Consideramos importante fazer tal estudo documental do programa para entendermos melhor o objeto em investigação, por isso analisamos documentos, projetos e publicações para o reconhecimento do cenário, identificação da dinâmica e particularidades do programa no âmbito nacional e na instituição UFSCar.

Podemos inserir a criação do PIBID especialmente no contexto das reformas educacionais iniciadas a partir de 1996, por ocasião da aprovação da LDB, já que, desde então, vários debates aconteceram no Brasil, à medida que as proposições da lei eram implementadas, no âmbito da educação brasileira. A busca pela concretização dos objetivos do PDE, entre outras medidas, fez nascer o PIBID, com os seguintes objetivos:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL. MEC. CAPES, 2007c)

Para Sousa (2010) os objetivos do PIBID visam atender ao Parecer CNE/CP 9/2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no qual

há a indicação de que o futuro professor deverá incorporar a reflexão sobre a sua prática, a fim de ser capaz da tomada de decisões fundamentais relativamente às

questões que quer considerar, os projetos que quer empreender, e ao modo como os quer efetivar, deixando de ser um simples executor e passando a ser considerado um profissional investigador e conceptor. Há aqui, um convite para que o licenciando possa assumir a postura investigativa enquanto faz-se professor, preferencialmente, desde o início do curso. (p.2)

A chamada pública, publicada em **dezembro de 2007**, pelo **EDITAL MEC/CAPES/FNDE 2007**, convocava os interessados a apresentarem propostas de projetos.

Poderiam propor projetos:

instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. (BRASIL. MEC. CAPES, 2007c)

O programa concede bolsas de iniciação à docência a graduandos de cursos de licenciatura, bolsas de coordenação aos professores universitários e bolsas de supervisão aos professores da Escola Básica. Cada proposta deveria contemplar: um professor coordenador institucional; um professor coordenador por área do conhecimento; no máximo 30 bolsistas de iniciação à docência, por área do conhecimento; e um professor supervisor por escola da rede pública conveniada. Aos quais seriam concedidas bolsas no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais para os coordenadores; R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais para supervisores; e de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais para os estudantes de graduação. Além das bolsas, o programa concede uma verba de custeio (passagens e diárias no país, aquisição de material de consumo, serviços de terceiros - pessoa física e jurídica) destinada estritamente à execução do projeto, no valor de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por ano, por área de conhecimento, aprovado no Projeto Institucional.

Cada instituição poderia apresentar apenas uma proposta de projeto, a qual deveria conter a indicação do professor coordenador institucional e do professor coordenador de cada área de formação de professores contemplada. Além da descrição detalhada do objeto do projeto, contendo indicação do número de bolsistas de iniciação à docência que participariam e o plano de trabalho destes, deveria indicar a estratégia a ser adotada para a atuação nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, descrever as escolas da rede pública de educação básica que deveriam participar e apresentar os respectivos convênios ou acordos de cooperação firmados, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem

desenvolvidas na escola pública. E ainda, a metodologia a ser utilizada, o cronograma das atividades previstas, ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante. O plano de trabalho deveria abranger atividades para período de dois anos, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período.

Os projetos submetidos à avaliação da CAPES passaram por avaliação em duas etapas: primeiro conferiam se o projeto atendia às exigências do edital e se a documentação estava completa e regular; em seguida, a avaliação por mérito priorizando os projetos voltados à formação de docentes para atuar na seguinte ordem:

- a) para o ensino médio:
 - i) licenciatura em física;
 - ii) licenciatura em química;
 - iii) licenciatura em matemática; e
 - iv) licenciatura em biologia;
- b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
 - i) licenciatura em ciências; e
 - ii) licenciatura em matemática;
- c) de forma complementar:
 - i) licenciatura em letras (língua portuguesa);
 - ii) licenciatura em educação musical e artística; e
 - iii) demais licenciaturas. (BRASIL. MEC. CAPES, 2007c)

As instituições participantes deveriam formular e encaminhar relatórios e prestação de contas sobre o andamento das atividades e resultados obtidos com a periodicidade anual, além de prestar informações ao MEC e à CAPES sempre que requeridas.

As propostas foram aceitas pela Capes em fluxo contínuo, assim, os primeiros projetos referentes ao Edital 01/2007 foram aprovados em quatro chamadas, de 2008 até fevereiro de 2009, totalizando 43 projetos aprovados. Sendo 13 na região nordeste, 13 na região sudeste, sete na região norte, cinco na região centro-oeste e cinco na região sul do Brasil, sendo Minas Gerais o estado com o maior número de projetos. Dentre os aprovados, estava o Projeto Institucional da UFSCar, aprovado no início de 2009, que contava com quatro áreas: Biologia, Física, Química e Matemática. O projeto da UFSCar e o subprojeto da área de Matemática serão apresentados no tópico 2.2.1 deste capítulo.

Em 2009, com a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criaram-se os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo o PARFOR²⁵. Assim, em **setembro de 2009** foi lançado, pela CAPES, o **EDITAL CAPES/DEB 02/2009** do PIBID, que buscava atender aos

²⁵ Já mencionado no tópico anterior.

objetivos estabelecidos nessa política (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), e à Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Portanto, nesse novo edital é ampliada a abrangência das instituições que podem enviar propostas de projetos, incluídas as instituições estaduais de ensino superior.

Algumas outras modificações foram feitas, dentre elas a limitação do número de bolsas de cada modalidade por projeto. Na nova estrutura organizacional ficou estabelecido que as bolsas deviam ter as seguintes condições:

- I. de iniciação à docência – permitida a concessão de até 140 (cento e quarenta) bolsas nesta modalidade, por projeto, no valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais. Cada área de conhecimento deverá contemplar o mínimo de 10 e o máximo de 24 bolsas;
- II. de coordenação institucional – permitida a concessão de uma bolsa por instituição para o coordenador institucional, no valor de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais;
- III. de coordenação de área – permitida a concessão de até seis bolsas, por projeto institucional, para coordenador de área contemplada no projeto, no valor unitário de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais; e
- IV. de supervisão – permitida a concessão de uma bolsa de supervisão para até o máximo de 10 alunos por supervisor, no valor unitário de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais e até 14 bolsas por projeto institucional. (BRASIL. MEC. CAPES, 2009c)

A prioridade de atendimento do PIBID no edital de 2007 estava nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados considerados positivos pela CAPES em seu relatório anual²⁶ sobre as políticas de valorização do magistério, e o crescimento da demanda, a partir de 2009 passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas²⁷. Assim, foram restabelecidas as prioridades de atendimento dos projetos nas áreas e níveis de ensino:

- a) Para o ensino médio:
 - I. licenciatura em Física;
 - II. licenciatura em Química;
 - III. licenciatura em Filosofia;
 - IV. licenciatura em Sociologia;
 - V. licenciatura em Matemática;
 - VI. licenciatura em Biologia;
 - VII. licenciatura em Letras-Português;
 - VIII. licenciatura em Pedagogia;
 - IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.

²⁶ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

²⁷ Para projetos que envolvam atividades ou alunos de comunidades indígenas, dos remanescentes quilombolas e de escolas de educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a verba de custeio, por subprojeto poderá ser acrescida do percentual de 40% (quarenta por cento), limitado ao montante de R\$ 21.000,00 (vinte e um mil reais), a ser concedido a cada período de 12 (doze) meses.

- b) Para o ensino fundamental:
 - I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
 - II. licenciatura em Ciências;
 - III. licenciatura em Matemática;
 - IV. licenciatura em Educação Artística e Musical
 - V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.
- c) De forma complementar:
 - I. licenciatura em Letras - Língua Estrangeira;
 - II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
 - III. licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos;
 - IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região. (BRASIL. MEC. CAPES, 2009c)

As instituições que já possuíam projetos do PIBID em andamento poderiam apresentar proposta complementar de licenciatura ainda não apoiada pelo Programa no âmbito da instituição. Nesse caso, as propostas enquadradas teriam o mesmo coordenador institucional do projeto em vigor e todas as exigências documentais do novo edital deveriam ser atendidas. Assim, as instituições poderiam ampliar seus projetos, contemplando outros cursos de licenciaturas. Na UFSCar submeteu-se uma proposta, contemplando agora mais oito licenciaturas nos três campus da instituição (Araras, Sorocaba e São Carlos) totalizando 13 licenciaturas, e com 10 escolas parceiras. Foram aprovados 89 projetos incluindo a ampliação da UFSCar, sendo que a maior concentração de projetos aprovados ficou, novamente, nas regiões sudeste com 27 e nordeste com 25. Destacou-se, novamente, o estado de Minas Gerais com o maior número de projetos por estado, 13.

No mesmo ano, a Portaria nº 1.243, de 30/12/2009, reajustou os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. Assim, as bolsas do PIBID também são reajustadas de forma que as bolsas de iniciação à docência para graduandos de licenciatura regularmente matriculados (com dedicação mínima de trinta horas mensais) passou a ser de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais; para o coordenador institucional o valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) mensais; para os coordenadores de área R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) mensais e para os supervisores R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais.

No ano seguinte, em **abril de 2010**, foi lançado o **EDITAL 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**, com base na Portaria nº 72, de 09/04/2010, a qual estendeu o PIBID a instituições públicas municipais de educação superior e universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, atendendo, assim, às diversas instituições de ensino superior (IES). A única modificação

significativa nesse edital, em relação aos anteriores, é quanto à diminuição no limite de bolsas concedidas:

- I.de iniciação à docência – permitida a concessão de até 100 (cem) bolsas nesta modalidade, por projeto, para alunos matriculados em cursos de licenciatura plena. Cada área de conhecimento deverá contemplar o mínimo de 10 e o máximo de 20 bolsas;
- II.de coordenação institucional – permitida a concessão de uma bolsa por instituição para o coordenador institucional;
- III.de coordenação de área – permitida a concessão de até cinco bolsas, por projeto institucional, para coordenador de área contemplada no projeto; e
- IV.de supervisão – permitida a concessão de uma bolsa de supervisão para até, o mínimo de cinco e o máximo de 10 alunos por supervisor e até 20 bolsas por projeto institucional. (BRASIL. MEC. CAPES, 2010c).

Foram selecionados, nesse edital, 31 projetos, sendo 18 na região sul, 12 na região sudeste e um na região centro-oeste. O estado com maior número de projetos aprovados foi o Rio Grande do Sul, com 12. A UFSCar não enviou projeto nesse edital, pois não se enquadrava no público alvo.

Em **outubro de 2010** foi lançado mais um edital, o **EDITAL Conjunto 02/2010/CAPES/SECAD**, intitulado de “PIBID Diversidade” por fazer parte de um programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) “Educação para a Diversidade e Cidadania”. O objetivo dessa chamada era a seleção de projetos institucionais com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, aprovados pela Secad, no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)²⁸. Para desenvolver atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígena e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Poderiam apresentar proposta as instituições públicas, universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos, sem fins econômicos que desenvolvessem os projetos PROLIND e PROCAMPO, aprovados pela Secad. As IES que já possuíam projetos em andamento poderiam também apresentar propostas que atendessem ao Edital. Porém, dada a especificidade dos cursos aprovados no âmbito do PROLIND e PROCAMPO, a instituição deveria indicar um novo coordenador institucional para as propostas que se enquadrassem nesse Edital. Não foi limitado o número de bolsistas de iniciação à docência dos estudantes das licenciaturas e estabeleceu-se o limite de até oito

²⁸ Os editais dos dois programas podem ser consultados no site: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

bolsas por projeto para coordenadores de área de conhecimento e, para supervisor, um limite de no mínimo cinco e máximo de dez bolsistas de iniciação à docência por supervisor.

A especificidade do referido edital está no conteúdo do projeto:

- a) Cada instituição poderá apresentar um único projeto institucional vinculado a este Edital.
- b) Os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério na rede pública de Educação Básica oferecida para comunidades indígenas e do campo.
- c) Os projetos devem, obrigatoriamente, prever atividades planejadas e desenvolvidas em classes de educação básica para comunidades indígenas e do campo e avaliadas pelos coordenadores de área dos licenciandos. Essas atividades deverão ser registradas em um Projeto de Trabalho do PIBID para permitir acompanhamento e avaliação.
 - c. 1 Os Projetos de Trabalho do PIBID poderão prever ações interdisciplinares que envolvam licenciandos de diferentes licenciaturas, ampliando o potencial de impacto na sala de aula e no desempenho dos alunos da educação básica.
- d) Poderão ser apresentados subprojetos distintos no âmbito do PROLIND e do PROCAMPO para as seguintes áreas de licenciatura:
 - a) Línguas/Linguagens e Códigos;
 - b) Ciências da Natureza e Matemática;
 - c) Ciências Humanas e Sociais; e
 - d) Ciências Agrárias/Desenvolvimento Agroecológico (essa área poderá ser transversal às demais, sem configurar-se como área específica, dependendo da proposta da instituição).
 - e) Outros desenhos curriculares serão apreciados pela Comissão Avaliadora, desde que respeitado o limite de quatro áreas por licenciatura. (BRASIL. MEC. CAPES, 2010d).

No edital foram aprovados 21 projetos, sendo sete na região nordeste, quatro no sudeste, quatro no centro-oeste, três no sul e três no norte do país. A UFSCar, novamente, não participou por não ter as licenciaturas especificadas.

No final de 2010, a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, aprovou as normas gerais do PIBID com base no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 que instituiu o PIBID. Assim, no **início do ano** seguinte, foi lançado o **EDITAL 01/2011** pela CAPES, o qual convidava apenas instituições públicas de Ensino Superior a submeterem projetos para o PIBID.

Dentre as modificações feitas para o novo edital, estava a criação de uma modalidade de bolsa de estudo e pesquisa para a coordenação de área de gestão de processos educacionais, que permitia a concessão de uma bolsa por projeto institucional. O valor dessa bolsa era o mesmo da coordenação de área (R\$ 1.400,00). Não foi estabelecido um limite para bolsas concedidas a estudantes da licenciatura; permaneceu o mesmo limite para supervisores (de cinco a dez alunos da licenciatura por supervisor), para coordenadores de área (um por projeto) e coordenador institucional (um por instituição). O valor máximo da verba de custeio

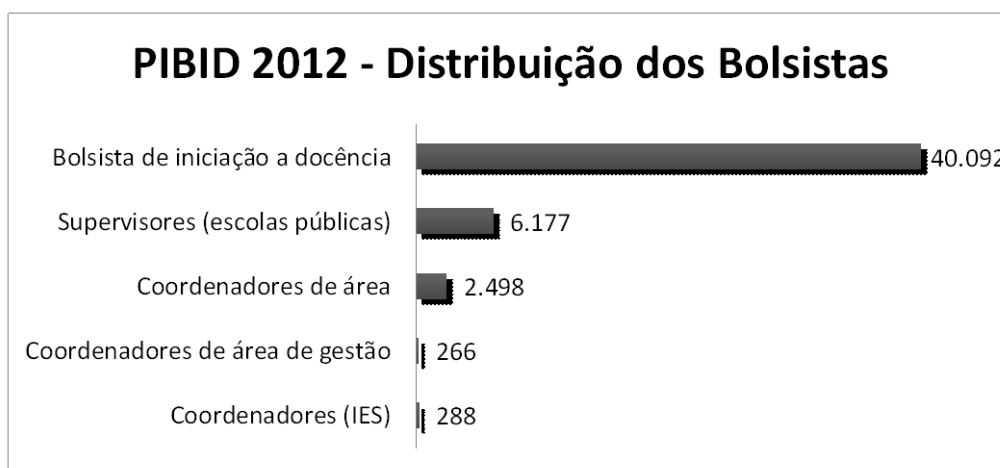
a ser concedida, por subprojeto, a cada período de 12 (doze) meses, passou a ser de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais). Outro aspecto destacado no edital era a prorrogação do prazo de projetos já ativos que passava a ser automático, sem necessidade de passar pelo processo de seleção. Dependendo, agora, da aprovação do relatório anual de atividades, do parecer técnico do coordenador institucional e da manifestação formal com fundamentos para a renovação do projeto.

Nesse edital foram aprovados 104 projetos, destes 31 eram oriundos de instituições da região nordeste e 30 da região sudeste. Ganhou destaque o estado de Minas Gerais com o maior número de projetos, 13. A UFSCar submeteu proposta ajustando o número de bolsas para algumas licenciaturas que já estavam contempladas (Biologia, Química, Física, Matemática, Ciências, e Letras), pois o novo edital reduziu o limite de bolsas concedidas por subprojeto. Além disso, incluiu Educação Especial, Filosofia e Pedagogia à Distância.

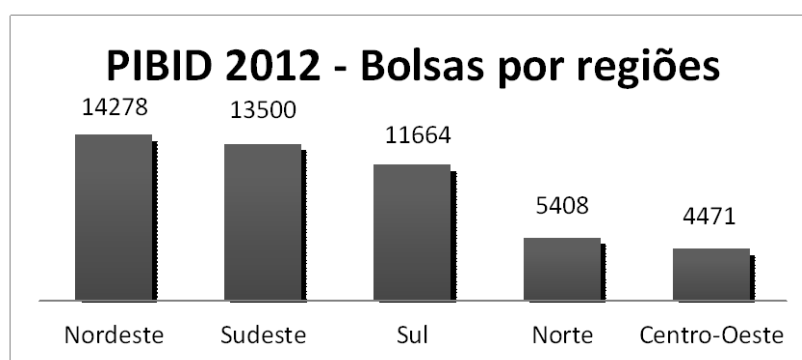
Em **março de 2012** foi lançado o **EDITAL 11/2012**, com previsão de concessão de cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do PIBID. Receberam-se propostas de Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que possuíam cursos de licenciatura legalmente constituídos.

Poderiam inscrever-se instituições públicas de ensino superior que não possuíssem projetos aprovados no âmbito do PIBID e Instituições participantes do PIBID. Nesses casos, deveriam possuir projetos aprovados pelos Editais CAPES N° 02/2009, 18/2010 e 01/2011, podendo apresentar proposta de alteração do projeto vigente. O prazo de execução dos projetos aprovados pelo Edital era de até um ano, com vigência final em 31 de julho de 2013, podendo ser prorrogado, por uma única vez, por até 12 meses a critério da CAPES. Foram aprovados 98 projetos, sendo 40 na região sudeste e 26 na região nordeste, com destaque para o estado de Minas Gerais com 13 projetos aprovados. A UFSCar não submeteu novo projeto, pois não fez alteração nos projetos vigentes.

O edital tinha o propósito de ampliar o PIBID, alcançando um total de 45.000 bolsas. Finalizado o processo seletivo, houve um número de solicitações maior que o esperado, alcançando 49.321 bolsas, o que, de acordo com a CAPES, representava um crescimento de mais de 80% em relação a 2011. Esses bolsistas estão assim distribuídos por tipos de bolsas concedidas e pelo número de bolsas por regiões brasileiras, conforme os gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Distribuição por tipo de bolsa concedida no PIBID até 2012

Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

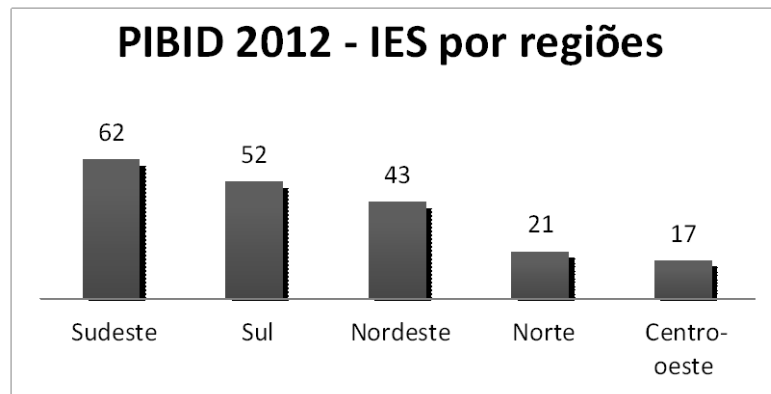
Gráfico 2 – Distribuição de Bolsas por regiões do PIBID até 2012

Fonte: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf

Desse número de bolsistas, estão sendo consideradas todas as bolsas já concedidas no programa até outubro de 2012, mas, de acordo com Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, até dezembro a previsão era de 25.225 bolsas ativas (sendo efetivamente pagas). Isso porque, das bolsas concedidas, devemos levar em conta a rotatividade de bolsistas desligados por diversos motivos.

Foram abertos seis editais de 2007 a 2012, abrangendo um total de 195 Instituições de Educação Superior (IES) que desenvolveram 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente quatro mil escolas públicas de educação básica participantes do PIBID, até dezembro de 2012. As instituições participantes eram das cinco regiões do país, assim distribuídas:

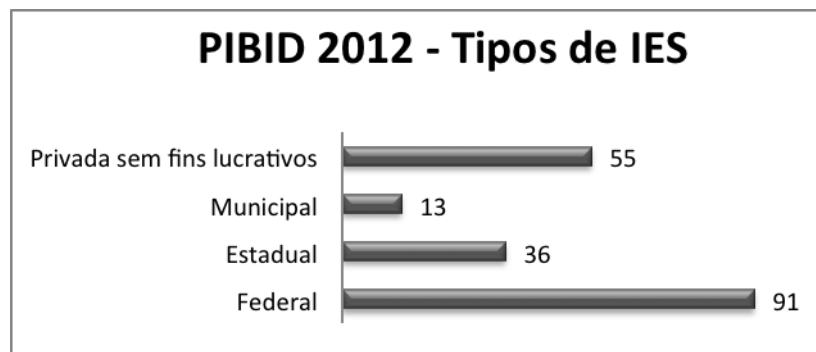
Gráfico 3 – Instituições de Ensino Superior participantes do PIBID em 2012 por região



Fonte: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf

Em relação à categoria administrativa, foram participantes as IES dos segmentos federal, estadual, municipal e privadas sem fins lucrativos, distribuídas conforme o gráfico:

Gráfico 4 – Tipos de instituições participante do PIBID em 2012



Fonte: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf

Com base nos dados e resultados até 2012, podemos afirmar que o PIBID é um programa que concede um grande número de bolsas, dentre os programas da CAPES. Só perde, em número, para o programa de bolsas de Demanda Social que são concedidas a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para serem distribuídas entre os estudantes. Assim, é um programa que faz parte de um plano de políticas públicas voltadas para formação docente, que envolve muito investimento financeiro e que, até o final de 2011, seus gastos giravam em torno de 230 milhões de reais.

Em cinco anos de vigência (2008-2012) possuiu uma abrangência nacional significativa, quanto ao número de instituições envolvidas e número de licenciandos participantes. Os dados quantitativos mostram o nordeste como a região com maior número

de bolsistas e com um grande número de IES participantes, o que não é uma situação comum nos programas educacionais, haja vista que as regiões sul e sudeste costumam ter maior número de participantes nos programas de educação, inclusive nos financiados pela CAPES. Os dados qualitativos, obtidos pelos relatórios da CAPES, indicam o impacto do PIBID nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configure-se como uma ação do MEC verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica.

Freitas *apud* Freitas, Bazon e Ozelo (2011), ao analisar os impactos e desafios do PIBID, acredita que

é um programa que certamente se tornará uma política permanente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois o grande desafio que temos hoje é passar de programas pontuais, que tem recursos determinados em determinado tempo, para políticas permanente, ou seja, uma política institucional da própria universidade e da própria escola pública. (p.9)

Em julho de 2013 foi divulgado um Novo Regulamento do PIBID por meio da Portaria CAPES nº 96²⁹ e, em 02 de **agosto**, foi lançado o **EDITAL 61/2013** que trouxe diversas mudanças no Programa. Todos os instrumentos de repasse de recursos firmados no PIBID tiveram a vigência encerrada em 31/12/2013. Os bolsistas receberam pagamentos somente até o mês de fevereiro de 2014. A partir desse novo edital, iniciou-se um novo processo na CAPES, assim, a submissão de propostas para esse edital não trata de continuidade dos projetos em andamento, ou seja, as propostas seriam submetidas a todos os trâmites da seleção, independentemente de a IES já participar do PIBID. Esse novo projeto tem o prazo de dois anos, podendo ser prorrogado, e com início de atividades em março de 2013. Dessa nova configuração do PIBID, podemos destacar:

1. É permitido apenas um projeto institucional por IES; portanto, apenas um coordenador institucional.
2. Podem submeter propostas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas com e sem fins lucrativos que tenham sede e administração no país e curso de licenciatura autorizado e em funcionamento. Para as IES privadas com fins lucrativos o curso de licenciatura envolvido no projeto deve ter alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (Prouni).
3. Os subprojetos devem corresponder a uma área de licenciatura dentre as 29 áreas: Artes Plásticas e Visuais; Biologia; Ciências; Ciências Agrárias; Ciências Sociais; Dança; Educação Especial; Educação Física; Enfermagem; Ensino Religioso; Filosofia; Física; Geografia; História; Informática; Interdisciplinar; Letras – Alemão; Letras – Espanhol; Letras – Francês; Letras – Inglês; Letras – Italiano

²⁹ Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>.

4. ; Letras – Libras; Letras – Português; Matemática; Música; Pedagogia; Psicologia; Química; e Teatro.
5. É possível cadastrar apenas um subprojeto por área em cada *campus/polo*. Nesse caso, o *campus/polo* onde o subprojeto for cadastrado deve possuir curso de licenciatura na área do subprojeto.
6. Participam de um subprojeto apenas os alunos de licenciatura da área do subprojeto. Um subprojeto de Física, por exemplo, envolve os alunos matriculados na licenciatura em Física.
7. Cada subprojeto pode ter um ou mais coordenadores de área. Não há um número máximo de licenciandos por subprojeto, apenas o mínimo de cinco e a quantidade de supervisores, coordenadores de área e de coordenador de área de gestão depende da quantidade de bolsistas de iniciação à docência. Na proporção 1/5, 1/20 e 1/100 respectivamente.
8. O mesmo subprojeto pode contemplar várias linhas de ação, bem como diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e modalidades de ensino (educação regular, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola).
9. O subprojeto interdisciplinar caracteriza-se pela integração de, no mínimo, duas áreas diferentes dentre as áreas definidas.
10. É permitido inscrever apenas um subprojeto interdisciplinar por *campus/polo*, o qual deve possuir curso de licenciatura nas áreas incluídas no subprojeto.
11. O subprojeto interdisciplinar pode incluir áreas de licenciatura que já possuem subprojeto.
12. Como nos demais subprojetos, o interdisciplinar também pode contemplar diferentes linhas de ação, níveis e modalidades de ensino. Além disso, quando mais de duas áreas participarem do subprojeto, as diferentes áreas podem ser integradas de maneiras distintas.
13. Na análise dos subprojetos inscritos, é avaliado se as ações, objetivos e justificativas apresentadas são coerentes com uma proposta interdisciplinar. (BRASIL. MEC. CAPES, 2013a).

A submissão de subprojetos envolvendo cursos de Licenciatura em Educação do Campo ou Intercultural Indígena não está contemplada nesse edital, pois a CAPES publicou edital específico para contemplar esses cursos, o “PIBID Diversidade” em **setembro de 2013**. O **EDITAL 66/2013** tem a previsão de conceder até 3.000 (três mil) bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades. As áreas atendidas nesse projeto, sendo um subprojeto por *campus*:

- a) Educação do Campo;
- b) Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática;
- c) Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais;
- d) Educação do Campo - Linguagens e Códigos;
- e) Intercultural Indígena;
- f) Intercultural Indígena - Ciências da Natureza e Matemática;
- g) Intercultural Indígena - Ciências Humanas e Sociais;
- h) Intercultural Indígena - Linguagens e Códigos;
- i) Interdisciplinar. (BRASIL. MEC. CAPES, 2013b)

Para submissão de subprojetos, poderiam participar instituições que participaram do processo 61/2013, a IES deve possuir curso de licenciatura na área e, ao possuir mais de uma licenciatura intercultural e/ou do campo, pode submeter um subprojeto

interdisciplinar com, no mínimo, duas áreas distintas. O subprojeto deve ser formado com no mínimo cinco estudantes da licenciatura; um professor da licenciatura que oriente os alunos, denominado coordenador de área; um supervisor responsável pelo acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos licenciandos na escola.

Nesses dois últimos editais lançados em 2013 com a nova estrutura do Programa, foram aprovados 284³⁰ projetos. Como no edital 61/2013 só é permitido um projeto por instituição, têm 284 IES participantes. Para o edital do PIBID Diversidade 66/2013 foram aprovados 29³¹ projetos, totalizando 313 projetos aprovados no âmbito do PIBID, com 284 IES, visto que todos aprovados no PIBID Diversidade possuem projeto no PIBID. Além disso, a partir da lei n. 12.796/2013, o programa foi reconhecido como política pública docente no país.

No mesmo movimento, o PIBID da UFSCar também tem se ampliado desde a sua entrada no primeiro edital, juntamente com o subprojeto da Matemática no campus de São Carlos. Portanto, no próximo tópico analisaremos o projeto institucional e o subprojeto de Matemática em suas particularidades.

2.2.1 PIBID na UFSCar e o subprojeto da licenciatura em Matemática do campus de São Carlos

A primeira proposta de projeto institucional do programa PIBID enviada pela UFSCar data de 2008 pelo Edital 01/2007 e foi aprovada na 2ª chamada³² no final do ano, entrando em vigor em 2009. O projeto foi intitulado de “*Espaço de Formação Compartilhada entre Professores da Educação Básica e Licenciandos*” e apresentou como objetivo geral:

articular e coordenar atividades de prática de ensino, Estágio Supervisionado, conteúdos curriculares e extracurriculares com *ações colaborativas* junto aos professores de escolas públicas (...), tendo em vista a Iniciação à Docência dos licenciandos da UFSCar, a formação continuada dos professores em serviço na Escola Pública e a promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica (PIBID-UFSCar, 2008a, p. 01).

³⁰ Publicado em dezembro de 2013 e disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Edital_61_2013_PIBID_ResultadoFinal.pdf>.

³¹ Publicado em dezembro de 2013 e disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Edital_66_2013_PibidDiversidade_ResultadoFinal.pdf>.

³² Como já foi dito no tópico anterior, naquela ocasião o edital recebeu fluxo contínuo até o ano de 2009 e aprovou 4 chamadas.

Na elaboração do projeto levantaram-se algumas questões que permearam toda a execução do mesmo, tais como: “Qual o papel das licenciaturas no contexto atual? Que relações podem haver entre a universidade e as escolas da educação básica? Como construir parcerias diante disso? Quais as possibilidades e limitações de um projeto desta natureza?”³³

Assim, estabeleceram-se parcerias, para elaboração do projeto institucional, com os departamentos que trabalhariam juntos e com as escolas participantes de forma a realizar um trabalho compartilhado, pensando junto. Além da parte burocrática que foi realizada a fim de estabelecer convênios por intermédio da Secretaria da Educação do Estado e dos municípios. Assim, como nos traz Foerste (2005, p. 87), o projeto entende que a “parceria é compreendida como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades, entre outros aspectos”. Para Sousa (2012),

O PIBID/UFSCar entende que a atuação do professor é situada, considerando-se que essas ações são individuais e ao mesmo tempo coletivas. O ensino deve ser pensado *com* e não *para* as comunidades escolares. Tanto os futuros professores, quanto, os professores que já atuam na Educação Básica são agentes de transformação e investigadores da sua prática. (p.2).

As ações previstas no PIBID/UFSCar giravam em torno de seis eixos temáticos que foram organizados a partir de reuniões ocorridas nas escolas públicas de São Carlos, com professores e gestores, de modo que se buscou atender tanto aos objetivos das escolas envolvidas quanto aos do edital. Estão envolvidas nas ações:

oficinas, Seminários e Projetos Interdisciplinares Temáticos, visam promover e fortalecer a prática investigativa enquanto compromisso com a profissionalização do professor e com a produção de saberes pedagógicos que dialoguem com as problemáticas concretas do campo da educação escolar. (PIBID-UFSCar, 2008a, pg 5)

O primeiro eixo temático foi intitulado *ET₁: Discussões, reflexões e desenvolvimento de ‘situações de aprendizagem’ e outros temas curriculares*. Essas “situações de aprendizagem” a que se refere são as apresentadas nos cadernos do Projeto “São Paulo Faz Escola”, constituídas por conteúdos e temas, competências e habilidades, estratégias, recursos e avaliações em relação aos conteúdos específicos das disciplinas. Nesse sentido, a proposta era propor diálogo, problematizando as possibilidades e debatendo as

³³ Palavras proferidas pela Professora Maria do Carmo de Sousa, Coordenadora Institucional, em mesa redonda do "I Encontro de Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores" realizado na UFSCar, que abordou o tema "O Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID): algumas experiências", realizado em 10/12/2010. E que depois foi transcrita a partir de gravação e organizado uma coletânea (FREITAS; BAZON; OZELO (orgs), 2011). E que servirá de referência para este capítulo para completar informações a respeito da história do PIBID/UFSCar.

dificuldades, com intuito de desenvolver outras estratégias metodológicas, como oficinas, seminários e projetos temáticos.

No segundo eixo *ET₂: Fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade*, o objetivo era promover a valorização do ambiente escolar junto a alunos e à comunidade, a partir de atividades organizadas que relacionassem o cotidiano e os conteúdos disciplinares. Estão incluídas aqui: atividades artísticas, culturais, esportivas, científicas e interdisciplinares.

O terceiro eixo, *ET₃: Desenvolvimento Curricular*, tratava de monitorias e tutorias que contribuíssem para a melhoria da aprendizagem. Para isso, são valorizadas atividades de leitura e escrita com diferentes gêneros textuais, atividades relacionadas à educação ambiental, entre outras situações didáticas organizadas em formas de oficinas em que se priorizariam o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), permitindo a análise da produção das atividades de ensino através do registro dos materiais produzidos.

Já o quarto eixo, *ET₄: Reflexões sobre a avaliação*, promovia estudos dirigidos e seminários sobre avaliação com intuito de promover reflexões sobre concepções, metodologias e a repercussão no ensino-aprendizagem dos processos avaliativos.

O quinto eixo, *ET₅: Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento*, por sua vez, buscava promover a autonomia da aprendizagem do aluno com atividades propostas no segundo eixo, utilizando diversos espaços escolares e não escolares, como quadra, pátio e arredores da escola.

O sexto e último eixo, *ET₆: Abordagem das relações entre Educação e Trabalho*, através de palestras, seminários e oficinas buscava discutir as relações de produção na sociedade contemporânea e suas articulações com o conhecimento formalizado, tendo como ênfase a participação dos saberes científicos e matemáticos na organização do sistema produtivo, refletindo, então, a atual organização da aula como transmissão de saberes teóricos “descontextualizados”, e visava propor novas modalidades de ensino.

Podemos perceber que o projeto institucional do PIBID/UFSCar, através desses eixos temáticos priorizava o desenvolvimento de diversos saberes docentes (TARDIF, 2012) em suas atividades. O saber da formação profissional, no quarto e sexto eixos, com estudos que promovessem reflexão sobre concepções e metodologias de avaliação e reflexão sobre os saberes teóricos transmitidos na escola, a fim de reconhecer a importância de novas metodologias de ensino. O saber disciplinar, no sexto e segundo eixos, ao desenvolver atividades que relacionassem os conteúdos disciplinares ao cotidiano do aluno. O saber curricular no primeiro e terceiro eixo, ao estudar os conteúdos, competências priorizando as

situações de aprendizagem, oficinas e projetos temáticos. E o saber experiencial, que permeia todo o projeto institucional e o próprio programa PIBID, pois possibilitaria que os licenciandos tivessem vivências docentes a fim de que, no exercício de suas funções, o conhecimento da comunidade escolar e na prática de sua profissão, validassem os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional.

Para realização dessa proposta de trabalho, além do coordenador institucional, coordenador de área, bolsistas de iniciação à docência e supervisores, o PIBID/UFSCar contava com a colaboração de docentes voluntários de vários departamentos, orientando os licenciandos. O projeto começou com cinco subprojetos: licenciaturas de Biologia (*campus* São Carlos e Sorocaba³⁴); Física, Matemática e Química (*campus* São Carlos). Sendo concedidas 65 bolsas de iniciação à docência para estudantes das licenciaturas, nove bolsas para supervisores, cinco coordenações de área, envolvendo sete departamentos na instituição. Em parceria com oito escolas (sete estaduais e uma municipal).

A dinâmica de trabalho para execução das ações propostas contava com reuniões periódicas com a equipe envolvida no Programa, nas instituições escolares e na Universidade. Dentre elas, *reuniões por escola* com professores, supervisores, orientadores, docentes das licenciaturas e bolsistas nas escolas; *reuniões por área* entre orientadores, coordenador de área e seus bolsistas da licenciatura; *reuniões de coordenação* entre os orientadores e coordenadores das áreas envolvidas e a coordenadora institucional; e as *reuniões de supervisão* que eram realizadas mensalmente entre a coordenadora institucional e os supervisores das escolas parceiras.

A licenciatura em Matemática entrou no projeto do PIBID/UFSCar desde o início do projeto, começando os trabalhos em 2009. O objetivo do subprojeto era:

problematizar o ensino de Matemática por licenciandos e professores de Matemática, a partir de ações compartilhadas, que ocorrerão no interior de escolas públicas estaduais e municipal, da cidade de São Carlos, do Distrito de São Carlos, de Água Vermelha e na UFSCar, de forma que estas ações possam contribuir com o desenvolvimento profissional tanto de professores que iniciam-se na docência quanto daqueles que já lecionam na Educação Básica promovendo, assim, a melhoria do ensino e da aprendizagem em Matemática. (PIBID/UFSCar, 2008b, pg. 1)

Dentre os objetivos específicos temos:

- 1) propiciar a compreensão das relações existentes entre Matemática escolar e Matemática acadêmica, estimulando o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos

³⁴ Para cada *campus*, um subprojeto diferente, mesmo sendo licenciaturas de mesma área.

para o estudo interdisciplinar de conteúdos das áreas de Ciências Naturais e de Matemática;

2) promover e aprimorar atitudes investigativas por meio de situações de aprendizagem, participação em grupos de estudo e de pesquisa;

3) incentivar o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, de forma a integrar escola, comunidade e universidade, a partir do trabalho compartilhado;

4) contribuir com a melhoria do ensino de Matemática, incentivando e promovendo reflexões sobre a necessidade de implementar Metodologias de Ensino de Matemática diversificadas, como por exemplo, Modelagem Matemática, História e Filosofia da Matemática, Resolução de Problemas, Jogos, Etnomatemática, Investigação Matemática, uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), na Educação Básica;

5) promover a inserção dos licenciandos do curso de Matemática, na cultura escolar, de forma possam planejar, organizar e desenvolver atividades artísticas, culturais, esportivas, científicas e interdisciplinares que valorizem os conhecimentos práticos e aplicados das Ciências e da Matemática, historicamente construídos;

6) elevar a qualidade do ensino de Matemática, a partir de parceria colaborativa;

7) incentivar a produção de materiais e textos didáticos de apoio ao ensino de matemática;

8) promover reflexões que incentivem a criação, o desenvolvimento e a avaliação de propostas pedagógicas que permitam com que o estudante da Educação Básica revele o seu nível de compreensão na resolução de problemas e de atividades de ensino propostas;

9) Articular atividades de ensino de Matemática com a Educação Ambiental dos alunos e da comunidade, diagnosticando problemas locais, promovendo o debate de temas relacionados à produção e consumo de energia, sustentabilidade, poluição ambiental. (PIBID/UFSCar, 2008b, pg. 1)

As ações do subprojeto de Matemática estavam relacionadas aos eixos temáticos do projeto institucional de forma integrada

com as escolas, a partir da Metodologia da *parceria colaborativa*, nos moldes da pesquisa participante, ou seja, problemáticas definidas por situações e demandas reais e intervenção de formação estratégica para a abordagem dos problemas. Há de se considerar ainda que as metodologias de ensino de Matemática como a) Modelagem Matemática; b) História da Matemática; c) Jogos; d) Investigações Matemáticas; e) Etnomatemática e f) Resolução de Problemas estarão presentes no interior das escolas, a partir de situações de aprendizagem, como por exemplo, Oficinas, Seminários e Projetos Temáticos que estarão sendo desenvolvidos. (PIBID/UFSCar, 2008b, pg. 3)

Os bolsistas da graduação da licenciatura em Matemática foram selecionados de acordo com os critérios estabelecidos pelo EDITAL 01/2007 da CAPES³⁵, a partir de edital lançado pela UFSCar para seleção com entrevistas, totalizando 13 bolsistas e

³⁵ Os critérios do EDITAL 01/2007 eram:

- a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- b) estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
- c) estar em dias com as obrigações eleitorais;
- d) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;
- e) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- f) apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; e
- g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

dois supervisores, abrangendo cinco escolas públicas, sendo quatro estaduais e uma municipal, na cidade de São Carlos.

A partir do Edital PIBID 02/2009, lançado pela CAPES, o PIBID/UFSCar passou a agregar mais oito licenciaturas: Ciências (Biologia, Física e Química), no *campus* de Araras; Música, Educação Física, Letras e Pedagogia no *campus* de São Carlos; e Ciências (Física, Matemática e Química); Geografia e Pedagogia no *campus* de Sorocaba. Dessa forma, o projeto, ao expandir-se a partir de 2010, passou a ser desenvolvido em 10 escolas, sendo quatro municipais (três em Araras e uma em São Carlos) e seis estaduais (quatro em São Carlos e duas em Sorocaba³⁶), contemplando 213 bolsas para licenciandos, 28 supervisores das escolas públicas da educação básica, 13 coordenadores de área, envolvendo docentes de 12 departamentos da Universidade ligados direta ou indiretamente com as licenciaturas.

Em 2011 um novo projeto institucional foi lançado, agora com o nome de “*Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores*”. Dando continuidade ao projeto anterior, com novas vagas para as áreas de Biologia, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Música, Pedagogia (presencial e EaD) e Química, nos *campus* Araras, São Carlos e Sorocaba e nos pólos de Jales e São José dos Campos. Naquele ano participaram quase todas as 20 licenciaturas da UFSCar, exceto o curso de Licenciatura em Música (EaD), totalizando 260 licenciandos, 15 escolas (seis estaduais e nove municipais), 48 supervisores, 17 coordenadores de área e a participação de docentes colaboradores de 12 departamentos. Envolveu mais de 100 professores da educação básica e, aproximadamente, 4000 alunos das escolas públicas de educação básica. Com vigência de dois anos, esse último projeto teve atividades previstas até junho de 2013.

Em 2011, com o novo projeto institucional dando continuidade ao trabalho desenvolvido a partir dos editais 01/2007 e 02/2009, o subprojeto da licenciatura em matemática continuou com a parceria nas mesmas cinco escolas, agora com 11 bolsistas de iniciação à docência e dois supervisores. As ações previstas, ainda em torno dos seis eixos temáticos, deveriam ser efetivadas pelos envolvidos da área de Matemática,

organizadas em quatro tipos de atividades: 1. Estudo e reflexão individual e coletiva; 2. Planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula e nos diferentes espaços da escola e da universidade (sala de informática, sala de estudo, pátio, laboratório, Núcleo de Formação de Professores etc.); 3. Criação, organização e manutenção atualizada da área de matemática no site PIBID-UFSCar (www.pibid.ufscar.br); 4. Promoção e participação em congressos, seminários, encontros, palestras, minicursos, entre outros, como ocorreu no edital anterior em

³⁶ Eram 3 escolas, uma saiu em 2010.

congressos da área de Educação e educação Matemática. (PIBID/UFSCar, 2011b, pg. 3).

Como parte das atividades propostas pelo PIBID/UFSCar, estava a realização de “Encontros de Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores” com o objetivo de promover oportunidades de reflexões sobre a docência para os alunos do curso de licenciatura, professores formadores e professores da educação básica, contemplando as atividades realizadas no âmbito do PIBID. O primeiro encontro fechado que incluía o PIBID em São Carlos e Sorocaba, ocorreu em 2009 com compartilhamento de experiências por meio de pôsteres das atividades realizadas por escolas, e oficinas. No final do ano de 2010 ocorreu um encontro aberto a outras instituições, intitulado de “I Encontro de Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores” em São Carlos. Nos outros anos, foram eventos internos, participando os três *campus* da UFSCar. No final do ano de 2011, ocorreu em Sorocaba e, no final do ano de 2012, ocorreu no *campus* Araras.

No encontro de 2010 a Coordenadora Institucional do PIBID/UFSCar iniciou uma mesa redonda que visava compartilhar experiências de PIBID de algumas instituições, fazendo uma apresentação e reflexão sobre o projeto. Ela destacou que

a ideia também é pensar a escola enquanto um espaço de investigação para professores e futuros professores. Isso significa rever o papel do professor não mais como um executor, mas como alguém que pensa no currículo, elabora e reelabora constantemente as suas ações (FREITAS; BAZON; OZELO, 2011, pg. 44)

E chama atenção para um momento que considera complicado no início do projeto: a tentativa de diferenciar o estágio do PIBID. Disse que, em dois anos de trabalho, estavam tentando fazer tal diferenciação para as escolas e para os pibidianos, e que foi difícil entenderem a diferença.

Fazendo um balanço dos primeiros anos de trabalho, a coordenadora relata que uma preocupação, desde o início do projeto, era de não levar projetos prontos às escolas, pois a ideia era que o PIBID fosse incorporando-se aos projetos de cada escola, realizando um trabalho compartilhado. Outro aspecto evidenciado refere-se às atividades realizadas em espaços fora da sala de aula, no intervalo. Aos poucos foram se convencendo de que é possível criar espaços diferenciados das quatro paredes para trabalho com diversos conteúdos, envolvendo situações de aprendizagem, além de proporcionar atividades interdisciplinares.

Acrescenta ainda que o projeto passou por vários desafios, estruturais, burocráticos e pedagógicos. Em contrapartida, as aprendizagens geradas para o grupo foram no sentido de entender um trabalho realmente compartilhado, integrar as áreas de

conhecimento em prol de um objetivo comum e, principalmente, considerar tanto a escola quanto a universidade como espaços de produção de conhecimento.

Nesses cinco anos de programa na UFSCar, o PIBID destacou-se pelo trabalho *compartilhado* com as escolas públicas, desde sua criação, estabelecendo *parcerias* e proporcionando ações *colaborativas* entre todos os envolvidos. Além de desenvolver a *interdisciplinaridade* com as diversas áreas de conhecimento envolvidas no projeto buscando promover a melhoria da qualidade de ensino da educação básica.

Sousa (2012) afirma que, ao optar pela proposta interdisciplinar no projeto, entendiam

que o fundamental das ações envolve o repensar sobre a concepção do termo “conhecimento”, de forma que licenciandos e professores da Educação Básica possam compreender melhor a relação professor-aluno. Aqui, todos os envolvidos são considerados criadores de conhecimento. O foco das ações é o processo. Ou seja, neste programa, convidamos professores e licenciandos a refletirem sobre o processo e o conteúdo integrado das diversas áreas de conhecimento (p.5).

E ainda, Sousa (2012) mostra-se otimista em relação ao resultados do programa e afirmar que

o PIBID/UFSCar tem proporcionado maior aproximação com o cotidiano da profissão docente, fazendo com que os licenciandos possam perceber, entre outras coisas, a importância do planejamento das aulas e atividades a serem desenvolvidas juntamente com os estudantes da Educação Básica. Há de se considerar ainda o aumento do interesse dos bolsistas em desenvolver-se profissionalmente, na carreira docente. (p. 10).

Concluimos que o programa PIBID, nacionalmente, tem uma grande abrangência em relação ao número de envolvidos, considerando estudantes de licenciaturas, professores e estudantes da Educação Básica e professores formadores. Nesses seis anos de história, passou por diversas reformulações e tem se mostrado uma política pública de grande relevância no processo formativo de futuros professores a fim de amenizar sentimentos de entrada na carreira. Trata-se, a princípio, de uma oportunidade de observar e vivenciar o cotidiano da atuação docente, proporcionando uma experiência antecipada das aprendizagens e desafios de início de carreira que podem contribuir para a permanência na profissão. E, nesse contexto, esta pesquisa insere-se, considerando que o PIBID/UFSCar tem um grande diferencial, ao estabelecer em seu projeto institucional ações interdisciplinares e parcerias considerando tanto a universidade quanto a escola como espaços de produção de conhecimento.

No capítulo seguinte, descreveremos a trajetória da pesquisa, desde a motivação pelo objeto de estudo, a estruturação do projeto de pesquisa, os aportes teóricos e as etapas de coleta até a análise dos dados.

CAPÍTULO III

A trajetória da pesquisa

Neste capítulo buscamos descrever o percurso metodológico da pesquisa, começando pela delimitação do tema, objetivos e questão norteadora da investigação. Apresentamos a abordagem na qual fundamentamos o estudo, os instrumentos escolhidos, a seleção dos participantes (sujeitos) da pesquisa e as opções para o aprofundamento dos dados, a fim de sistematizar os dados para análise guiada pela questão investigativa e objetivos do estudo.

3.1 Percursos metodológicos do projeto de pesquisa

A escolha por desenvolver uma investigação sobre o PIBID deu-se pelas inquietações enquanto bolsista do programa na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Naquele período foi possível refletir sobre a prática pedagógica, de forma a enriquecer a formação inicial, confrontando teoria e prática a fim de consolidar conhecimentos didáticos e pedagógicos, articulando o saber docente com o saber prático.

Na fase inicial da pesquisa, analisamos documentos, projetos e publicações para o reconhecimento do cenário, identificação da dinâmica e particularidades do programa em âmbitos nacional e institucional. Escolhemos como recorte o PIBID/UFSCar, na área de Matemática, no campus de São Carlos, e iniciamos a pesquisa com o reconhecimento do ambiente de pesquisa.

Entre os documentos analisados estão: o projeto institucional, os subprojetos da área de Matemática, desde o seu início na instituição (2009). Além de documentos oficiais, como os editais lançados pela CAPES, relatórios e Diretrizes Nacionais de Formação de Professores. Analisamos, também, algumas publicações do Programa na UFSCar que contém alguns relatos de experiência e registros de palestras nos eventos institucionais.³⁷

Para completar as informações sobre o ambiente, acompanhamos algumas reuniões dos bolsistas da área de Matemática com a coordenação da área, bem como uma reunião de uma das escolas em que o programa atua, com bolsistas de todas as áreas,

³⁷ Essa análise já foi apresentada no Capítulo II.

professores supervisores e coordenadores, para compreendermos o desenvolvimento das atividades que focalizam a interdisciplinaridade do projeto institucional.

Optamos por uma abordagem qualitativa interpretativa, pois, conforme Bogdan e Biklen: “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos” (1994, p. 209). Consideramos que a pesquisa, seguindo essa abordagem, compreende um conjunto de diferentes técnicas que visam descrever um ambiente, reduzindo a distância entre teoria e dados, muitas vezes simbólicos, revelando múltiplos aspectos de uma realidade processual e socialmente construída pelos sujeitos, capaz de contribuir para a melhor compreensão de fenômenos vivenciados.

Ainda conforme os autores (1994, p. 47-50), cinco características definem a investigação qualitativa. São elas: 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; 5) tem um significado extremamente importante.

Assim, em acordo com a primeira característica proposta pelos autores, esta pesquisa colocou-se em contato direto com o local de sua pesquisa onde acompanhamos algumas reuniões dos bolsistas da área de Matemática do PIBID/UFSCar e uma reunião de uma das escolas em que o programa atua. Analisamos documentos, projetos e publicações, levantamos dados para fazer um mapeamento dos bolsistas, enviamos questionários, analisamos os portfólios e, por fim, entrevistamos os sujeitos selecionados.

No que se refere à descrição, os dados foram recolhidos/elaborados por meio de questionários, portfólios (escritos) e entrevistas áudio-gravadas. Estas foram transcritas e apresentadas sob a forma narrativa, respeitando sempre as falas e pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa, juntamente com os excertos das respostas dos questionários e trechos selecionados dos portfólios. Para então, conforme a terceira característica, o pesquisador olhar e ouvir os dados além do apresentado, captar sentidos, sentimentos e expectativas, visando compreender o processo de iniciação à docência descrito pelos sujeitos.

Para os autores, o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil em que “as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (1994, p. 50), em uma situação em que o pesquisador seleciona o que lhe parece mais importante. Portanto, iniciamos a análise dos questionários a fim de traçar um perfil dos bolsistas e organizar os dados iniciais para

possíveis relações que pudessem ser estabelecidas com os dados dos outros instrumentos. Essa análise preliminar, a partir somente dos questionários, será descrita no capítulo IV.

Por fim, de acordo com as últimas características apontadas pelos autores, a abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos. Pois, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (1994, p. 51). Portanto, fazemos uma análise, no capítulo V, a partir dos três instrumentos de coleta de dados, e buscamos evidenciar as percepções dos sujeitos a partir das reflexões descritas nos portfólios e geradas nas entrevistas.

Por se tratar de um programa que, como o nome já diz, focaliza a “iniciação à docência”, surgiram alguns questionamentos como: Como as políticas públicas têm se preocupado com a formação inicial? É possível que um programa realizado na formação inicial antecipe experiências para o início de carreira? Como programas de iniciação à docência podem contribuir para o processo formativo e, principalmente, para o início da carreira docente? Portanto, configuramos a pesquisa preocupados com a compreensão dos processos para o desenvolvimento profissional de egressos do PIBID, inter-relacionando aprendizagem docente e iniciação à docência.

Assim, a pesquisa tem como objetivo principal compreender o processo de iniciação à docência através da percepção sobre suas dificuldades e aprendizagens docentes dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática, em início de carreira, além de identificar as contribuições e limitações desse processo formativo sob o olhar dos bolsistas egressos. Portanto, o estudo é orientado a partir da seguinte questão norteadora: **Quais as principais percepções dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática em seu processo de iniciação à docência, sobre dificuldades e aprendizagens da carreira docente?**

3.2 Instrumentos de coleta, a sistematização e análise dos dados

Na busca por aprofundar tal processo, bem como as percepções dos sujeitos, optamos por três instrumentos de coleta de dados: questionários; relatos escritos (portfólios); e entrevistas, separados em três etapas de sistematização e análise, a seguir.

3.2.1 Primeira etapa – mapeamento e envio de questionário aos bolsistas

Em primeiro momento foi realizado o mapeamento de todos bolsistas de Matemática do PIBID/UFSCar que passaram pelo projeto desde o seu início, em fevereiro de 2009, até junho de 2012³⁸. Esse mapeamento foi constituído pelo nome, e-mail para contato, escola e período de atuação no programa. Tivemos um pouco de dificuldade, no início, para conseguir tais informações, pois alguns dados já tinham alguns anos, e não havia uma única fonte de dados, portanto entramos em contato com alguns professores até conseguirmos completar as informações. No entanto, ainda faltaram dados de dois bolsistas que atuaram no ano de 2009. Os dados obtidos foram fornecidos pelos coordenadores da área de Matemática que atuaram naqueles anos e pela coordenadora institucional.

O primeiro subprojeto, de fevereiro de 2009 a fevereiro de 2010, e o segundo subprojeto, de março de 2010 a março de 2011, contavam com 13 (treze) bolsistas atuantes por ano. Já no terceiro subprojeto, de junho de 2011 a junho de 2012, o número caiu para 11 (onze)³⁹ bolsistas. Contabilizamos 44 (quarenta e quatro) bolsas disponibilizadas nos três anos, pois alguns bolsistas saíram antes do término, por diversos motivos, sendo substituídos por outros bolsistas. Destes, sete atuaram em dois anos consecutivos e, de dois deles, não conseguimos os dados. Assim, o nosso mapeamento contou com 35 (trinta e cinco) nomes de bolsistas e ex-bolsistas, destes 11 (onze) eram atuantes no ano de 2012 e os outros 24 (vinte e quatro) atuaram entre os anos de 2009 a 2011, e o período de permanência deles no programa está entre dois meses a dois anos completos.

Elaboramos e enviamos via *e-mail* um questionário inicial⁴⁰, baseado no questionário utilizado por Gama (2007). Tal questionário contava com perguntas fechadas, abertas e mistas, e foi dividido em três partes. A primeira contou com dados pessoais e sobre a formação inicial, se eram formados ou não. A segunda parte tratava da atuação no PIBID, atividades relevantes, dificuldades e sugestões para o programa. O intuito era, além de destacarmos as aprendizagens significativas enquanto bolsista do programa, selecionar os egressos do PIBID/UFSCar. A terceira e última parte tratava das experiências profissionais incluindo trabalhos de docência ou não, com perguntas dissertativas sobre a entrada na profissão, e relatos de fatos que ilustrassem o início de carreira. Nessa fase, selecionamos os

³⁸ Finalizamos o mapeamento em outubro de 2012, mas tínhamos dados de até junho de 2012 que era a data de finalização do terceiro edital do subprojeto de Matemática.

³⁹ Em decorrência das novas exigências do edital de 2011 do PIBID.

⁴⁰ Ver apêndice A.

docentes. Assim, nossos sujeitos de pesquisa, foram selecionados segundo dois critérios: (1) *egressos do PIBID/UFSCar na área de Matemática no campus São Carlos e*; (2) *professor (a) em início de carreira*.

Dos 35 (trinta e cinco) questionários enviados, 12 (doze) foram devidamente respondidos, ou seja, tivemos aproximadamente 34% de resposta. Além disso, um bolsista respondeu ao *e-mail* enviando em anexo um portfólio, informando que as questões que nós estávamos solicitando poderiam ser encontradas na leitura do portfólio e outro bolsista respondeu o *e-mail* dizendo que não foi bolsista PIBID e, portanto, não respondeu o questionário. Procuramos informações a respeito desse último e, pelo que conseguimos averiguar, o bolsista em questão ficou muito pouco tempo no programa. Quanto ao que enviou o portfólio, tentamos, a partir da leitura do texto, preencher algumas questões do questionário e reenviamos pedindo a complementação dos itens que não conseguimos identificar. Não tivemos retorno.

Dos 12 (doze) questionários recebidos, seis ainda eram bolsistas do programa no ano de 2012 e, portanto, não se configuraram egressos do PIBID. Assim, temos seis ex-bolsistas egressos do PIBID, destes: um ainda cursando o curso de Matemática da UFSCar, mas que se encontrava em início de carreira. E, dos outros cinco formados, apenas um não estava na carreira docente. Assim, o nosso universo de egressos, selecionados para o aprofundamento de dados, contou com quatro formados e um não formado na carreira docente.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 117) “os questionários podem servir como uma fonte complementar de informações, sobretudo na fase inicial e exploratória da pesquisa. Além disso, eles podem ajudar a caracterizar e a descrever os sujeitos do estudo”. Assim, além de selecionarmos os sujeitos da pesquisa, o questionário traçou o perfil dos bolsistas e ex-bolsistas (egressos), destacando atividades e aprendizagens vivenciadas enquanto bolsistas PIBID. A análise dessa fase da pesquisa produziu um panorama geral dos bolsistas PIBID/UFSCar, que será relatado no capítulo IV.

3.2.2 Segunda etapa – análise de relatos escritos (portfólios)

Para aprofundamento dos dados dos nossos sujeitos de pesquisa, começamos o segundo momento com análises dos escritos reflexivos (portfólios) produzidos pelos egressos PIBID/Matemática durante a participação no programa. Escolhemos esse instrumento, pois

nossos sujeitos são egressos e não atuam mais no programa PIBID. Assim, como não estivemos acompanhando o período de atuação deles, foi pelos portfólios que tivemos a possibilidade de acompanhar as atividades realizadas naquele período e as reflexões sobre as ações realizadas.

Neste momento é oportuno esclarecer que corroboramos com a ideia de Arter e Spandel (*apud* VILLAS BOAS, 2012) que definem portfólio como uma “coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área.” (pg. 38). Assim, o portfólio pode ser considerado uma coleção de produções, de forma que se possa acompanhar a aprendizagem. É considerado também como um procedimento de avaliação que acompanha o progresso de quem o escreve. Nesse entendimento, a avaliação é considerada um processo em que os alunos são ativos, pois aprendem a refletir e escrever sobre o que sabem, o que pensam e o que não sabem. Assim, o portfólio é muito mais que uma coleção de textos arquivados, é uma seleção cuidadosa e crítica de registros de ações e aprendizagens. Nessa direção, Klenowski (*apud* Villas Boas, 2012) afirma que o trabalho com portfólios baseia-se no princípio de que a aprendizagem é um processo que requer auto avaliação, encoraja a reflexão e analisa o desenvolvimento dos trabalhos realizados.

Como estamos interessados no processo de aprendizagem e buscamos analisar a visão dos sujeitos, o portfólio configura-se como um importante instrumento de coleta de dados. Esclarecemos aqui que, apesar de sua função avaliativa, não estávamos interessados em “avaliar” os escritos no sentido de classificar e encontrar mudanças dos alunos ao longo do tempo e, sim, fazer uma análise mais profunda sobre os processos vividos. Priorizamos, então, a auto avaliação e a reflexão que os autores dos portfólios evidenciam nos seus escritos. Portanto, corroboramos com Poletini (1999, p. 250) ao afirmar que “a experiência em si em nossa vida é importante, mas a análise dessa experiência é muito mais importante, e como a reflexão sobre as experiências passadas e presentes se realiza desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento profissional do professor.”

Não existe uma estrutura padrão para a construção de portfólios, o importante é que seja construído pelo aluno, observando princípios de reflexão, criatividade, parceria e autonomia. No entanto, os portfólios dos bolsistas PIBID/UFSCar seguem uma estrutura pré-definida constituída por quatro etapas: Narrativa descritiva; Narrativa interpretativa; Subjetividade e; Interpretação teórica. Na primeira deveria ser realizada uma descrição das atividades realizadas nos espaços escolares e, já na segunda, deveria escolher um episódio da descrição no qual faria uma discussão a respeito. Na terceira etapa o aluno faria uma

interpretação de natureza subjetiva, colocando seus sentimentos, juízos de valor, emoções, etc. E, por fim, na quarta etapa, buscaria fundamentar teoricamente suas interpretações. Essa produção era considerada obrigatória para todos bolsistas, de forma individual, e deveriam ser postadas no site do PIBID semestralmente.

Os portfólios foram obtidos, após autorização dos sujeitos⁴¹, a partir do contato com um professor orientador da área de Matemática que tem acesso ao site do PIBID⁴². Pretendeu-se, nessa etapa, identificar e evidenciar as principais atividades desenvolvidas no programa e as aprendizagens docentes significativas que os bolsistas reconheceram na sua atuação, com vistas a estruturar o roteiro das entrevistas da próxima etapa, e confrontar os dados, evidenciando divergências e aproximações da visão dos sujeitos sobre as experiências vividas.

Realizamos, primeiramente, uma análise individual dos portfólios dos nossos sujeitos, destacamos temáticas evidenciadas e, depois, extraímos e agrupamos trechos dos escritos de acordo com tais temáticas. A partir dessa etapa, elaboramos questões individuais para serem respondidas nas entrevistas com os sujeitos, a fim de esclarecer algum episódio descrito ou aprofundar alguma reflexão do processo de aprendizagem destacada. Depois, realizamos uma análise global com todos os sujeitos, e montamos uma tabela com as temáticas recorrentes em busca de confrontar os trechos escritos dos sujeitos para uma análise na próxima etapa, juntamente com as entrevistas realizadas para aprofundamento dos dados.

3.2.3 Terceira etapa – entrevistas e construção de categorias de análise

No último momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender as percepções sobre o seu processo de formação, de entrada na profissão e de perspectivas futuras. Era oportuna a realização de entrevistas, pois, como Szymanski (2004) afirma, a entrevista é uma situação de interação humana em que está em jogo a percepção do outro e de si mesmo, gerando expectativas e sentimentos para as duas partes. É um instrumento que tem sido utilizado em pesquisas qualitativas, no auxílio da compreensão de significados subjetivos, uma vez que a entrevista atinge informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios, como os questionários. Para Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 120) a entrevista, além de “permitir uma obtenção mais

⁴¹Todos os 5 sujeitos selecionados autorizaram a leitura dos seus portfólios.

⁴² Os relatórios ficam no banco de dados do site do PIBID/UFSCar, e somente os atuantes no programa têm acesso.

direta e imediata dos dados, serve para aprofundar o estudo, complementando outras técnicas de coleta de dados de alcance superficial”.

Elaboramos um roteiro geral⁴³ com questões comuns para todos entrevistados, dividido em três etapas: sobre a formação inicial; sobre o início de carreira e; sobre a formação continuada e perspectivas futuras. Escolhemos a realização de entrevista semiestruturada pela flexibilidade do roteiro que permite acrescentarmos questões necessárias durante sua aplicação. Outras questões foram elaboradas a fim de esclarecer pontos individuais a partir da análise dos questionários e escritos reflexivos.

Entramos em contato via *e-mail* com todos os cinco sujeitos selecionados, no entanto, só tivemos retorno de quatro que demonstraram disponibilidade para a realização das entrevistas que foram realizadas no período de março a julho de 2013. Ressaltamos que a negociação de dia, horário e local com os sujeitos foi difícil, pois todos tinham seus afazeres docentes e grande carga horária semanal de trabalho. Por essa razão, uma entrevista foi realizada via *software* de comunicação instantânea *Skype*. Visto que esse sujeito é docente, trabalha em uma corretora de seguros e dispõe de pouco tempo livre para um encontro presencial.

Os entrevistados, no momento da entrevista, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁴, no qual foram informados novamente sobre os objetivos da pesquisa e a importância da sua contribuição para o desenvolvimento da mesma. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas com devida autorização dos sujeitos, inclusive a que foi realizada via *Skype*.

Em uma primeira análise dos três instrumentos de coleta de dados (questionários, portfólios e entrevistas), identificamos o processo de iniciação à docência dos egressos como uma trajetória de vida, envolvendo aspectos pessoais, profissionais, sociais e institucionais. Traremos as trajetórias individuais dos nossos quatro sujeitos da pesquisa, destacando episódios marcantes da formação inicial, da participação no PIBID e do processo de iniciação na carreira, no capítulo V.

Faremos, a seguir, uma primeira caracterização dos nossos quatro sujeitos selecionados, egressos do PIBID/UFSCar na área de Matemática e em início de carreira. Os nomes são fictícios para preservarmos o anonimato dos mesmos.

⁴³Ver roteiro geral de entrevista semi-estruturada no apêndice C.

⁴⁴ Ver apêndice B.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Formação Educação Básica	Licenciatura em Matemática na UFSCar	Atuação no PIBID	Início de Carreira
Amanda, 23 anos ⁴⁵	Sempre em escola privada.	De 2007 a 2011, no período noturno.	No ano de 2010. Destaca as atividades realizadas nos intervalos e relata que os bolsistas não tinham muita autonomia.	Dois anos de carreira, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, começou como eventual em escolas públicas e depois contratada na rede privada. Trabalha também em uma corretora.
Beatriz, 28 anos	O ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em particular com bolsa de estudos.	De 2006 a 2010, no período diurno.	Em 2009 e 2010. Destaca os projetos realizados e a preocupação com a contextualização no ensino de matemática. Afirma que uma dificuldade no início foi a “relação” PIBID/escola.	Quatro anos de carreira docente, começou em escola pública como professor eventual e depois como professor contratado na rede pública e privada. Atua nos níveis de Ensino Fundamental e Médio em rede particular.
Olavo, 28 anos	Sempre em ensino público e fez curso pré-vestibular particular.	Ingressou em 2006 no período diurno e ainda não se formou	Em 2009 e 2010. Destaca as atividades interdisciplinares. Relata dificuldades em relacionar com os docentes da escola.	Dois anos de experiência na rede pública, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Começou como professor eventual.
Viviane, 24 anos	Sempre em escola pública.	No período diurno entre os anos de 2007 a 2011.	Em 2009 e 2010. Destaca as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula e relata dificuldades em atrair os alunos para as atividades no período contrário de aulas.	Dois anos de carreira docente nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Começou como eventual na rede pública e agora atua na rede privada.

⁴⁵ Idade dos sujeitos no momento da devolutiva do questionário, em dezembro de 2012.

Por fim, sistematizamos os dados obtidos com os três instrumentos em tabelas, guiados pela questão investigativa e o objetivo de estudo na busca de categorias, realizando a triangulação de dados entre a literatura, os questionários, os portfólios e as entrevistas. Primeiramente fizemos a análise individual, horizontalmente, dos sujeitos a partir dos dados obtidos separados pelas fontes, destacando temas relevantes e em conexão com a literatura. Em seguida, analisamos verticalmente, a partir de cada instrumento, e destacamos as tendências e as particularidades. Realizamos, assim, um processo de categorização que Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 134) entendem como “um processo de classificação ou de organização e informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns.” Para os autores, “o uso de categorias de análise pode ajudar a destacar aspectos relevantes da pesquisa, contribuindo para responder à questão de investigação. Por isso, as categorias devem ser construídas atendendo às solicitações que emanam da questão de investigação” (p.94).

Dessa forma, categorizamos as principais percepções dos egressos do PIBID/UFSCar sobre o seu processo de iniciação à docência em dois eixos analíticos: (1) *Aspectos característicos do Início de Carreira e*; (2) *Dicotomias e articulações da formação e prática profissional*. A primeira categoria é do tipo *mista*, pois foi obtida “a partir de um confronto entre o que diz a literatura e o que encontra nos registros de campo” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p.135). Já a segunda é do tipo *emergente*, pois foram “obtidas mediante um processo interpretativo, diretamente do material de campo” (p.135). Os eixos analíticos, juntamente com as categorias de análise associadas, serão apresentados no capítulo V.

A seguir, traremos uma análise descritiva a partir dos questionários para compreendermos, primeiramente, o processo de iniciação à docência dos sujeitos a partir do momento de formação enquanto bolsistas do PIBID.

CAPÍTULO IV

Um olhar dos bolsistas e ex-bolsistas sobre as aprendizagens e desafios no PIBID/UFSCar/Matemática (campus São Carlos)

Neste capítulo vamos traçar o perfil dos bolsistas do PIBID constituintes do nosso recorte⁴⁶ a partir da análise descritiva dos questionários respondidos no nosso primeiro momento de coleta de dados. Tal questionário nos permitiu organizar os dados iniciais e constituir um panorama geral sobre as percepções dos bolsistas em relação ao PIBID, destacando suas aprendizagens e desafios, bem como selecionarmos os egressos que estão no início da carreira docente, foco do nosso estudo. Esses dados serão relevantes para possíveis relações que possam ser estabelecidas com os dados dos outros instrumentos de coleta de dados analisados no próximo capítulo.

Dividiremos este capítulo em duas partes: na primeira (4.1), Características de formação e profissional dos bolsistas PIBID/UFSCar, buscamos caracterizar os bolsistas, a partir das características gerais, a formação e as experiências profissionais; na segunda parte (4.2), Atuação de bolsistas e ex-bolsistas no PIBID, faremos uma análise das aprendizagens e dificuldades destacadas pelos bolsistas durante a atuação no programa.

4.1 Características de formação e profissional dos bolsistas PIBID/UFSCar

Esta primeira análise dos 12 questionários respondidos pelos bolsistas, traça um perfil a partir das características evidenciadas. Dentre os questionários recebidos, verificamos quatro bolsistas do sexo masculino e oito do sexo feminino, na faixa etária de 22 a 29 anos. O perfil da formação básica dos bolsistas pode ser visualizado no Quadro 2, a seguir:

⁴⁶Bolsistas do PIBID da UFSCar do campus São Carlos – SP, na área de Matemática que atuaram no período de 2009 a 2012, conforme descrito no capítulo III.

Quadro 2 – Formação básica dos bolsistas PIBID/UFSCar

Formação Pré-Universitária	5ª a 8ª série	Ensino Médio Colegial	Ensino Médio Técnico	Fez Curso Pré-Vestibular?
Ensino Público	9	7	2	3
Ensino Privado	3	5*	2	7

* Um deles alega ter sido bolsista no ensino privado

Podemos perceber que a maioria estudou em escolas públicas na educação básica (tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio). Sendo que 10 fizeram curso pré-vestibular antes de ingressarem na UFSCar, sendo a maioria em cursos particulares. Esse dado é interessante e nos revela que a maioria estudou em escola pública e precisou fazer um curso pré-vestibular. Percebemos que quatro deles realizaram ensino médio técnico público e privado, o que não é comum nos dias atuais, a formação técnica. Não temos elementos para saber se realizaram o curso técnico concomitantemente com o ensino médio ou em caráter externo, nem em que área. Sobre a graduação, sete realizaram a licenciatura em Matemática na UFSCar no período diurno, quatro no período noturno e um diz ter realizado nos dois períodos, provavelmente tenha realizado transferência interna de turno no próprio curso.

Dos 12 respondentes, cinco estão formados e os outros sete disseram ainda estar no curso de licenciatura em Matemática da UFSCar, sendo que alguns alegaram estar no último período. Temos um ingressante no ano de 2005 e formado em 2009; três ingressantes no ano de 2006 dos quais dois formados em 2010 e o outro ainda em curso; dois ingressantes no ano de 2007 e formados em 2011; três ingressantes em 2008 e três em 2009 ainda em curso.

Um dos ingressantes do ano de 2009 informou que se transferiu do curso de Física da mesma instituição, e outro, também de 2009, diz que cursava um curso de Processos Gerenciais, o qual abandonou para entrar na licenciatura em Matemática.

Uma parte do questionário tratava das experiências profissionais, incluindo trabalhos de docência ou não, com perguntas dissertativas sobre experiência como docente, e relatos de fatos que ilustrassem o início de carreira.⁴⁷ O intuito era, além de selecionar os egressos que estão na carreira, termos os primeiros dados sobre o processo de iniciação docente, enfatizando as percepções dos próprios sujeitos.

No estado de São Paulo, podem ser atribuídas aulas aos licenciandos em caráter temporário para suprir licenças e substituições, são os chamados professores eventuais.

⁴⁷ Ver questionário no Apêndice A.

No entanto, os licenciandos que responderam ao nosso questionário não relataram possuir tal experiência, apenas dois consideraram o estágio como experiência docente, relatando as monitorias e as oportunidades de regência em sala de aula.

“A partir dos estágios, apenas umas 10 aulas no máximo. Os alunos estão cansados do método tradicional de ensino. Isto ficou muito evidente nestas poucas aulas que tive a oportunidade de ministrar.” (Bolsista 5⁴⁸, Questionário)⁴⁹.

“Em meu primeiro ano de faculdade fui convidado a atuar voluntariamente com aulas de reforço em matemática (...). Desenvolvi atividades de reforço em matemática com alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, sempre em horário contrário ao dos alunos, e sempre no período da tarde. Por se tratar de um “estágio voluntário” não tive nenhuma remuneração. Pude ver, ainda que minimamente, que as dificuldades encontradas pelo professor de matemática do ensino fundamental (5^a a 8^a série) e médio já vem com os alunos desde as series iniciais, como problemas na interpretação de situações-problema, divisão, etc.” (Bolsista 4, Questionário).

Por outro lado, todos os Ex-Bolsistas alegaram possuir experiência como docentes. Na questão sobre as experiências docentes, deveriam relatar o tempo de atuação e os níveis de ensino. A partir da análise desses questionários, produzimos o Quadro 3, abaixo, para sistematizar os dados antes de começarmos a nossa discussão.

⁴⁸ Utilizamos a nomenclatura Ex-Bolsista e Bolsista seguido de um número para manter o anonimato dos mesmos e diferenciar os egressos.

⁴⁹ Utilizaremos neste capítulo excertos das respostas dos questionários na íntegra com a notação (nome, questionário) nos trechos utilizados.

Quadro 3 – Experiências Docentes dos Egressos

Nome	Tempo de atuação	Níveis de ensino	Tipos de instituições
Ex-Bolsista 1	1 ano	Ensino Fundamental II	Particular
Ex-Bolsista 2	2 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio (EJA) ⁵⁰	Particular e Pública
Ex-Bolsista 3	4 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Pública e Particular
Ex-Bolsista 4	2 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Pública
Ex-Bolsista 5	2 anos	Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursinho Pré-Vestibular	Não informou
Ex-Bolsista 6	2 anos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Particular

Apenas um dos egressos tem experiência docente e não continuou na carreira. Este disse que naquele momento era servidor público e *freelancer* em uma editora, mas não especificou o seu cargo enquanto servidor. Sobre o porquê de abandonar a profissão ele relatou:

“Trabalhar com docente é muito prazeroso e exaustivo, lidar com alunos e pais é complicado. Mas apesar de gostar do trabalho abandonei por entender que a remuneração não era interessante.” (Ex-Bolsista 5, Questionário)

Como podemos ver pelo Quadro 3, ele atuou durante dois anos como docente em diversos níveis de ensino, e alegou que, mesmo gostando do trabalho e considerando-o prazeroso, alguns fatores contribuíram para o abandono. No caso desse Ex-Bolsista, ele relatou que a baixa remuneração e a desvalorização por parte dos alunos e pais foram fatores decisivos. Pesquisas sobre professores iniciantes (GAMA, 2007; MARIANO, 2006) relatam as dificuldades que levam esses professores a desistirem da profissão, corroborando com o relato do Ex-Bolsista.

Gama (2007) fez um levantamento de teses e dissertações sobre a temática e afirma que essas pesquisas constataam a problemática do professor em início de carreira no

⁵⁰ Educação de Jovens e Adultos.

Brasil. Problemas como a contratação temporária (professores eventuais) que são expostos a práticas descontínuas em muitas escolas e turmas; atribuição de turmas problemáticas e escolas de difícil acesso e marcadas pela violência. Além da desvalorização pelos alunos e pela própria gestão, fazendo com que o processo de desenvolvimento profissional dos iniciantes seja bastante reduzido, favorecendo o desestímulo e abandono da profissão.

O Ex-Bolsista 2, além de professor, no momento da coleta de dados trabalhava em uma corretora de seguros. O restante respondeu como sendo apenas docente. O Ex-Bolsista 4 dizia-se docente, mas ainda não se formara, estando no último período da graduação. Como nosso intuito era selecionar sujeitos para aprofundamento dos dados, selecionamos a partir dessa última etapa do questionário, *cinco egressos do PIBID/UFSCar que ingressaram e atuam na carreira docente*.

Dos nossos sujeitos, tínhamos dois docentes na rede particular, um na rede pública, um atuando na rede pública e privada, e um que não informou em qual rede atuava. Quatro disseram ter experiência nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (sendo um no EJA); e um com experiência somente no Ensino Fundamental II.

Quanto ao tempo de carreira: um tinha quatro anos, três tinham dois anos e um deles apenas um ano de docência, ou seja, eles estavam no período de um ano a quatro anos de carreira. Como já discutimos no capítulo I, podemos afirmar que estavam na fase inicial da carreira. Sobre essa fase, pesquisas da década de 1990 (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1995, CAVACO, 1995) consideraram uma abrangência que pode variar de três a cinco anos de carreira. Em pesquisa mais recente, Tardif (2012) defende que tal período refere-se aos sete primeiros anos de carreira docente. Apesar de haver algumas diferenciações dentro da literatura sobre o período da fase inicial, consideramos, nesta pesquisa, os quatro primeiros anos de docência.

Assim sendo, percebemos que o perfil dos bolsistas PIBID/UFSCar/Matemática no campus de São Carlos compreende jovens em uma faixa etária entre 22 e 29 anos com a formação básica predominantemente realizada em escola pública, sendo que a maioria fez algum curso pré-vestibular. Ingressantes no curso de licenciatura em Matemática na UFSCar entre 2005 e 2009, sua maioria realizada no período diurno e apenas um não se formou no tempo regular (quatro anos) do curso. Os bolsistas atuantes não possuem experiência como docente. Dos egressos, todos iniciaram na carreira, e apenas um não continuou na profissão, portanto a maioria exerce ou exercia a profissão docente. Sobre a atuação docente, possuem entre um e quatro anos de experiência e todos atuaram no Ensino Fundamental II, já no Ensino Médio, apenas um não atuara.

Para esta pesquisa foram selecionados, para aprofundamento dos dados, quatro⁵¹ egressos (Amanda, Beatriz, Olavo e Viviane) que, no momento dessa pesquisa, ingressaram e atuavam na carreira docente em Matemática na Escola Básica.

4.2 Atuação dos bolsistas no PIBID/UFSCar

A segunda parte do questionário tratava especificamente da atuação no PIBID, com quatro perguntas abertas sobre as atividades relevantes, dificuldades e sugestões para o programa, com o intuito de analisarmos as percepções dos bolsistas sobre aprendizagens e desafios nesse espaço de formação de iniciação à docência. Para maior sistematização dos dados sobre a atuação no PIBID, elaboramos o Quadro 4, com os dados dos 12 doze bolsistas selecionados no primeiro momento de coleta de dados (questionários).

Quadro 4 – Período e local de atuação no PIBID

Bolsista	Ano de atuação	Escola⁵²
Ex-Bolsista 1	2010	Escola D
Ex-Bolsista 2	2010	Escola E
Ex-Bolsista 3	2009/2010	Escola A
Ex-Bolsista 4	2009/2010	Escola B
Ex-Bolsista 5	2009	Escola E
Ex-Bolsista 6	2009/2010	Escola E/Escola C*
Bolsista 1	2011	Escola D
Bolsista 2	2011	Escola A
Bolsista 3	2011	Escola B
Bolsista 4	2011	Escola A
Bolsista 5	2011	Escola C
Bolsista 6	2011	Escola E

*Atuou um ano em cada escola respectivamente

Os nossos respondentes do questionário estão divididos entre seis Bolsistas atuantes e seis Ex-Bolsistas. Sobre o período de atuação no PIBID, quatro dos Ex-Bolsistas

⁵¹ Como já relatado no Capítulo III, um dos egressos selecionados (dos cinco) não respondeu ao nosso contato para aprofundamento dos dados a partir de entrevista.

⁵² Utilizamos a nomenclatura Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E para designar as escolas, quando necessário, procurando manter em sigilo o nome destas.

começaram no primeiro subprojeto, em fevereiro de 2009, e apenas um não prosseguiu no programa no ano de 2010, os outros dois Ex-Bolsistas entraram em 2010. Assim, no segundo ano do subprojeto, em 2010, atuaram cinco dos nossos Ex-Bolsistas, sendo que dois estavam ingressando e os outros três estavam no seu segundo ano de atuação. Destes, apenas o Ex-Bolsista 1 não ficou até o término do subprojeto, em março de 2011, saindo em dezembro de 2010 devido à conclusão do curso, pois como os bolsistas devem estar cursando a licenciatura, este teve que ser desligado. Em 2011 entraram os outros seis Bolsistas que, até o momento da devolutiva dos questionários⁵³, declaravam-se bolsistas atuantes. Sobre o período de permanência no programa, temos um que atuou durante nove meses, oito que atuaram durante um ano, e três que atuaram durante dois anos.

Nos anos de 2009 e 2010 o subprojeto da Matemática contava com 13 bolsistas no programa por ano, assim, temos dados de análise de quatro dos 13 que atuavam no ano de 2009 e temos cinco dos 13 que atuaram no ano de 2010. No ano de 2011 atuavam 11 bolsistas e temos dados de seis deles. Portanto, com base nas respostas, temos dados sobre os três anos de programa na UFSCar, para analisar desde a sua formação até o último ano selecionado do nosso recorte (2012).

Além disso, temos Ex-Bolsistas e Bolsistas de todas as escolas que participavam do programa na área de Matemática, o que enriquece nossa análise, pois o projeto institucional UFSCar tem como uma das principais particularidades, o trabalho dentro de cada área específica e o integrado dentro das escolas, buscando proporcionar a interdisciplinaridade. Assim, existem atividades realizadas na área de matemática e, ao mesmo tempo, atividades específicas de cada escola integrada com outras áreas atuantes na mesma.

4.2.1 Aprendizagens da docência nas atividades realizadas no PIBID

Faremos agora uma análise das questões abertas dessa parte do questionário, optando por um comparativo entre as respostas dos Ex-Bolsistas e Bolsistas, destacando os relatos recorrentes e marcantes em relação às aprendizagens da docência no processo de iniciação à docência dentro do espaço formativo do PIBID. Apresentamos, agora, a primeira questão:

a) Das atividades realizadas no programa descreva as que considera relevantes e justifique.

⁵³ Dezembro de 2012.

Ao analisarmos os questionários dos ex-bolsistas, na primeira questão foi dado maior destaque para as atividades realizadas fora da sala de aula, durante os intervalos.

“Em especial, apreciei o trabalho que realizamos nos intervalos das aulas, pois aproveitávamos o momento para fazer atividades de lógica, de matemática e o índice de brigas neste período caiu muito quando estávamos lá, e quando não estávamos também, pois eles começaram a ver que podia aproveitar o período de outra forma.” (Ex-Bolsista 2, Questionário).

“(...) uma atividade fora da sala de aula (na quadra de esportes) em que os alunos participaram de forma ativa (diferentemente da sala de aula quando assumem um comportamento passivo). Foi divertido e quebrou um pouco a rotina dos alunos.” (Ex-Bolsista 3, Questionário).

Da mesma forma, nos relatos dos bolsistas, tais atividades fora da sala de aula continuaram:

“(...) as atividades no intervalo que é um trabalho interdisciplinar, por que nos mostrou as dificuldades de trabalhar com outras áreas.” (Bolsista 6, Questionário).

“Dentre as atividades, considero importantes as atividades realizadas no intervalo, pois são tentativas claras de se estabelecer uma parceria entre as áreas da licenciatura a fim de proporcionar atividades interdisciplinares aos alunos que em sala de aula, dificilmente deixam de assistir aulas tradicionais de ensino.” (Bolsista 5, Questionário).

É possível perceber que os Ex-Bolsistas já desenvolviam atividades que utilizavam outros espaços fora da sala de aula e, com os Bolsistas, os espaços não formais continuaram sendo utilizados no horário do intervalo, só que de forma mais interdisciplinar, com projetos e jogos, buscando trazer momentos diferenciados dos de ensino tradicional e integrando as áreas atuantes na escola.

Entre os objetivos do subprojeto da Matemática, estava a contribuição para a melhoria do ensino de Matemática, incentivando e promovendo reflexões sobre a necessidade de implementar Metodologias de Ensino de Matemática diversificadas. Implementação que

aconteceu na realização de oficinas fora da sala da aula, tanto pelos Ex-Bolsistas quanto pelos Bolsistas.

“Atividades realizadas no período contrário ao dos alunos. Utilização dos materiais didáticos disponibilizados pelo CDCC⁵⁴ e jogo Contig 60. Todas essas foram importantes para minha formação devido a sua ampla utilização em sala de aula no trabalho com a Matemática. Faz com que o professor depois venha a aplicar tais atividades com mais facilidade e menos resistência. (Ex-Bolsista 1, Questionário).

“O ‘jogo das equações’ surgiu devido á dificuldades dos alunos nesse conteúdo, portanto elaboramos uma gincana (construímos o material) pautada nesse conceito.” (Ex-Bolsista 3, Questionário).

“(...) o trabalho mais relevante foi com o tema “africanidades”. Atuamos tanto em sala de aula quanto nos intervalos levando jogos do continente africano na tentativa de evidenciar e relacionar a cultura desse povo com a cultura brasileira, almejando também quebrar o preconceito racial muito presente na escola. Apesar de a parte lúdica chamar bastante atenção das crianças, com esses jogos exploramos também conceitos matemáticos, estudamos e socializamos as estratégias de cada jogo. Foi uma atividade longa, porém produtiva onde os estudantes puderam jogar com competência.” (Bolsista 3, Questionário).

“Durante o curso de licenciatura recebi muita informação sobre metodologias de ensino de matemática e estratégias, e o estágio apesar de fornecer bastante horas não foi suficiente para que pudesse colocar em prática tais conhecimentos adquiridos em sala de aula da universidade. No PIBID tenho a oportunidade de desenvolver atividades dentro e fora de aula, de modo que posso pensar em atividades diferentes das tradicionais já conhecidas, e ainda, em espaços além da sala de aula.” (Bolsista 4, Questionário).

⁵⁴ Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo (USP-SP).

Os relatos mostram que eles perceberam a importância de utilização de diferentes metodologias no ensino de matemática, como oficinas e jogos, e inclusive destacaram que essas experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, durante a formação inicial, contribuíram para sua atuação na profissão docente, podendo diminuir futuramente uma possível resistência na utilização de atividades de ensino diferenciadas. Perceberam, também, que o curso de licenciatura ensina teorias sobre metodologias de ensino, no entanto, o momento destinado para colocar em prática, que é o estágio, muitas vezes não é suficiente para proporcionar vivências almejadas. Assim, o PIBID pode propiciar aprendizagens fornecendo oportunidades de desenvolver atividades que fujam do tradicional, tanto sobre a metodologia empregada quanto ao espaço utilizado.

Discussões sobre a formação inicial docente evidenciam que o estágio e a grade curricular das licenciaturas no país transmitem uma desarticulação entre teoria e prática (FIORENTINI & CASTRO, 2003; PIMENTA & LIMA, 2004; GATTI ET. AL., 2008; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008) e apontam para a necessidade de processos formativos que propiciem uma maior reflexão com a possibilidade de contribuir efetivamente para a transição de aluno a professor. Conforme Fiorentini e Castro (2003) “embora aconteçam num mesmo tempo, teoria e prática podem apresentar-se apenas justapostas, não se estabelecendo entre elas uma relação efetivamente dialética” (p. 153). Assim, tais discussões podem contribuir para se repensar a formação inicial docente, no sentido de buscar espaços em que exista a articulação entre teoria e prática fundamentada na realidade escolar. Para Ghedin, Almeida e Leite (2008),

é preciso assumir que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura padece de fundamentação teórica melhor trabalhada, de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas, de forma a permitir à constituição de saberes docentes necessários a superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento entre a formação inicial e o cotidiano escolar. (p. 37).

Na mesma direção, outro aspecto levantado pelos Bolsistas refere-se às experiências com práticas pedagógicas em sala de aula que o PIBID proporcionou, tema que foi abordado apenas pelos Bolsistas. Eles acreditam que, quando têm oportunidade de estarem em sala de aula no papel de professor, vão adquirindo experiência e criando rotinas docentes para futura atuação. Sobre isso, pesquisas apontam 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. (GUARNIERI, 1996; TANCREDI, 2009).

“As atividades aplicadas em sala de aula, pois aperfeiçoamos aos poucos o nosso jeito de se pôr diante da sala de aula” (Bolsista 6, Questionário).

“Nossas atividades disciplinares, onde trabalhamos dentro de sala de aula, juntamente com as professoras das turmas. Elas geralmente são em conteúdos que percebemos dificuldade; nos ensinam práticas da sala de aula, ampliam nosso conhecimento enquanto alunos de licenciatura, ao mesmo tempo trazendo benefícios a escola e aos alunos.” (Bolsista 2, Questionário).

“Além disso, gosto muito da parceria que pode ser estabelecida com o professor da turma que se acompanha, apesar de levar algum tempo para que isso ocorra, ao longo do programa se estabelece uma parceria professor-pibidiano que transcende as barreiras da escola.” (Bolsista 5, Questionário).

Nesses momentos de prática, eles destacam a parceria com o professor supervisor da escola, que pode ajudar e ensinar algumas práticas a partir dos seus conhecimentos adquiridos pela experiência docente. Conhecimentos que Tardif (2012) entende como saberes experienciais que são (re)construídos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos pois são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Assim, os conhecimentos dos professores se constroem de modo inter-relacionado com as experiências passadas e as atuais, dentre as quais ocupam lugar de destaque as práticas de sala de aula. (FERREIRA & REALI, 2005).

Outro aspecto importante destacado pelos Bolsistas e Ex-Bolsistas diz respeito às atividades interdisciplinares dentro das escolas com as diversas áreas, que é um dos grandes diferenciais do projeto institucional UFSCar, como já destacamos no capítulo 2. As atividades foram realizadas muitas vezes fora da sala de aula e com utilização de metodologias diferenciadas a partir de temáticas definidas em conjunto pelas áreas com a escola.

“nossa proposta é trabalhar interdisciplinarmente. Na escola em que atuo definimos temas centrais a cada mês ou bimestre onde todas as disciplinas

participantes do PIBID devem desenvolver atividades interdisciplinares e, caso queiram, disciplinares, individuais ou em conjunto com outras áreas, sempre com relação ao tema referente ao mês ou bimestre.” (Bolsista 4, Questionário).

“os projetos Interdisciplinares realizados na escola (...). Além de trabalharem uma das propostas principais do PIBID-UFSCar: A Interdisciplinaridade, são ótimas oportunidades para trabalharmos, aprendermos e crescermos enquanto grupo e, no caso de nossa escola, são eles nossos espaços de criarmos atividades com diversas metodologias de ensino.” (Bolsista 2, Questionário).

“os projetos procuravam ir além da sala de aula e esse era o grande diferencial entre o PIBID e o Estágio Supervisionado, muito confundido, no início, pelos licenciandos e pelos próprios professores da escola. Nesses projetos, procurávamos desenvolver atividades interligando as áreas, explorando diferentes ambientes escolares, como pátio, biblioteca e até mesmo os corredores.” (Ex-Bolsista 4, Questionário).

A fala do Ex-Bolsista 4 demonstra a percepção dos objetivos do PIBID-UFSCar ao diferenciar o estágio e o programa de iniciação à docência, diferenciação que o mesmo Bolsista já havia realizado⁵⁵ ao comparar as vivências com diferentes metodologias que o PIBID proporcionou e que o estágio não permitia. Eles perceberam que as diversas horas de estágio não eram suficientes para desenvolverem atividades docentes, portanto comparam com o PIBID quanto ao tempo disponível para trabalho, mas também destacam a questão dos espaços utilizados, pois no programa poderiam trabalhar dentro e fora da sala de aula. Percebemos aqui aprendizagens da docência quanto à utilização de metodologias diversificadas por meio de oficinas, jogos entre outros, de forma interdisciplinar e considerando a escola, e seus diversos espaços, como promotora de conhecimento.

Para Sousa (2013) o PIBID/UFSCar tem as situações didáticas como foco articulador das ações de iniciação à docência, formação continuada de professores e

⁵⁵Ver página 85 , excerto do Bolsista 4 sobre “Metodologias de Ensino de Matemática diversificadas”.

a melhoria da aprendizagem. Estas estão destacadas nos eixos de trabalho do projeto institucional já destacado no capítulo 2, envolvendo prioritariamente os seguintes contextos:

- (a) A sala de aula, contemplando diretamente as ações docentes e ambiência institucional do currículo; e
- (b) Outros espaços escolares e a comunidade, articulando-se com as práticas docentes, na sala de aula e as de outros agentes educativos. (p. 33)

Para isso, são promovidas ações através de oficinas, seminários, projetos interdisciplinares temáticos etc. Com uma “preocupação em inserir os licenciandos em projetos que já estão sendo desenvolvidos nas Escolas. As atividades estão sendo desenvolvidas tanto nas salas de aula quanto em outros espaços, por exemplo, no pátio das escolas, durante os intervalos” (idem, p. 27).

Outro aspecto que podemos levar em consideração aqui, nessa diferenciação entre PIBID e estágio, relaciona-se à estrutura. Os estágios não proporcionam um espaço de formação compartilhada (universidade e escola) como o PIBID, pois não são formados por grupos que possuem uma dinâmica de reuniões e planejamentos periódicos. Além disso, temos a questão do investimento financeiro que inclui o custeio de atividades, e oferecimento de bolsas a estudantes, professores das escolas e da universidade.

A autora destaca que,

No caso do PIBID-UFSCar, os licenciandos trabalham em parceria com os professores das Escolas Públicas, procurando acompanhá-los e auxiliá-los em suas demandas didático-pedagógicas. A ambiência dos bolsistas não está restrita a sala de aula. Participam de reuniões de trabalho conjuntas que ocorrem nas escolas, juntamente com os professores das mesmas, os supervisores e os professores da Universidade. (p. 33).

Os bolsistas têm a consciência de que a interdisciplinaridade é uma das propostas principais do PIBID na UFSCar, e percebem que a ideia é trabalhar em equipe, pensar junto, planejar em conjunto as diversas áreas. E, portanto, destacaram também as reuniões e os momentos de planejamento como importantes para o desenvolvimento das atividades. Estas reuniões eram

“realizadas semanalmente/quinzenalmente entre licenciandos, professores da educação básica e professores universitários que atuam na mesma escola, ou seja, reúnem-se diferentes áreas de ensino em prol de um mesmo objetivo. Lidar com as divergências e compreender o olhar de cada área,

buscando soluções e alternativas para os problemas, eram desafios motivadores lançados ao grupo.” (Ex-Bolsista 4, Questionário).

“durante a preparação há o contato direto com os bolsistas de outras áreas, além dos orientadores e supervisores, o que auxilia no trabalho em grupo e no conhecimento específico de outras áreas para a preparação de atividades interdisciplinares.” (Bolsista 1, Questionário).

Os dois relatos tratam das reuniões das escolas, onde estavam envolvidas as diversas áreas, e eram realizadas para planejamento das atividades interdisciplinares e, como temos Ex-Bolsistas e Bolsistas, podemos concluir que a interdisciplinaridade esteve sempre presente nas atividades realizadas no programa. Destacaram serem fundamentais tais momentos de preparação para auxiliar o trabalho em grupo e para conhecimento de outras áreas.

Havia também as reuniões da área de Matemática, mas apenas um bolsista destacou como atividades relevantes dentro do programa, enfatizou as discussões teóricas realizadas sobre o ensino de matemática e destacou serem importantes para futura atuação docente.

“As discussões realizadas nas reuniões específicas da área de matemática e os textos sugeridos pelos orientadores e coordenadores fazem com que os bolsistas tenham um bom alicerce teórico para construir suas concepções sobre o ensino e aprendizagem de matemática. Essas concepções acompanharão os futuros professores durante sua profissão depois de formados. Os aportes teóricos dão a base para que os bolsistas possam ter a clareza das atuais pesquisas e preocupações no ensino da matemática para não torna-los professores que levam sua profissão com base em “achismos e crenças” sem conhecer o real funcionamento da educação matemática e seus anseios.” (Bolsista 1, Questionário).

O Bolsista 1 relata que o PIBID tem buscado promover a articulação entre teoria e prática na formação inicial dos professores, o que é um dos objetivos principais do projeto institucional: “Incentivar os licenciandos que iniciam-se na docência a teorizarem sobre o ensino que ministram e a praticarem a teoria que estudaram, tornando-se pesquisadores de sua própria prática” (PIBID-UFSCar, 2008a, p. 08). Esse momento de

estudo teórico também é citado por um ex-bolsista ao destacar que, a partir de ações dentro do PIBID previstas nos subprojetos, sobre o eixo de avaliação escolar, ele realizou uma Iniciação Científica sobre a avaliação SARESP⁵⁶.

“no âmbito do projeto, pude desenvolver no período de participação um estudo com aporte científico sobre o SARESP, tema escolhido de forma pessoal e que já constava em um dos eixos de ação do projeto, que é promover a reflexão sobre avaliações de larga escala. Desenvolver uma IC no PIBID contribuiu para melhorar a qualidade da minha formação, bem como me proporcionou um embasamento teórico/metodológico para minha formação continuada.” (Ex-Bolsista 4, Questionário).

Na mesma linha de reuniões e momentos de reflexão, o Ex-Bolsista 4 destacou os encontros entre os bolsistas dos campus da UFSCar, considerados como eventos locais nos quais todos bolsistas apresentavam os resultados obtidos.

“encontros semestrais que reuniam todos os participantes dos PIBID dos três campus (Araras, São Carlos e Sorocaba). Nesses encontros partilhávamos experiências e refletíamos em conjunto.” (Ex-Bolsista 4, questionário).

Assim, o PIBID da UFSCar promovia reuniões das escolas, em que discutiam as atividades interdisciplinares realizadas entre todas as áreas atuantes em cada escola, reuniões de cada área destinadas a estudar e refletir sobre o ensino da disciplina específica e reuniões institucionais com todos integrantes do programa dos diferentes campus a fim de discutirem e refletirem juntos sobre as ações realizadas, compartilhando experiências.

Sousa (2013) defende que

o papel da Universidade consiste em investir nas licenciaturas de forma que não continuem relegadas ao segundo plano, criando espaços e projetos que possam promover reflexões permanentes e atividades investigativas desenvolvidas por licenciandos, professores da Educação Básica e pesquisadores. Ao mesmo tempo, o papel da Escola consiste na criação de um movimento permanente de reflexão e investigação entre os seus envolvidos para pensar os processos de ensino-aprendizagem, considerando-se a sua particularidade, uma vez que a criação deste movimento de permanente reflexão interfere no cotidiano da Escola. (p. 26).

⁵⁶Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Um dos Ex-Bolsistas, que participou do início do programa, relata que a primeira atividade realizada, chamada de “Estudo da Realidade⁵⁷”, foi marcante. Podemos perceber pela sua escrita, que foi realizada entre todas as escolas e houve um momento de socialização.

“(...) além das atividades específicas de cada área desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, achei de extrema importância o passo inicial do PIBID (já que fui bolsista no primeiro ano de programa): o estudo da realidade. Notava-se nas discussões realizadas por bolsistas de diferentes escolas que cada uma tinha uma ‘personalidade’, como mais flexibilidade ou não de trabalhar em sala de aula, mais participação dos alunos em atividades extracurriculares, etc.” (Ex-Bolsista 6, questionário).

Outro Ex-Bolsista, que esteve no início do programa, refere-se ao mesmo estudo como “atividade sobre o entorno da escola” e destaca a percepção das particularidades de cada comunidade escolar, considerada como o ponto de partida para estruturarem as ações a serem realizadas.

“A principal atividade que realizamos no PIBID foi o estudo sobre as particularidades da comunidade em que a escola estava inserida. Deixamos os alunos livres para nos mostrar da forma que achavam mais interessante o entorno da escola, a parte estrutural, a parte social e a natureza envolta da escola.” (Ex-Bolsista 5, Questionário).

Além dos egressos destacarem suas atuações na atividade, podemos perceber que ela vai ao encontro de um dos objetivos principais do projeto institucional, que prioriza o trabalho *com* a escola, buscando atender as necessidades individuais. A relevância desse trabalho está embasada na concepção de que a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social. (DAYRELL, 1996).

⁵⁷Este foi um projeto interdisciplinar que envolvia as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química com o objetivo de conhecer as particularidades das escolas para o desenvolvimento de um trabalho de parceria entre a Universidade e as Escolas. Foram retiradas fotografias e realizados questionários e entrevistas com a comunidade escolar.

Nos subprojetos da matemática, esse trabalho é destacado dentro das ações previstas como parte da promoção de “atividades artísticas, científicas, culturais e esportivas utilizando os espaços do pátio, da quadra escolar e da comunidade nas imediações da escola, valorizando, assim, os saberes e as expressões culturais dos alunos e da comunidade”. (PIBID/UFSCar, 2008b, pg. 2).

Atividades como essa colocam os bolsistas em contato com a comunidade escolar, conhecendo o entorno da escola, as questões sociais e culturais envolvidas que influenciam diretamente no trabalho docente e nas relações estabelecidas dentro da escola. Considerando assim a instituição como um espaço sociocultural e buscando compreendê-la no seu fazer cotidiano e sua

complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dá forma à vida escolar. (DAYRELL, 1996).

Ainda sobre os objetivos específicos do subprojeto da matemática, temos o de estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos com o ambiente cotidiano, que vai ao encontro das ações previstas que propõem promover a reflexão sobre “a atual organização da aula de Matemática como transmissão de saberes teóricos ‘descontextualizados’ e propor novas modalidades de ensino como, por exemplo, oficinas focalizando os saberes práticos e contextualizados.” (PIBID/UFSCar, 2008b, pg. 2).

Nesse sentido, um Ex-Bolsista destacou uma atividade realizada em forma de projeto, na qual priorizaram o estabelecimento de relações entre conteúdos matemáticos e assuntos cotidianos em que a matemática veio como solução para os problemas propostos durante a atividade.

“Todas as atividades desenvolvidas beneficiaram-me de alguma forma. No entanto, depois que ingressei na profissão acredito que projetos como o “jogo das equações” e o “Quanto, paga, quanto ganha” foram às atividades que mais contribuíram com a minha formação.(...) O quanto paga, quanto ganha foi um projeto que discutiu assuntos cotidianos dos alunos como cesta básica, mercado de trabalho, orçamento familiar, etc. Pautado nesses assuntos foi possível trabalhar conceitos de porcentagem, leitura, análise e construção de gráficos, além de questões sócio econômicas de cada região, uma vez que o projeto trabalhava com gráficos

específicos de regiões do Brasil. Achei essa atividade mais significativa, porque tratamos primeiro de assuntos como cesta básica, mercado de trabalho, orçamento familiar para depois trazermos as questões matemáticas, ou seja, a porcentagem foi consequência, de modo que a utilidade do conceito matemático veio primeiro. A contextualização é fundamental, principalmente para o ensino fundamental.” (Ex-Bolsista 3, Questionário).

Assim, o questionário evidencia atividades e dinâmicas desenvolvidas no âmbito do PIBID em uma visão intencionalmente ampla da docência em diferentes espaços e contextos da escola que vão ao encontro dos eixos fundamentais em relação à formação compartilhada e à interdisciplinaridade. Tais atividades agregaram aos bolsistas a aprendizagem sobre o planejar, as metodologias de ensino e processos de ensino-aprendizagem que foram se relacionando com sua prática, produzindo um saber experiencial, ou melhor, como denomina Tardif (2012), os “saberes práticos” que se superpõem à prática para melhor conhecê-la e se integram a ela formando um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão.

4.2.2 Dificuldades e desafios enfrentados pelos bolsistas no PIBID

Outra questão do questionário referia-se às dificuldades enfrentadas pelos bolsistas dentro PIBID, a fim de apontarmos os obstáculos presentes no espaço de formação inicial para discussão e uma possível melhoria:

b) Relate-nos alguma dificuldade durante a sua atuação no programa.

Nesse item relataram dificuldades de os integrantes relacionarem-se, ou seja, relacionamento com a escola, com os docentes, com os alunos e entre os próprios bolsistas PIBID de diversas áreas, caracterizando o problema como grande desafio.

Na UFSCar o programa institucional é estruturado de modo a estabelecer parcerias, propiciando o trabalho em equipe, visando à formação compartilhada. Segundo Foerste (2005) “tanto entre o professorado, como no meio acadêmico, parceria é compreendida como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de

compromissos e responsabilidades, entre outros aspectos” (p. 87). As “parcerias colaborativas” entre universidades e escolas na formação de professores são uma prática adotada crescentemente no campo da educação e feitas mediante a negociação, junto à escola, dos objetivos comuns que atendam aos seus interesses específicos das escolas e aos da Universidade.

Neste movimento denominado parceria estão sendo desenvolvidas atividades articuladas na formação inicial e em serviço. A parceria parece caracterizar-se como um movimento interinstitucional de construção de um novo paradigma de formação do professor, em que se observa, e isso, segundo Smedley, precisa ser enfatizado, a existência de complexas interações, envolvendo principalmente alunos (graduandos), docentes da escola básica e professores da universidade. Trata-se de um movimento irreversível e necessário, que está apenas começando e que pode impulsionar uma profissionalidade docente, ainda que se perceba uma clara intervenção do governo no processo (FOERSTE, 2005, p. 91-92).

Esse movimento também é percebido pelos egressos que estiveram no início do programa e acrescentaram que a entrada na escola foi um dos grandes desafios para estabelecer a parceria com a escola, ganhar espaço e estabelecer o diálogo de forma a compreenderem os objetivos e função de cada um nesse processo formativo. Pontualmente, os bolsistas relataram:

“Dificuldade no relacionamento com os docentes da escola, que muitas vezes não compreendiam nosso papel como pibidiano, tampouco compreendiam a função do projeto na unidade. Além da desmotivação que muitos docentes nos transmitiam, incentivando-nos a deixar o curso de licenciatura.” (Ex-Bolsista 4, Questionário).

“a maior dificuldade foi a ‘relação’ PIBID/escola, ou seja, foi o nosso ingresso na escola, a qual limitava um pouco nosso espaço e nossa participação. Mas, isso foi no início, (...), após desenvolvermos algumas atividades, passou a colaborar, dar mais abertura para nossas atividades e a parceria foi muito boa.” (Ex-Bolsista 3, Questionário).

Dentro da problemática da entrada na escola e a dificuldade de relacionamento com os docentes da educação básica, alguns professores experientes tem o hábito de dizer palavras de desmotivação para os professores iniciantes, inclusive incentivam o abandono da profissão. Em contrapartida, o Ex-Bolsista 3 afirmou que os problemas ocorreram somente no

início e que, depois, as parcerias foram sendo estabelecidas com a convivência, a partir das atividades realizadas, construindo um sentimento de confiança.

Esse é um movimento de socialização profissional, no qual os professores iniciantes podem ser desacreditados pelos seus pares e só passam a ser reconhecidos enquanto profissionais com o passar do tempo, quando mostrarem que são capazes. Assim, talvez na fase de estabilização sugerida por Tardif (2012), os professores passam a adquirir mais confiança em si próprios, bem como um domínio progressivo da profissão, que provoca uma abertura no que se refere à sua experiência e à construção de suas próprias aprendizagens, construindo saberes e, com o tempo, eles acabam adquirindo uma segurança maior, que extrapola o domínio pessoal e parte para o relacional, passando a serem respeitados também pelos pares e demais profissionais da escola. (LUDKE,1996).

Problemas parecidos são lembrados pelos Bolsistas atuantes, principalmente quanto à resistência dos professores das escolas em aceitá-los, não permitindo que atuassem em sala de aula.

“A maior dificuldade foi o acordo com os professores no início do projeto. Poucos docentes cediam suas aulas para que nós, bolsistas do PIBID, pudéssemos desenvolver nossas atividades ou atuarmos em conjunto com os próprios docentes. Sendo assim, tínhamos de ensinar matemática recorrendo outros espaços da escola que não a sala de aula.” (Bolsista 3, Questionário).

“A principal dificuldade encontrada durante a atuação no programa foi a estrutura das escolas que não consegue oferecer o espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades. (...) Esbarramos com esse problema diante da necessidade de trabalhar com os alunos no período contrário das suas aulas regulares. Necessidade essa que surgiu devido a grande resistência dos professores em trabalhar com os bolsistas em sala de aula.” (Bolsista 1, Questionário).

Os dois Bolsistas afirmaram que as atividades realizadas fora da sala de aula foram decorrentes da resistência de alguns professores que não permitiam que desenvolvessem as atividades propostas nas suas salas de aula. Vale ressaltarmos que os dois

Bolsistas atuavam em escolas diferentes, portanto a resistência por parte dos docentes não era um caso isolado.

Junto com a necessidade de atuar fora da sala de aula, veio o desafio de encontrar outros espaços adequados em que pudessem atuar, pois algumas escolas não possuíam espaços físicos suficientes. Além do espaço para atividades fora de sala, precisavam atrair e motivar os alunos para participarem desses momentos. Problema esse detectado tanto por Ex-bolsistas como por Bolsistas.

“tivemos uma dificuldade em trazer os alunos para as atividades no período contrário de aulas.” (Ex-Bolsista 6, Questionário).

“Acredito que a dificuldade principal encontrada (...) é a motivação. O comodismo com a vida atual faz com que os alunos não queiram “crescer”. Estudar e chegar a Universidade são uma realidade muito distante a deles. Lidar com essa desmotivação foi frustrante no começo. Depois discutimos isso em grupo e chegamos à conclusão de que precisaríamos da opinião dos alunos para realizar nossas atividades” (Bolsista 2, Questionário).

Outra problemática, ainda dentro da escola, mas que não faz parte das dificuldades de relacionamento, diz respeito a uma única escola. Um Bolsista relatou que atuava em escola que fica na zona rural, portanto a localização era um problema. E, por causa disso, não era possível realizar atividades em todos os períodos.

“Outro problema, no meu caso, é a localização da escola, já que esta se trata de uma escola rural e por isso temos dificuldades em atuar no período noturno, pois não há transporte.” (Bolsista 4, Questionário).

No que diz respeito à dificuldade de relacionamento entre os Bolsistas das diversas áreas, o grande desafio era promover o trabalho interdisciplinar de forma a integrar as diversas áreas em um único objetivo, pois dialogar entre áreas exige planejamento, comprometimento e trabalho em equipe. Problema que foi relatado por Ex-Bolsistas e Bolsistas:

“A principal dificuldade foi em manter um contato direto e objetivo com as outras áreas, na época a área que tínhamos mais dificuldade em dialogar era a Biologia, talvez por se tratar de uma área menos ‘exata’.” (Ex-Bolsista 5, Questionário).

“A maior dificuldade foi trabalhar interdisciplinarmente. No início deste ano começamos a realizar atividades no intervalo de forma interdisciplinar. Para isso, realizamos reuniões quinzenais para as elaborarmos. Mas no início, as atividades eram planejadas por área e todos os outros bolsistas aplicavam. Isso começou a ficar confuso, pois alguns bolsistas começaram a se recusar a aplicar. Assim, neste segundo semestre nos reunimos e decidimos mudar o curso dessas atividades. O mais difícil é elaborar as atividades, sem pensar na área, pensar globalmente.” (Bolsista 6, Questionário).

“o programa me trouxe a oportunidade de pensar em atividades diferenciadas das tradicionais e interdisciplinares, porém tais atividades não são simples de serem pensadas, requerem tempo de preparo e conhecimentos que muitas vezes não tenho.” (Bolsista 4, Questionário).

Os bolsistas relataram que era difícil manter contato e dialogar com as outras áreas. No início não havia um diálogo entre as áreas no desenvolvimento das propostas, cada área planejava a seu modo e as outras simplesmente aplicavam, sem estabelecer relações entre as áreas. Com o tempo, foram percebendo que a ideia da interdisciplinaridade não é apenas planejar em conjunto, mas promover atividades em que as diversas áreas sejam valorizadas. Como o Bolsista 6 disse, é o “pensar globalmente”. E como o Bolsista 4 colocou, pensar em atividades desse tipo não é simples, pois exige tempo, planejamento e conhecimento.

Por fim, pedimos que *contribuíssem para o programa fazendo sugestões*. Em relação aos Ex-Bolsistas, poucos se manifestaram, a maioria teceu elogios e disse que o programa deveria continuar.

“Apenas que ele continue, pois ajuda muito aos alunos que estão na licenciatura a aumentarem o seu contato com a sala de aula e conhecerem mais estratégias de ensino.” (Ex-Bolsista 1, Questionário).

“Sem sugestões. É um projeto novo, inovador no âmbito acadêmico, que vem sendo construído de forma democrática, permitindo promover uma formação profissional em consonância com as demandas da sociedade atual. Acredito que está no caminho certo.” (Ex-Bolsista 4, Questionário).

Apenas um Ex-Bolsista fez sugestão, enfatizando a importância de trabalhos que desenvolvam atividades contextualizadas. Essa sugestão está embasada na sua atuação docente e na percepção de que fazer a contextualização é ainda uma dificuldade para ele.

“Acredito que uma sugestão seria desenvolver um trabalho de como contextualizar os conteúdos matemáticos, de forma simples e que possam ser desenvolvidos na sala de aula a cada aula, pois quando iniciei as aulas para o ensino fundamental percebi que isso é muito importante, e às vezes, sinto dificuldades para fazer esta contextualização de forma objetiva.” (Ex-Bolsista 3, Questionário).

Já os Bolsistas, aproveitaram o espaço para fazerem algumas reivindicações tais como: maior autonomia para os Bolsistas, maior comprometimento dentro do grupo pelos participantes e mais disciplina.

“Uma sugestão seria dar mais autonomia aos bolsistas nas atividades que querem aplicar e nas reuniões. Algumas vezes a hierarquia do grupo prevalece e com isso muitas vezes as ideias dos bolsistas para eles não são condizentes e as atividades tem que ser mudadas. Assim, no final de várias tentativas de expor suas ideias e elas não serem aceitas, os mesmos perdem o entusiasmo no projeto, pois não podem realizar as suas atividades.” (Bolsista 6, Questionário).

“Acredito que nossas reuniões de grupo (Matemática) poderiam ser levadas mais a sério, tanto por nossos professores quanto pelos bolsistas. (...) me dediquei a todas as alternativas que foram propostas, li todos os textos e entreguei relatórios quando necessários, mas, não vi isso de alguns integrantes do grupo. Considero a disciplina um fator fundamental para o

sucesso e, se ao menos não conseguirmos manter nossas reuniões, é impossível crescer enquanto grupo na Universidade.” (Bolsista 2, Questionário).

Tais relatos são interessantes e mostram que os bolsistas possuem censo de trabalho em equipe, e exigem que os outros integrantes levem a sério o trabalho no programa. Percebem que a participação no programa é importante para a sua formação, portanto querem ter oportunidades dentro do grupo para se desenvolverem profissionalmente.

E, como não poderia faltar, houve colocações sobre a interdisciplinaridade, nas quais alegaram a necessidade de maior comunicação entre as áreas.

“Como se trata de um projeto interdisciplinar, a minha sugestão é que se obtivesse uma melhor comunicação entre as áreas e que o que tenha sentido para uma, tenha sentido a outra a partir de discussões feitas entre elas.” (Bolsista 5, Questionário)

Fazendo uma análise geral das respostas, as principais atividades consideradas importantes pelos bolsistas foram: atividades fora da sala de aula com utilização de metodologias diferenciadas em projetos interdisciplinares; atividades matemáticas contextualizadas; momentos de planejamento e reflexão; práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e em outros espaços da escola e; estudo sobre a comunidade escolar.

Nas atividades destacadas pelos bolsistas, podemos perceber suas principais aprendizagens quanto aos aspectos pedagógicos, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de matemática, as concepções de ensino e metodologias diversificadas. Além disso, puderam ter uma formação próxima ao contexto escolar, desenvolvendo aprendizagens da docência ao considerar a escola como um contexto sociocultural, onde são estabelecidas relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos. A partir das parcerias estabelecidas, puderam entender um trabalho realmente compartilhado, integrando as áreas de conhecimento em prol de um objetivo comum. E, principalmente, considerar tanto a escola quanto a universidade como espaços de produção de conhecimento.

Também foram revelados os desafios, em especial os que dizem respeito às relações estabelecidas: com a escola, com os docentes, com os alunos e com os bolsistas. Na dificuldade de relacionarem-se com a escola, trouxeram problemas quanto à estrutura física utilizada. Da dificuldade de relacionarem-se com os docentes, surgiu a necessidade de utilizar

espaços fora da sala de aula. Junto com a dificuldade de relacionarem-se com os alunos vieram momentos de reflexão que desencadearam a utilização de metodologias diversificadas. E, por fim, a dificuldade de relacionarem-se entre as áreas fez com que o desenvolvimento das atividades interdisciplinares fosse se estruturando.

No próximo capítulo, faremos uma caracterização dos sujeitos selecionados com base nos questionários, portfólios e entrevistas realizadas, por meio da trajetória individual. Em um segundo momento, confrontaremos os dados e buscaremos concordâncias e divergências com intuito de evidenciar as percepções dos sujeitos sobre o seu processo de iniciação docente, considerando tanto o espaço de formação no PIBID quanto no período de inserção na carreira.

CAPÍTULO V

Percepções dos egressos PIBID/UFSCar sobre o seu processo de iniciação docente

Neste momento apresentaremos, primeiramente, as trajetórias de quatro egressos do PIBID que ingressaram e atuavam como professores de Matemática da escola básica, baseadas nos questionários, portfólios e entrevistas. Para cada sujeito foram selecionados episódios marcantes a partir de dados pessoais e de formação, a escolha pela profissão, a licenciatura em Matemática na UFSCar, a atuação no PIBID, a inserção na carreira docente e suas perspectivas futuras. No segundo momento do capítulo, traçaremos categorias que ficaram evidentes nos processos de iniciação à docência vividos por esses egressos.

5.1 Trajetória pessoal, formativa e profissional dos egressos

Apresentamos, agora, as trajetórias de Amanda, Beatriz, Olavo e Viviane⁵⁸, que apontam elementos relevantes para a problematização do processo de início de carreira docente, tendo como diferencial, além do curso de licenciatura em matemática, suas participações no programa específico de inserção à docência (PIBID).

Consideramos importante descrever a trajetória dos sujeitos desta pesquisa, pois o objetivo principal é compreender o processo de iniciação à docência através da percepção sobre suas dificuldades e aprendizagens docentes. Entendemos a aprendizagem da docência como um processo em que os saberes são contextualizados e influenciados pela trajetória de vida e de carreira, pois “sabemos que a aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores, que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, e que os professores aprendem com outros professores”. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 82).

⁵⁸ Nomes fictícios. No Capítulo IV Amanda, Beatriz, Olavo e Viviane foram denotados como Ex-Bolsista 2, Ex-Bolsista 3, Ex-Bolsista 4 e Ex-Bolsista 6, respectivamente.

5.1.1. Trajetória de Amanda

No momento da pesquisa, tinha 23 anos, residia em São Carlos e estudara sempre em escola privada. Fez licenciatura em Matemática, no período noturno, nos anos de 2007 a 2011. Afirmou que sempre teve facilidade em disciplinas exatas e, quando criança, tinha vontade de ser professora. Durante o curso pensou em desistir, mas se espelhou em um professor supervisor de estágio.

“quando escolhi fazer o curso não tinha exata noção do que era a licenciatura, porém queria ser professora. Nos primeiros dois anos de graduação pensei em desistir do curso e/ou mudar o foco, contudo ao realizar a matéria de estágio com um professor realmente sensacional a vontade de ser professora voltou à tona.” (Amanda, Entrevista)⁵⁹.

Sobre o curso de licenciatura, acredita que as disciplinas pouco prepararam-na para os desafios da carreira.

“para falar a verdade aprendi muito mais na sala de aula do que nas disciplinas da graduação, as disciplinas são muito teóricas e desatualizadas. Mas se eu tivesse que escolher uma disciplina em especial, seria “Instrumentação para o ensino de Matemática”⁶⁰. Na minha opinião foi muito melhor do que todos os estágios juntos.”(Amanda, Entrevista).

Atuou no PIBID no ano de 2010, na Escola E. Dentro das atividades realizadas no programa, destacou o trabalho realizado nos intervalos das aulas, pois acredita que os alunos começaram a ver que podiam aproveitar o período do intervalo de outras formas. (Amanda, Questionário⁶¹).

⁵⁹ Neste momento de análise, faz-se necessária a exposição de alguns excertos retirados dos instrumentos de coleta de dados. Estes, serão referenciados pelo nome do sujeito seguido do tipo de instrumento (questionário, portfólio, entrevista).

⁶⁰ Segundo a grade curricular do curso de Licenciatura de Matemática da UFSCar, esta pertence ao grupo de duas disciplinas Instrumentação para o Ensino de Matemática A e B, oferecidas no segundo e terceiro período respectivamente, antes do programa de estágio supervisionado. Essas disciplinas têm como objetivo auxiliar para que o licenciando desenvolva reflexões críticas a respeito das interações entre a Matemática e os processos de ensino-aprendizagem na escola atual, e adquira habilidade no preparo de uma unidade didática e na pesquisa de recursos didáticos para o seu desenvolvimento no âmbito do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁶¹ Alguns excertos já destacados no capítulo IV serão retomados neste capítulo conforme necessidade de análise.

“Logo no começo do semestre decidimos que continuaríamos com as atividades do intervalo, pois a nossa intenção sempre foi tentar diminuir a indisciplina no intervalo, nos aproximar dos alunos e também mostrar a matemática de uma forma diferente” (Amanda, Portfólio).

“desenvolvemos atividades lógico matemáticas no intervalo, pois os alunos brigavam muito neste período. Vê-los esperando por este dia para resolver os desafios foi surpreendente e gratificante. Após um tempo tivemos que parar com esta atividade por não ser dentro da sala de aula.” (Amanda, Entrevista).

Dentre as dificuldades na atuação, destacou a falta de colaboração de alguns professores, e a rigidez do programa ao não permitir que os bolsistas tivessem autonomia de escolher atividades a serem realizadas para que adentrassem na sala de aula. Relatou que:

“alguns professores não facilitavam o nosso trabalho, o programa é bastante rígido, não nos permitindo fazer outras atividades que os alunos e a escola precisavam mais, como por exemplo o colégio que frequentamos onde a biblioteca estava muito desorganizada, os alunos não tinham acesso a livros e nem ao espaço, começamos a reorganizá-la e revitalizá-la mas precisamos parar as atividades para entrar em sala. Julgo que o contato dentro de sala é importante mas, naquele momento, não era a maior necessidade dos alunos e da escola” (Amanda, Questionário).

Até a conclusão desta investigação, exercia a profissão docente e outra atividade remunerada em uma corretora. Tinha dois anos de experiência docente e já atuara em todos os níveis do ensino fundamental e médio, em escolas públicas (estaduais e municipais) como professora eventual, e em uma escola particular. Amanda acredita que a profissão docente traz a cada dia uma novidade, um desafio, em suas palavras: *“Cada dia uma nova experiência, um novo saber, buscar formas diferentes de ensinar, de conversar.”* (Amanda, Questionário).

Lecionava em uma escola particular e queixava-se da remuneração, razão pela qual trabalhava na corretora. No entanto, afirma que estava muito corrida a jornada dupla e pensava seriamente se valia a pena continuar, pois acreditava que, como docente *“você tem os*

desafios diários como em qualquer outra profissão, mas o professor, em São Carlos especialmente devido à alta oferta, é muito mal remunerado". (Amanda, Entrevista).

Pela análise dos portfólios de Amanda, quando atuava no PIBID, demonstrou em alguns momentos grande entusiasmo com a profissão, e alegava que estava aprendendo muito.

“A vontade de ser professora só aumentou com o PIBID, não vejo a hora de realmente exercer a carreira, chego a estar até um pouco ansiosa para isso, o PIBID, pelo menos para mim, veio a completar a minha formação em licenciatura. (...) Posso dizer que amadureci profissionalmente durante esse semestre, acredito que agora sou uma professora mais completa, que sabe explorar o espaço da escola, como a biblioteca, o pátio, e também aproveitar os momentos, como por exemplo: o intervalo. Agradeço o PIBID por me auxiliar durante a minha graduação.” (Amanda, Portfólio).

No entanto, no momento da entrevista, após dois anos de experiência docente, mostrou-se desmotivada, cansada e com vontade de abandonar a profissão. O principal problema alegado por ela era o mesmo de um dos nossos egressos que não foi selecionado⁶² para aprofundamento dos dados, pois abandonou a profissão: a má remuneração. Esse é um dos fatores decisivos para desistência de docentes em início de carreira, de acordo com algumas pesquisas brasileiras (GAMA, 2007; MARIANO, 2006).

5.1.2 Trajetória de Beatriz

Tinha 28 anos e morava em São Carlos. Coursou o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em particular com bolsa de estudos. Coursou Matemática na UFSCar, no período diurno, de 2006 a 2010. Afirmou que sempre gostou da disciplina de Matemática e, no Ensino Fundamental, sempre auxiliava os “coleguinhas”, mas acredita que foi um bom professor que teve na oitava série quem influenciou fortemente sua escolha profissional (Beatriz, Entrevista).

Na graduação, destaca uma disciplina do departamento de Matemática que foi muito marcante para a sua formação, na qual o professor trouxe uma proposta diferenciada para o estudo dos números em que criara uma simbologia diferente para representação dos

⁶² Conforme descrito no capítulo IV.

números com apenas quatro símbolos para que os alunos licenciandos entendessem a dificuldade de se ensinar às crianças os números e os conjuntos. Ela afirmou que “foi muito difícil, mas foi muito legal, porque você sente na pele o que é ter que aprender uma coisa que você não tem familiaridade. Acho que principalmente a questão da simbologia dos números ela está tão naturalizada que a hora que a gente vai para a sala de aula a gente acha que todo aluno sabe.” (Beatriz, Entrevista).

Por outro lado, também afirmou que, normalmente, é difícil fazer uma relação com as outras disciplinas relacionadas diretamente com os saberes específicos da Matemática, no ensino da escola básica, levando os conhecimentos para sua prática, realizando a transposição didática. Em suas palavras: *“As outras disciplinas é difícil a gente fazer uma relação, pra quem vai pra escola, é difícil fazer esta ponte, com Cálculo, Geometria. (...) Pelo menos eu, tenho dificuldade para fazer esta ponte com a escola”*. (Beatriz, Entrevista).

Em relação a disciplinas articuladas com a prática escolar, citou os estágios supervisionados. Afirmou que o primeiro estágio foi um pouco traumático porque deu-se numa escola em que não tinha oportunidade de trabalhar como gostaria. No entanto, para os outros três estágios, mudou de escola e teve a oportunidade de ser supervisionada por uma professora que considerou excelente, que lhe deu abertura para acompanhar a rotina docente. Tendo a oportunidade de presenciar a elaboração e correção de avaliações, preenchimento de diários e relatórios, participando, assim, da parte burocrática da prática profissional. Além disso, teve abertura para realizar regências da forma que julgasse pertinente. Destacou e percebeu limites, potencialidades e influências na prática como professora sobre o processo vivenciado no programa de estágios:

“a gente não sente a realidade mesmo da escola, e acho que nem tem como, porque é difícil no estágio você sentir, porque é uma autonomia que você tem, no estágio você tem um tipo de autonomia e fora do estágio quando você é professor você tem outra. Então eu acho que este tipo de autonomia não tem no estágio, e muito difícil você conseguir. (...) O estágio é para você ter uma certa familiaridade com a profissão, mas acho que contribuiu bastante porque muita coisa que eu fiz depois quando eu iniciei na carreira, eu me baseiei na professora, no comportamento dela que ela tinha em sala de aula” (Beatriz, Entrevista).

Nesse sentido, Fiorentini e Castro (2003) também apontam que “a prática de ensino e o estágio supervisionado podem ser caracterizados como um momento especial do processo de formação do professor em que ocorre de maneira mais efetiva a transição ou a passagem de aluno a professor” (p.122).

Atuou no PIBID nos anos de 2009 e 2010, na Escola A e, no início, teve dificuldades para trabalhar, afirmou que *“demorei um pouco para perceber qual era a proposta, por que a gente fica muito atrelado ao estágio, então eu fui pro PIBID achando que era um estágio. Eu demorei um pouquinho para perceber que não era bem isso.”* (Beatriz, Entrevista). Dentro do programa, acredita que todas as atividades desenvolvidas beneficiaram-na de alguma forma. No entanto, depois que ingressou na profissão, considera que alguns projetos como o “Jogo das equações⁶³” e o “Quanto, paga, quanto ganha⁶⁴” foram os que mais contribuíram com a sua formação, e o segundo, em especial, conseguiu aplicar na sua prática. Aprendeu que a contextualização é fundamental, principalmente para se trabalhar com o ensino fundamental. (Beatriz, Questionário).

Na sua atuação no PIBID teve a oportunidade de trabalhar com vários jogos para o ensino de matemática dentro e fora de projetos interdisciplinares, e concluiu que são atividades motivadoras e promotoras de aprendizagem para os alunos, dando oportunidade de vivenciarem novas experiências, ao refletir sobre essa metodologia, afirmou:

“Não podemos deixar de ressaltar que nós educadores temos que estar abertos para mudanças para que conseguimos quebrar a imagem negativa que a maioria dos alunos tem da matemática, e, além disso, para que conseguimos enriquecer a aprendizagem matemática e nos aperfeiçoarmos na profissão”. (Beatriz, Portfólio).

⁶³Jogo sobre equações realizado no ensino médio a partir da dificuldade com operações básicas detectada pelos bolsistas. Constitui-se por cartões com papel colorido (cada cor representava alguma coisa diferente no jogo. A cor laranja representava as operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e o sinal de igual. Os números, que iam de zero a nove, eram representados pela cor vermelha, e a incógnita era representada por uma figura). Foi realizado na quadra, em horário contrário às aulas e executado da seguinte maneira: sorteavam uma equação, por exemplo, $x + 3 = 1$, e os alunos tinham que ir até o meio da quadra e pegar um papel cartão para montar a equação. Um aluno seria a incógnita, outro seria a operação de adição, outro seria o número 3, outro seria o sinal de igual e, por fim, outro seria o número 1. Os demais alunos tinham que dizer quais os movimentos que os alunos que representavam a equação tinham que fazer para que esta fosse solucionada.

⁶⁴Atividade realizada como parte do projeto “Trabalho e Alimentação”. Esse foi realizado nos segundos e terceiros anos do ensino médio. Consistiu-se por uma atividade que abordou tanto conceitos matemáticos como porcentagem, leitura e análise de gráficos, utilização das quatro operações com números inteiros, quanto conceitos sobre salário mínimo, cesta básica e condições de vida. Foram criadas cinco famílias fictícias para os alunos analisarem os gastos a fim de analisar se as famílias tinham saldo positivo ou negativo e as estratégias de economia, discutindo sobre as condições de vida, necessidades fundamentais e gastos desnecessários. Foi realizada em sala de aula em três horários de aula.

Outro aspecto destacado, como a maior contribuição do PIBID para sua formação, foi a de abrir diversas formas de ver o ensino, pois realizavam atividades fora da sala de aula, no pátio. Assim, percebeu que *“pode fazer muita coisa fora da sala de aula, que pode utilizar outros tipos de materiais que a criança pode participar da construção deste material, da elaboração, da aplicação.”* (Beatriz, Entrevista).

Por outro lado, relatou que a maior dificuldade no PIBID foi a “relação” PIBID/escola, no momento de entrada na escola, a qual limitava um pouco o uso do espaço e a participação. Mas, isso foi no início, já que depois que desenvolveram algumas atividades, passaram a colaborar, dar mais abertura para as atividades dos bolsistas e para a construção da parceria compartilhada. Em suas palavras, a bolsista afirmou que

“no início do semestre nossa presença na escola causava certo desconforto em professores e diretoria, onde o PIBID não tinha muito espaço. Com o decorrer do ano e das atividades programadas nossa credibilidade com a escola foi aumentando e conseguimos conquistar um espaço”. (Beatriz, Portfólio).

Já exercera a profissão docente em escola pública e privada, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Possuía quase quatro anos de experiência docente e entrou na profissão trabalhando na escola estadual pública como professora eventual⁶⁵, ficando por um ano e, depois, como professora contratada por tempo determinado. Sobre isso, a pesquisa de Gama (2007) sobre professores iniciantes brasileiros, destaca entre os principais problemas enfrentados a contratação temporária quando são expostos a práticas descontínuas em muitas escolas e turmas; atribuição de turmas problemáticas e escolas de difícil acesso e marcadas pela violência.

Nesse sentido, Guarnieri (1996) em seu estudo comenta que, na literatura internacional, não é uma situação muito comum o professor em início de carreira assumir turmas já em andamento e dar prosseguimento a uma situação de ensino que não fora ele quem planejara. Esse fato, segundo a pesquisadora, parece ser uma particularidade da realidade das escolas brasileiras e, portanto, constitui uma dificuldade a mais para os nossos professores.

⁶⁵ O professor eventual é uma figura muito comum nas escolas brasileiras. Normalmente ele é contratado pela rede pública de ensino, para substituir o professor titular em uma disciplina por um determinado período de tempo.

A sua primeira experiência como docente eventual foi em uma quinta série, e relatou que foi “desesperador”, a fez pensar em nunca mais lecionar. Relatou que o problema maior foi em relação à indisciplina dos alunos, não sabia o que fazer (Beatriz, Entrevista). Esse é um dos principais problemas enfatizados pela literatura sobre professores em início de carreira no âmbito nacional e internacional (VEENMAN, 1984; GAMA, 2007).

Beatriz declarou que suas primeiras turmas foram atribuídas no início do ano e eram chamadas “aulas livres”, ou seja, aquelas aulas que não possuíam professores efetivos de cargo e, portanto, permanecia com a turma até o fim do ano letivo. Tentou trabalhar em escolas particulares, logo depois da sua formação inicial, mas acredita que a falta de experiência sempre foi um fator decisivo para a não contratação. Após um período de experiência com essas aulas na rede pública estadual, conseguiu aulas em uma escola particular de Ensino Médio (Beatriz, Questionário).

Refletindo sobre esses quatro anos de carreira docente afirmou que se avalia

“ainda muito inexperiente, embora eu já tenha trabalhado eu ainda sou muito inexperiente em tudo. Inexperiente no sentido de conduzir uma sala de aula em termos disciplinares e também em termos de conteúdo, porque tem conteúdo que eu me vejo perdida, que eu não sei dar uma aula sem ser a expositiva. Eu não consigo fazer uma contextualização, e isso é o que mais me angustia na profissão. Por que eu vejo que os alunos ficam lá totalmente apáticos e eu não tenho o que fazer. É muito frustrante. Então eu me vejo inexperiente mais ao mesmo tempo me vejo com força de vontade para estar melhorando. Eu sempre faço cursos na diretoria de ensino que aparece porque eu acho que contribui de uma forma ou outra. Eu fiz uma pós-graduação também na parte de Educação. Então eu estou sempre buscando alternativas.” (Beatriz, Entrevista).

Nessa fala, Beatriz demonstra que as dicotomias existentes na formação inicial (GAMA, 2007), em especial entre os conteúdos específicos e pedagógicos e da matemática acadêmica e escolar promove a angústia e induz sua inexperiência à opção por aulas expositivas diante da sua dificuldade de contextualizações do conteúdo matemático no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, há indícios de que a participação em projetos interdisciplinares no PIBID, a fez perceber o processo de aprendizagem dos alunos, que contradiz a característica de professores iniciantes e aposta na formação continuada (pós-

graduação) para se constituir uma professora com práticas diferenciadas. Até o final desta pesquisa, não estava trabalhando, pois preferiu se dedicar aos estudos da pós-graduação em Educação da UFSCar, no qual ingressou em março de 2013. Sobre a profissão, disse que não se arrependia de ter escolhido ser professora, e que inclusive sentia muita falta da rotina agitada de trabalho que tinha e não pretendia largar a profissão. A dúvida naquele momento era se terminaria o mestrado e ingressaria direto no doutorado, ou se voltaria para a sala de aula para depois continuar os estudos (Beatriz, Entrevista).

5.1.3 Trajetória de Olavo

Tinha 28 anos, quando da coleta dos dados, residia em São Carlos e cursara a Educação Básica em instituições públicas. Antes de ingressar no curso de Matemática da UFSCar em 2006, fizera curso pré-vestibular em uma instituição particular e pretendia fazer Engenharia em alguma universidade pública. No entanto, começou a dar aulas particulares e começou a perceber que gostava de dar aula. Nesse momento recordou que, quando criança, para justificar a escolha pela licenciatura,

“Demorei a perceber que minha vocação profissional era ser professor. As memórias de infância sublinham essa vocação: desde pequeno eu adorava brincar de ser professor – tinha até uma lousa de giz em casa; na escola, gostava de ajudar os colegas que tinham alguma dificuldade e sempre fui adotado como aluno “braço-direito” do professor. Era uma forte identificação com a profissão, mas que eu não a ansiava”.(Olavo, Questionário).

Mas não sabia dizer por que escolheu matemática. Ainda era estudante de graduação no período diurno e alegava estar no último período. Sobre a escolha profissional afirmou que

“Até hoje eu não sei por que eu escolhi matemática. Eu passei a desgostar muito da matemática na universidade, comecei a odiá-la, comecei a pegar trauma de matemática. Essa frustração com a matemática foi diminuindo com o meu ingresso na educação básica e até mesmo no PIBID porque

trabalhava ali a Matemática Escolar. Na verdade a minha frustração é com a Matemática Acadêmica, não sei se era por que eu tinha muita dificuldade ou se era por conta da forma como os professores trabalhavam aquela matemática, não sei identificar.” (Olavo, Entrevista)

Dentre as disciplinas do currículo do curso de licenciatura em Matemática da UFSCar que contribuíram para sua atuação docente, Olavo comenta sobre “O Ensino de Matemática através da Resolução de Problemas⁶⁶” e “Instrumentação para o ensino de Matemática⁶⁷”, pois acredita que forneceram metodologias de ensino importantes para a formação do professor. (Olavo, Entrevista).

Sobre o programa de estágios supervisionados desenvolvidos na graduação, sinalizou problemas em conseguir escolas para atuarem, devido à resistência por parte dos professores e até mesmo dos alunos. No primeiro estágio desenvolveu atividades no período contrário dos alunos de monitoria, a pedido da direção e selecionados pela professora. Afirmou que os alunos selecionados não precisavam de reforço, pois eram os que possuíam grande facilidade em Matemática. Eram alunos do terceiro e segundo anos do ensino médio e o intuito era auxiliá-los a passar em um vestibular e ir bem em avaliações externas. Já no segundo estágio, teve oportunidade de trabalhar junto com um aluno de mestrado da UFSCar para desenvolver um projeto de Modelagem Matemática que gerou artigos apresentados em congressos e encontros, o que considera muito marcante para sua formação enquanto pesquisador e professor, pois teve a oportunidade de articular ensino e pesquisa. (Olavo, Entrevista).

Olavo atuou no PIBID nos anos de 2009 e 2010 na Escola B. Sobre as atividades que considerou relevantes enquanto bolsista, destaca as reuniões em que planejavam os projetos interdisciplinares e os encontros de todos os bolsistas dos três *campus* da UFSCar. Além disso, destacou uma atividade individual de iniciação científica que realizou quando era bolsista

“pude desenvolver no período de participação um estudo com aporte científico sobre o SARESP, tema escolhido de forma pessoal e que já

⁶⁶ Disciplina pertencente à grade curricular do curso de licenciatura em Matemática da UFSCar, oferecida no sexto período, juntamente com o segundo semestre de estágio supervisionado e tem como objetivo explorar problemas de Matemática, perceber regularidades, fazer conjecturas, fazer generalizações, desenvolver o pensamento dedutivo e o indutivo. Aprender a utilizar diferentes fontes de informação para a solução de problemas de Matemática, adquirindo uma atitude flexível para desenvolver ideias não usuais.

⁶⁷ Já foi explicado na trajetória de Amanda, que também destaca essa disciplina.

constava em um dos eixos de ação do projeto, que é promover a reflexão sobre avaliações de larga escala. Desenvolver uma IC no PIBID contribuiu para melhorar a qualidade da minha formação, bem como me proporcionou um embasamento teórico/metodológico para minha formação continuada.” (Olavo, Questionário)

Sobre essa pesquisa desenvolvida, ele relata que surgiu a partir de uma inquietação, antes de ingressar no PIBID, sobre

“as escolas que obtinham melhores índices na avaliação externa do SARESP, afim de investigar estas escolas: porque e como elas conseguiam índices altos em matemática. Nesse meio tempo que eu estava começando a elaborar a pesquisa surgiu o PIBID, fui selecionado para atuar, e um dos critérios de seleção do PIBID das escolas, é pegar as escolas mais vulneráveis no SARESP. Então como eu tava em uma escola com índice muito baixo, não faria sentido fazer uma pesquisa científica lá pra eu investigar o que eu queria. Então eu mudei o projeto e pesquisando a escola, a gente percebeu que a escola tinha o menor índice em matemática do município” (Olavo, Entrevista)

Quanto às dificuldades encontradas na sua atuação no programa, destacou a de relacionamento com os docentes da escola que *“muitas vezes não compreendiam nosso papel como pibidiano, tampouco compreendiam a função do projeto na unidade. Além da desmotivação que muitos docentes nos transmitiam, incentivando-nos a deixar o curso de licenciatura.”* (Olavo, Questionário). Pimenta e Lima (2004, p. 104) ressaltam que é comum aos iniciantes à docência “serem recebidos com esses tipos de apelações” uma vez que encontram “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” (p. 104).

Na escola onde atuava, o grupo de bolsistas encontrou dificuldades em firmar parcerias com os professores da Educação Básica no início do projeto e, para superar esse desafio, a alternativa encontrada foi *“promover atividades de matemática no horário de intervalo de aulas dos alunos, com o objetivo de (a) divulgar diferentes aspectos lúdicos do*

ensino, (b) despertar o interesse e curiosidade dos estudantes para a Matemática e (c) intensificar a integração alunos-bolsistas.” (Olavo, Portfólio).

A experiência trouxe diversas aprendizagens sobre o trabalho docente, transcendendo o espaço da sala de aula. Dayrell (2009) afirma que as salas de aula são constituídas como “lócus” central do educativo e que “nenhum local, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas” (Ibidem, p. 13). Para Olavo essa oportunidade de

“Trabalhar nos corredores da escola, promovendo-os como ambiente pedagógico, espaço que difere do padrão sala de aula, foi uma aprendizagem muito interessante. O aspecto de curiosidade dos alunos é maior e a integração e a interação entre licenciandos e alunos são mais intensas. Acredito que o êxito dessa dinâmica, desenvolvida por meio dessas atividades, seja por dois fatores: (i) atividades diferenciadas, como jogos e desafios e (ii) a utilização dos corredores e pátio para promoção do lúdico. Pensar no pátio, no corredor, na quadra de esporte, na biblioteca, na sala de informática, ou seja, em ambientes que diferem da sala de aula é um desafio que os professores podem (re)pensar e elaborar ações que contemplem esses espaços como ambiente de aprendizagem, podendo contribuir para que a motivação e satisfação dos alunos em aprender sejam mais significativas.” (Olavo, Portfólio)

Relatou ainda que um ponto muito interessante do programa da UFSCar era a questão da interdisciplinaridade, e que era tudo muito novo e difícil *“estar na mesma sala com várias áreas diferentes e conversar com elas. Mas era interessante que cada área pensava de uma maneira e ter que convergir para um mesmo caminho era muito interessante, era um desafio muito motivador”* (Olavo, Entrevista). Conforme seu relato, acredita que o PIBID é um projeto novo e inovador que vem permitindo uma formação profissional que atende às demandas sociais. (Olavo, Questionário).

Considera que as disciplinas na graduação e atividades de estágio contribuíram muito para sua atuação docente, mas que é a experiência no PIBID o que mais marcou sua formação, pois acredita que

“você está inserido num contexto real, vocês está trabalhando interdisciplinarmente com professores da Educação Básica, professores

Formadores e Licenciandos, então você tem a visão de cada um. E que apesar dessa multiplicidade de visões, o nosso objetivo era sempre o mesmo, a gente procura sempre trabalhar alternativas, métodos para chegar ao mesmo objetivo, e esse era um desafio que motivava muito o grupo. E experimentar tudo isso, começou a me dar sentido pra esse novo professor que a sociedade espera, um professor com essa visão mais de trabalho em grupo, de trabalho colaborativo. E foi o PIBID que me proporcionou tudo isso.” (Olavo, Entrevista)

Até a conclusão desta pesquisa, era professor da rede pública do estado de São Paulo e nela permanecia a dois anos atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sobre sua entrada na profissão, relatou que, após terminar suas atividades enquanto bolsistas do PIBID, no início do ano de 2011, decidiu ingressar na carreira docente. Iniciou com atribuições de aula de cinco turmas do ensino médio, em substituição a uma professora que estava na vice-direção da escola. (Olavo, Questionário).

Olavo afirmou que o primeiro mês foi difícil, pensou até em abandonar, em suas palavras: *“Pensei em desistir de tudo, pois eu não estava me sentindo feliz profissionalmente; porém, aos poucos, fui conquistando os alunos e minha gratificação para com a profissão foi evoluindo.”* (Olavo, Questionário). Acredita que sua prática em sala de aula procura atender às demandas da sociedade atual, pois busca diversificar as metodologias utilizadas, indo além do quadro e giz, com o uso de softwares educacionais, jogos e projetos com sequências didáticas.

Sobre as principais dificuldades encontradas no início da carreira, destacou o relacionamento com o aluno, pois acredita que a transição de aluno a professor é complexa e cheia de ansiedades e angústias. Em relação a essa transição, Olavo afirmou ter *“uma dificuldade muito grande da transição de aluno para professor. A minha aula é legal, é, mas eu não sei ainda lidar com esta transição de papel, que pra mim ainda tá complicado.”* (Olavo, Entrevista).

Também enfatizou o problema de lidar com o conteúdo matemático do ensino básico, pois acredita que a formação é marcada por uma lacuna na relação entre a matemática escolar e a matemática acadêmica o que reflete diretamente no início de carreira e completa: *“Somente o tempo de experiência e a formação continuada tendem a minimizar ou a preencher essa lacuna.”* (Olavo, Questionário). Porém, destacou também facilidades que encontrou na carreira como: trabalhar em equipe e desenvolver e executar planos de aulas

com diferentes metodologias de ensino. E acredita que foi o PIBID quem lhe preparou para essa atuação (Olavo, Questionário).

Refletindo sobre os seus primeiros anos de docência, desabafou que sentia falta de compartilhar reflexões sobre a prática, com pessoas que estivessem vivenciando a mesma situação e pudessem entender o que ele estava passando. Momentos de reflexão que o PIBID proporcionava e que na carreira não aconteciam. Acredita que é necessário uma formação continuada para professores iniciantes. Pois já participou de vários cursos que teve oportunidade, mas que não atendiam às necessidades do início de carreira. (Olavo, Entrevista). Pensamento que vai ao encontro de Freitas (2002) quando afirma que

a participação desses professores iniciantes em outros espaços de formação e mesmo de vida, que mantêm uma certa autonomia em relação à organização escolar em que trabalham, garante-lhes a possibilidade de adotarem uma postura crítica que os auxilia a buscarem saídas para as injunções contraditórias que vivenciam. (p. 168)

Olavo, assim como Beatriz, percebe a necessidade de novas formas de ensinar os alunos e vai além, ao refletir sobre as demandas da sociedade atual e o papel do professor diante delas. Ainda possui algumas angústias a partir das dificuldades encontradas no seu início de carreira, como a relação com alunos e contextualização de conteúdos. Mas possui a característica marcante de professor reflexivo e anseia por espaços de formação continuada para melhorar sua prática a cada dia.

Sobre as perspectivas futuras, alegou que pretendia primeiramente terminar o curso de Matemática, pois ainda não concluía, e continuar dando aula na educação básica, justifica: *“to amando a profissão, dar aula na educação básica, é minha praia trabalhar na educação básica. E é claro, é preciso sempre estar se especializando para se destacar no mercado”* (Olavo, Entrevista). E não descarta a possibilidade de fazer um mestrado futuramente, mas no momento acredita que necessita de participar de outros espaços de formação que lhe ajudem na carreira.

5.1.4 Trajetória de Viviane

Tinha 24 anos, morava em São Carlos, cursou toda a educação básica em escola pública e fez curso pré-vestibular particular. Cursou Matemática na UFSCar, no período diurno, entre os anos de 2007 e 2011. Relatou que, na educação básica, tinha

facilidade com a disciplina e era apaixonada, pois via que seus colegas tinham dificuldade na matéria, muitas vezes porque não gostavam. E acredita que

“o aluno cria na cabeça, logo nas primeiras séries, a idéia de que nunca vai aprender Matemática, que ela é difícil, e leva isto consigo nas séries seguintes. Assim, muitas vezes chegam ao Ensino Médio despreparados para encarar o conteúdo vigente.” (Viviane, Portfólio).

A partir das disciplinas de educação e estágios realizados na graduação, quando aprendeu sobre a importância de metodologias diferenciadas, refletiu sobre o fato e acredita que

“cada indivíduo é único, apresenta facilidades e dificuldades distintas, tem momentos de aprendizagem diferentes de outras pessoas. Mas uma coisa é clara: a Matemática ainda é, para muitos estudantes, a disciplina mais difícil e ‘chata’ ensinada na escola. É por isso que muitos professores estão deixando de lado as regras do tradicionalismo e inserindo novas metodologias dentro das salas de aula. Disciplinas de Metodologias de Ensino estão sendo oferecidas nos cursos de licenciatura e muitas das coisas aprendidas já estão sendo utilizadas pelos estudantes principalmente em seus estágios. Se elas sempre irão funcionar, deve-se saber que muitos outros fatores influenciam no processo, como a maneira de cada professor aplicá-la, por exemplo, mas ainda sim são ferramentas que trazem a atenção do aluno para o professor, tornando-o muitas vezes participativo, deixando de ser apenas um a gente passivo no processo de ensino-aprendizagem e fazendo com que este passe a se interessar e gostar mais da Matemática.” (Viviane, Portfólio).

Atuou no PIBID nos anos 2009 e 2010 nas Escolas C e E, um ano em cada escola. Sobre o seu período de atuação no programa, destacou que, além das atividades específicas de cada área, desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, considerou muito importante o passo inicial do PIBID⁶⁸: o estudo da realidade. (Viviane, Questionário).

⁶⁸ Foi bolsista no primeiro ano de programa.

Este foi um projeto interdisciplinar que envolvia as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química com o objetivo de conhecer as particularidades das escolas para o desenvolvimento de um trabalho de parceria entre a Universidade e as Escolas. Foram feitas fotografias e realizados questionários e entrevistas com a comunidade escolar. No caso da Escola E, perceberam que o entorno da escola exercia forte influência no trabalho dentro da escola, pois era situado em um bairro de periferia, com alunos carentes e uma comunidade que se sentia muitas vezes vítima de preconceitos por sua classe social e econômica. Situação que interferia negativamente no trabalho dos professores e no desempenho dos alunos. (Viviane, Entrevista).

Os resultados do estudo de cada escola foram socializados pelos bolsistas das diversas áreas e diferentes escolas, o que Viviane considerou de grande relevância, pois *“Notava-se nas discussões realizadas por bolsistas de diferentes escolas que cada uma tinha uma ‘personalidade’, como mais flexibilidade ou não de trabalhar em sala de aula, mais participação dos alunos em atividades extracurriculares.”* (Viviane, Questionário).

No seu segundo ano dentro do PIBID, mudou de escola, pois enfrentava problemas de locomoção, visto que a antiga escola era de difícil acesso pela localização. A Escola C encontra-se no bairro onde residia. (Viviane, Entrevista). A professora que a supervisionava trabalhava de maneira mais tradicional, com teoria na lousa e resolução de exercícios, mas se mostrou interessada em metodologias diferenciadas, permitindo, assim, momentos de regência com atividades de ensino com jogos e softwares, e ela aproveitou para desenvolver várias atividades principalmente com software *GeoGebra*, com o Microsoft *Excel* e confecção de jogos. Acredita que as atividades *“contribuíram de forma inestimável para minha formação, pois não tive em momento algum de minha licenciatura a oportunidade de trabalhar com essas temáticas utilizando essas ferramentas até então e também não tive esse tipo de atividades quando era aluna.”* (Viviane, Portfólio).

Relatou:

“Muitas vezes ouvi meus colegas ‘pibidianos’ da Matemática relatarem que não puderam entrar em sala de aula e que suas atividades na maioria das vezes tinham que ser realizadas no pequeno período que antecede a primeira aula do dia ou no momento do intervalo. Além disso, raramente ouvia deles uma atividade que ocorreu na escola com a parceria de todas as outras áreas.” (Viviane, Portfólio).

Dentre os problemas enfrentados dentro do PIBID, destacou a dificuldade em trazer os alunos para as atividades no período contrário às aulas regulares. (Viviane, Questionário). Assunto sobre o qual ela, juntamente com outros colegas bolsistas, elaboraram um trabalho para apresentar no Encontro de Iniciação à Docência, intitulado de ‘Atividades Formais e Não Formais no Ensino de Matemática’. Após o evento, o grupo da sua escola realizou discussão sobre os trabalhos apresentados, que *“foi permeada por duas questões: a primeira, a relação bolsista-professor e a aceitação deste último das atividades desenvolvidas pelos bolsistas e a segunda foi a limitação de espaço e tempo para a realização de algumas ações.”* (Viviane, Portfólio).

Tinha experiência docente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de dois anos e, até a conclusão desta pesquisa, era professora em uma escola particular da cidade de Brotas - SP. Sobre o início de carreira disse que começou como professora substituta, ainda na graduação, e relatou que teve problemas com as aulas eventuais, pois muitas vezes ligavam em cima da hora para substituir aulas e a maioria era para outras disciplinas que não matemática. Temos, novamente, um caso de docente que se enquadra na problemática do nosso país sobre os professores eventuais (GAMA, 2007).

Terminando a graduação foi chamada para a escola particular na qual continuava atuando. Enfrentou resistência por parte dos alunos e tinha que tentar ganhar a atenção deles durante as aulas. Relatou ter sentido muita dificuldade em trabalhar em uma escola privada, pois sempre foi aluna da rede pública, portanto não estava acostumada com o sistema apostilado, simulados e a pressão para cumprimento da apostila e datas para provas. Alegou que preparava sempre suas aulas e fazia o seu melhor. (Viviane, Questionário).

Analisando os, até então, dois anos de docência, ela acreditava que ter melhorado e aprendido bastante e, comparando os dois anos, afirma que

“Eu acho que ano passado, teve época que, quando tava em junho, eu já tava desesperada, não aguentava mais corrigir prova, corrigir lista, eu tava ficando louca. Mas aí a gente vai acostumando, então a gente vê onde a gente falhou. Teve pontos, por exemplo, as aulas do sexto ano que às vezes eu vi que não ficaram legais semestre passado, este ano eu tentei melhorar. Dificuldades as vezes de uma sala para outra são as mesmas então a gente vai acostumando com um jeito diferente de explicar. Com relação ao ano passado, acho que este ano eu já melhorei com relação a prática, mas ainda tenho muito que melhorar. As vezes vou olhar um material e penso:

Nossa! Como eu vou ensinar este conteúdo? Aí eu vou e busco em livros, busco na internet. Mas ainda sim, às vezes a gente percebe que não foi “aquela aula”. Mas vou tentando melhorar devagar”. (Viviane, Entrevista)

Viviane evidencia que trouxe para o início de carreira elementos importantes despertados na sua atuação do PIBID, como a reflexão sobre a sua prática e a necessidade de planejamento, bem como procurar outros materiais didáticos, mesmo atuando em uma escola com sistema apostilado.

Até a conclusão de nossa investigação, lecionava na mesma escola particular com turmas de Ensino Fundamental II e iniciara um curso de especialização à distância sobre o “Ensino de Ciências”, trabalhando também com Física e Química. Alegou que a escola não oferecia cursos de formação continuada para os professores, por isso procurou a pós-graduação. Sobre o futuro, afirmou querer continuar a dar aula, pensava em lecionar aulas de Física também, pois tem afinidade e pretendia tentar um mestrado na área de Educação Especial, relacionado ao Ensino de Matemática, pois fez um curso de Libras que achou interessante e, no estágio, deparou-se com alunos especiais na sala de aula. Acredita que a inclusão funciona ao colocar os alunos especiais com os outros, pois, às vezes, eles ficam jogados no fundo da sala e acha que isso não funciona. (Viviane, Entrevista).

Ao apresentarmos as trajetórias dos professores egressos estudados nesta pesquisa, pudemos perceber que os processos de iniciação à docência narrados trouxeram elementos característicos sobre o início de carreira apontados na literatura, mas também aspectos singulares de dificuldades e aprendizagens docentes vinculadas aos seus processos de formação que incluíram o PIBID.

Percebemos que apresentaram dificuldades em conseguir articular o conteúdo matemático às metodologias diferenciadas, apesar do desejo de realizar práticas inovadoras, possuíam ainda muita dificuldade em elaborar tais atividades. Porém, destacamos que desenvolveram aprendizagens docentes importantes para o exercício profissional, como reconhecimento da importância de construir parcerias com a escola e com outros professores a partir de uma visão global do papel da escola que foi despertado pelo programa, e a busca por uma formação contínua com a reflexão sobre a própria prática e o anseio por melhorar cada vez mais suas práticas.

5.2 O Processo de iniciar na carreira docente de egressos do PIBID/UFSCar

O início da carreira docente, como caracterizado no capítulo I, apresenta, segundo a literatura internacional e nacional, características e dificuldades próprias, pois esse momento de início no exercício profissional docente, segundo Marcelo Garcia (2002), marca situações específicas como a ansiedade pelo ingresso na prática, a transição do papel de estudantes para professores, o choque de realidade (VEENMAN, 1984) caracterizado por um período com muitas aprendizagens, momento de interiorização das normas e condutas do contexto de trabalho e sua adaptação ao ambiente profissional. Além disso,

durante os primeiros anos, os professores se veem confrontados com uma diversidade de experiências de aprendizagem, na medida em que têm que assumir um novo papel institucional, em um novo contexto profissional, no qual implica um processo de (re) análises de suas crenças e práticas. (FLORES, 2009, p. 73).

Com intuito de compreender o processo de iniciar a carreira dos sujeitos selecionados nesta pesquisa, voltamos o olhar às análises dos dados dos egressos do PIBID/UFSCar/Matemática através de suas dificuldades e aprendizagens narradas, compondo dois eixos de análise: (1) *Aspectos característicos do Início de Carreira* e (2) *Dicotomias e articulações da Formação e prática profissional*.

5.2.1 Aspectos característicos do Início de Carreira

Como já visto no capítulo I, Veenman (1984) detectou que o principal problema enfrentado pelos professores novatos era a indisciplina de seus alunos. Depois aparecem outros obstáculos colocados pela profissão, tais como: motivar seus alunos para aprendizagem; lidar com as diferenças individuais deles; avaliar o trabalho; lidar com os pais e a comunidade escolar; assim como a preocupação com a sua própria competência.

Já Gama (2007) constatou que a problemática do professor em início de carreira, no Brasil, muito se parece com a dos outros países, apontada pela literatura. Acrescidos aos problemas levantados por Veenman, surgiram outros como: a contratação temporária (professores eventuais); atribuição de turmas problemáticas e; escolas de difícil acesso e marcadas pela violência. Além da desvalorização pelos alunos e pela própria gestão.

Na presente pesquisa, com egressos de um programa de iniciação à docência que ocorre na formação inicial, com vistas à antecipação de experiências docentes, identificamos algumas características que vão ao encontro da literatura sobre o tema, porém com algumas particularidades e, assim, dividimos esse eixo em quatro categorias de análise: a) Socialização Docente; b) Contexto Escolar; c) Organização da sala de aula e do Ensino e d) Sentimentos de Sobrevivência e Descoberta.

a) Socialização Docente

Entendemos que o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção próprios de uma determinada cultura profissional, e que para a compreensão desse processo, é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto às características do grupo profissional a qual pertença. (LÜDKE, 1996). Dificuldades nesse momento de socialização docente podem gerar isolamento do professor iniciante, que se vê “sozinho” na profissão, fato sobre o qual Beatriz se queixou:

“o professor, pelo menos na experiência que eu já tive, é muito sozinho. A gente se vê muito sozinho quando inicia a carreira. Por mais que tenham outros professores de matemática dentro da escola, parece que você não tem apoio. Eles não querem muito conversar sobre isso na hora do intervalo. Então a gente se sente um pouco sozinho” (Beatriz, Entrevista).

Esses aspectos podem contribuir para o isolamento do professor na escola, pois o primeiro contato é permeado pela necessidade e o desejo, mesmo que inconsciente, de ser aceito pelo seu grupo profissional (professores, alunos, direção da escola, pais de alunos, entre outros). Além disso, o contato com os professores experientes pode contribuir ou não para o isolamento e, até mesmo, para a desistência da profissão. Estudos como o de Marcelo García (1999) indicam que o índice de abandono do magistério por professores no início da carreira é alto (cerca de 40%).

Os egressos, no momento de formação do PIBID, experimentaram o sentimento de inserção no grupo de docentes, tendo contato com professores experientes que os supervisionavam nas atividades. Na ocasião, como destacado nas trajetórias dos egressos (Amanda, Viviane, Beatriz e Olavo), relataram problemas de relacionamento com esses

professores e que se sentiram desmotivados a partir de desabafos dos mesmos, como descreveu Olavo:

“Não raramente, na sala dos professores me deparei com frases do tipo: o que você está fazendo aqui? Desista enquanto é tempo! E, por diversas vezes, pensei em desistir da profissão docente.” (Olavo, Portfólio)

No entanto, com a experiência vivenciada dentro do programa, o egresso afirmou que

“aprendemos a não ceder ao comodismo dos outros professores que nos incentivam a deixar a carreira docente, acreditando que o trabalho em conjunto, colaborativo, entre professores, dirigentes e alunos poderão superar essas dificuldades.” (Olavo, Portfólio).

Já no momento de iniciar a carreira, tais egressos mostraram que passaram por dificuldades de socialização, no entanto conseguiram contornar a situação buscando apoio pessoal e profissional nessa fase para minimizar o choque de inserir-se na profissão.

“Um fator positivo é que as escolas onde trabalhei sempre contei com profissionais que me ajudaram e me orientaram, principalmente os professores com mais experiência. Isso foi fundamental. O diálogo entre professores é muito importante para mim, pois é onde eu consigo tirar minhas dúvidas sobre tudo. E acho que isso deveria ser mais “comum” entre os professores.” (Beatriz, Questionário).

“Colegas de trabalho me ajudaram muito, metade dos professores da escola tem a minha idade, ou com menos de 30 anos. Então eles também são iniciantes, acabaram de entrar na carreira, um ano, dois anos de trabalho, e eles me ajudaram bastante.” (Viviane, Entrevista).

Depoimentos como esses não são muito comuns em se tratando de professores iniciantes. Em geral, a literatura constata que a grande maioria dos iniciantes, diante dos desafios encontrados pela profissão, tendem a se isolarem dos demais profissionais e são

acometidos por sentimentos de desânimo e insatisfação profissional. (VEENMAN, 1984,1988).

A respeito da importância da troca de experiências entre os colegas, Gonçalves (2000), comenta que

quando nós ouvimos as histórias dos outros e contamos a nossa própria, nós aprendemos a dar sentido às nossas práticas pedagógicas como expressões do nosso conhecimento prático pessoal, que é o conhecimento experiencial que estava incorporado em nós como pessoas e foi representado em nossas práticas pedagógicas e em nossas vidas (...) (p. 152).

No caso de Olavo, ele também relatou que teve uma boa socialização com os colegas de trabalho na carreira e conseguiu perceber a importância dos momentos de coletividade vivenciados no PIBID:

“engajei-me fácil à equipe escolar (professores, gestores e demais funcionários), por meio, principalmente, das atividades colaborativas e interdisciplinares promovidas no âmbito escolar. Acredito que foi o PIBID quem me preparou para esse tipo de atuação.” (Olavo, Questionário).

Assim, percebemos que as principais dificuldades na inserção docente, em relação aos outros professores, foram vivenciadas no PIBID, contribuindo para que, no momento da entrada na carreira, os sujeitos buscassem apoio, evitando o isolamento.

b) Contexto Escolar

O contexto escolar, aqui, é entendido como a estrutura escolar, recursos didático-metodológicos e as condições para o trabalho docentes tais como carga horária, número de alunos por turma, salários e políticas públicas, entre outros. Lima (2002) acredita que associado à socialização docente, o contexto escolar exerce influência na adaptação do professor iniciante, causando impactos ao relacionar a pouca prática do professor e a realidade profissional atual.

Começaremos a análise dessa categoria com relatos de Beatriz e Viviane, que iniciaram como professoras temporárias na rede pública e, depois, foram para a rede particular, onde levantam o problema da falta de autonomia para desenvolver seu trabalho docente:

“Tudo que você quer fazer a mais, não dá porque você tem um cronograma. Por exemplo, eu dava aula de Física e Matemática, na aula de física eles estavam aprendendo circuitos, então reservei de levar no laboratório quatro aulas para montar um circuito com eles e colocar o circuito para funcionar. Mas não pude fazer, por que a coordenação achou que era um tempo perdido, tinha ENEM, tinha vestibular, e eu não pude fazer a atividade. Então a gente sente um pouco incapaz nesse sentido, por que você quer as vezes fazer alguma coisa e não faz, ainda mais escolar particular que tem um foco, que é o vestibular.” (Beatriz, Entrevista).

“Escola particular tem tudo programado, então se a gente atrasa uma semana, é a coordenação que vem em cima da gente, a direção, os pais. Então eu não tenho muita abertura de verdade em uma escola particular para trabalhar em espaços não formais ou fazer uma atividade que eu gostaria de fazer que não é vinculada a apostila por exemplo. Então quando sobra um tempinho, eu levo ou um jogou a gente trabalha uns desafio, mas a gente fica muito presa a apostila” (Viviane, Entrevista).

Todos os sujeitos se queixaram sobre a falta de recursos didáticos e estrutura física, no entanto, no relato de Beatriz, fica evidente também a extensa carga horária atribuída e a cobrança das escolas quanto ao cumprimento do currículo.

“quando você vai para escola é difícil, porque às vezes a escola não tem estrutura, às vezes você não tem tempo e são muitos alunos. Então às vezes eu fico um pouco perdida. Você sente falta de experiência, não sei, eu fico um pouco perdida, sem saber, o que eu vou aplicar nas escolas que eu trabalho. Porque é muito corrido, o tempo é curto e é muita coisa pra ser dada e eu não consigo me organizar ainda. Não sei se é a falta de experiência. Eu tenho vontade de aplicar o que eu fazia no PIBID” (Beatriz, Entrevista).

Durante a atuação no PIBID, os bolsistas já percebiam problemas estruturais e de recursos, principalmente das escolas públicas, comprometendo o processo de ensino aprendizagem.

“Além disso, muitas escolas (principalmente as da rede pública de ensino) não dispõem de materiais e/ou laboratórios que propiciem aulas mais práticas e, mesmo aquelas que possuem, não são utilizadas pela falta de tempo (já que a preocupação maior para grande parcela dos professores é quantidade e não qualidade) ou pelo despreparo dos professores.” (Viviane, Portfólio).

Ainda em relação às dificuldades encontradas a respeito das condições de trabalho docente, podemos destacar as avaliações externas, que fazem parte das políticas públicas, em especial o SARESP, que é realizado no estado de São Paulo. Essa avaliação foi destacada tanto quando estavam no PIBID quanto na entrada na carreira.

“Essas avaliações externas, o SARESP, deixam a gente de cabelo em pé. Por que eu tinha tudo programado para desenvolver uma atividade com eles usando caixas ou de leite ou do que eles tivessem em casa e pudesse trazer pra gente produzir o conceito de arestas, de lados das figuras, ângulos. Mas aí, não pode ser aplicado por que eu tinha que parar tudo que eu tava fazendo para resolver com eles provas do SARESP, treinar. Então a gente fica um pouco atrelada às avaliações externas.” (Beatriz, Entrevista).

“a escola solicita nossa participação pouco antes da aplicação da prova, o que acaba não contribuindo muito para os alunos, pois ficamos com pouco tempo. Acredito que esta iniciativa deveria ser preparada com antecedência para que o objetivo da escola, que é melhorar os índices do SARESP, fosse realmente alcançado. Sendo assim, resolvemos provas anteriores, explicamos a estrutura da prova, e tentamos sanar algumas dúvidas dos alunos e mostrar diferentes formas de pensar na resolução das questões.” (Beatriz, Portfólio).

Com base nos episódios destacados podemos perceber que as dificuldades dos egressos no início da carreira muito se parecem com as das pesquisas já realizadas, como, por

exemplo, Pacheco e Flores (1995), que afirmam que as principais dificuldades dos professores em início de carreira referem-se às formas para motivar seus alunos, ao tratamento das diferenças de cada estudante, ao processo avaliativo e às dificuldades advindas da falta ou da pouca quantidade de materiais didáticos.

c) Organização da sala de aula e do Ensino

No estado da arte realizado por Gama (2007), sobre as teses e dissertações brasileiras sobre o início da carreira docente, são apontadas as principais dificuldades detectadas nas pesquisas e, dentre elas, destacam-se a indisciplina e a gestão de sala de aula, além da dificuldade em realizar planejamento. Conforme aponta Flores (2009)

os problemas dos professores iniciantes se situam, fundamentalmente, no campo didático e se referem, sobretudo, às decisões interativas do ensino. O elevado número de alunos por aula, a motivação dos alunos, a individualização e diferenciação do ensino, a atenção aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a indisciplina, os procedimentos avaliativos e a gestão do tempo emergem como fatores muito problemáticos, convertendo-se no cavalo de batalha dos iniciantes. (p. 71)

Beatriz, em sua primeira experiência docente em uma turma de 5ª série⁶⁹ se sentia angustiada com a bagunça em sala de aula, ela afirmou que a turma era boa em relação ao conteúdo matemático, mas era uma turma muito agitada. E acredita que não tinha experiência para manter a disciplina de uma sala de aula. Para tal problemática, relata que a solução que encontrou foi estabelecer “acordos” com os alunos, pois não sabia o que fazer. (Beatriz, Entrevista). Sobre esse problema, ela refletiu:

“me pergunto por que o aluno é indisciplinado, e percebo que a escola não é um lugar dinâmico, ela é descontextualizada com a vida do aluno, é um monte de informação “jogada” em cima do aluno. Fazer essa ligação, essa contextualização é o meu maior desafio, a minha maior dificuldade e a minha maior preocupação.” (Beatriz, Questionário).

A indisciplina dos alunos é destacada por Veenman (1984) como o principal problema enfrentado pelos professores novatos, no entanto, dos nossos sujeitos, somente

⁶⁹ Usamos esta notação pois foi assim que o sujeito relatou. A 5ª série se refere atualmente ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Beatriz aponta essa problemática, mas ao mesmo tempo demonstra uma aprendizagem contornando tal fato, conseguindo organizar sua sala de aula. Outro problema destacado por ela diz respeito à organização do ensino, ela relata que *“No início foi difícil me organizar de uma forma geral, como por exemplo, organizar meu planejamento anual, meu tempo dentro e fora da escola, elaboração de atividades; conciliar o tempo para uma jornada dupla, etc.”* (Beatriz, Questionário). E completou:

“Eu ainda sou muito apegada ao planejamento, não sei se é bom ou se é ruim, mas eu preciso planejar a aula, não consigo dar aula sem planejar a aula. Tem professores aí que eu vejo dando cada aula boas até, sem planejamento. Mas eu ainda não consigo. Aí eu tenho que separar o fim de semana, para planejar aula, elaborar e corrigir avaliações” (Beatriz, Entrevista).

Quando atuava no PIBID, afirmou que *“embora reconheçamos a importância de organizarmos o processo de ensino e aprendizagem tendo em mente como motivar os alunos, tal processo mostrou-se bastante complexo, nos ensinando que ainda precisamos avançar bastante nessa discussão.”* (Beatriz, Portfólio). Assim, podemos perceber que, quando era bolsista do programa, reconhecia a importância do planejamento, no entanto considerava difícil, mas via a necessidade de melhorar nesse aspecto. Já na carreira, teve dificuldades no início em fazer essa organização, no entanto não conseguia trabalhar sem esse momento anterior.

Viviane e Olavo também afirmaram que em suas práticas o planejamento é parte integrante, Viviane reforça que *“Sempre preparo as aulas antes de dá-las e faço meu melhor para auxiliar no entendimento deles.”* (Questionário, Viviane). Assim, demonstram aprendizagem sobre a organização de ensino, mesmo que considerem, por vezes, cansativo, percebem que contribui para o ensino.

d) Sentimentos de Sobrevivência e Descoberta

No momento de entrada em sua carreira, o professor encontra-se em um período de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1989), caracterizado pelos primeiros contatos com as realidades escolares, onde o professor tem a responsabilidade de desenvolver grande número de habilidades profissionais e pedagógicas. Assim, para sobreviver aos

primeiros anos de profissão, completam-se com o sentimento de descobrir o universo escolar a sala de aula e as relações com seus alunos. Tais sentimentos complementam-se, pois é a descoberta de se sentir na profissão que pode amenizar o medo de sobreviver nela.

“No primeiro mês, foi difícil. Pensei em desistir de tudo, pois eu não estava me sentindo feliz profissionalmente; porém, aos poucos, fui conquistando os alunos e minha gratificação para com a profissão foi evoluindo.” (Olavo, Questionário).

“O início foi muito difícil, por ser uma escola particular, eles trabalham com o sistema apostilado, então tem datas para término e começo de apostilas, datas fixas para provas. Então no começo eu apanhei muito (...) até fazer amizade com os alunos, me acostumar com o material, foi difícil.” (Viviane, Entrevista).

“A primeira semana que eu entrei numa sala de aula, foi numa quinta série, eu disse eu não volto mais, por que foi desesperador, principalmente a questão da indisciplina, eu não sabia o que fazer. Aí eu esperei chegar sexta-feira, respirei fundo e voltei na outra semana. Mas, foi difícil!” (Beatriz, Entrevista).

“Os primeiros meses foram difíceis, mas de muito aprendizado, é neste momento que você realmente vê tudo que é necessário fazer e os desafios do dia a dia. Infelizmente na cidade de São Carlos, nem todas as escolas valorizam os professores, ainda mais os recém-formados. Financeiramente foi muito difícil também” (Amanda, Entrevista).

Tais reflexões dos sujeitos vão ao encontro dos trabalhos de Veenman (1988) sobre o choque de realidade sentido pelos professores iniciantes, que percebem que a realidade escolar é complexa e se veem surpreendidos sem saber o que fazer. Tais dificuldades detectadas não parecem que foram amenizadas pelo fato dos sujeitos já possuírem experiências dentro do PIBID, percebemos que, nos dois momentos do processo de iniciação à docência, passaram pelos dois sentimentos.

Os egressos, em momento de reflexão durante a atuação no programa em seus

portfólios, evidenciaram o sentimento de sobrevivência, no entanto o entusiasmo inicial pela carreira docente é mais forte. Conseguem perceber que tiveram no PIBID uma boa oportunidade de estar mais perto da profissão, comparando ao estágio, pois foi no programa que tiveram a oportunidade de conhecer a escola como um todo, mais próximos da complexidade docente.

“As atitudes, habilidades, percepções, reflexões e aprendizagens desenvolvidas por meio das atividades do PIBID (tais como lidar com as dificuldades de se relacionar com os professores mais experientes e desmotivados, desenvolver atividades colaborativas em grupo, produzir o saber disciplinar, entre outros) demonstram que o projeto configura-se como um espaço para (re)conhecer e vivenciar a complexidade real da escola de hoje, sobretudo nas dimensões da sala de aula e da organização escolar. Os estudos apontam que esses momentos são, geralmente, vivenciados somente na inserção do profissional no ambiente de trabalho, ou seja, no início da carreira docente. Nessa perspectiva, o projeto PIBID-UFSCar permite vivenciar essas circunstâncias ainda durante a formação inicial do futuro professor, amenizando, assim, o impacto do choque de realidade que os docentes enfrentam em início de carreira.” (Olavo, Portfólio).

“Sinto-me, após esses dois anos de PIBID e a um passo da futura profissão, que estou mais bem preparada e mais animada para a docência, pois agora sei – e não foi apenas os estágios que me ensinaram isso – a importância de uma boa relação com toda a equipe escolar, a importância também da valorização de ambientes não formais para o ensino e aprendizagem dos estudantes, que simples atividades feitas num curto espaço de tempo são capazes também de promover o aprendizado, que a Matemática, muito mais do que me foi apresentada quando aluna, pode também ser trabalhada e relacionada com o cotidiano do aluno de forma interessante para ele, entre outras coisas; mas que ainda tenho muito a aprender no futuro.” (Viviane, Portfólio).

“Desenvolvemos este trabalho em uma escola com problemas que vão além do desinteresse escolar, e vivenciamos situações, as quais não encontramos nos estágios, e que certamente nos fazem crescer como profissionais, e encarar com mais maturidade as angústias e as dificuldades da profissão. “ (Beatriz, Portfólio).

“A vivência ao longo de todo o ano no PIBID me mostrou como funciona todo o entorno escolar, hoje acho que entendo melhor como as relações acontecem, claro que tenho muito a aprender ainda e estou disposta a isso, outro ponto que o PIBID me ajudou muito foi a trabalhar com as diferenças, diferenças de opinião, de formação, de idade e de conceitos. A vontade de ser professora só aumentou com o PIBID, não vejo a hora de realmente exercer a carreira, chego a estar até um pouco ansiosa para isso, o PIBID, pelo menos para mim, veio a completar a minha formação em licenciatura.” (Amanda, Portfólio).

Ainda sobre essa angústia de como sobreviver na profissão, Olavo destacou a dificuldade de *“relacionamento com o aluno, uma vez que a transição de aluno para professor é complexa, cheia de temores, ansiedade, angústia, frustrações.”* (Olavo, Questionário). Esse sentimento está relacionado à mudança de papel denominado de ‘ritual de passagem’, expressão que representa a transição da vida de estudante para a de professor (HUBERMAN, 1989) ou, como prefere chamar Tardif (2002), o choque de transição, transição do ser estudante para o ser professor. Essa

transição de aluno à professor se encontra marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, às vezes, conflitivas, com implicações de (trans)formação da identidade profissional. Fatores de natureza biológica e contextual convergem para criar uma dinâmica de construção identitária. (FLORES, 2008, p. 59)

Percebemos que os aspectos característicos da fase inicial da carreira, evidenciados pelos egressos do PIBID, muito se parecem com os destacados pela literatura. E essas características e sentimentos apontados são revelados em todo o processo de iniciação dos sujeitos, começando nas vivências no programa, e continuam nos primeiros anos de docência, porém com alguns indicativos de que algumas dificuldades são superadas pelas

aprendizagens geradas naquele momento de formação, e contribuem para a inserção profissional.

5.2.2 Dicotomias e articulações da formação e prática profissional

Conforme o discutido no capítulo I, a inserção na docência é caracterizada por dificuldades próprias dessa fase da carreira, sendo considerado um período de grandes tensões, angústias e medos. No entanto, é também um momento de diversas aprendizagens sobre os alunos, a escola, o próprio trabalho e seu novo papel. Esses primeiros anos de carreira caracterizam-se por um intenso desenvolvimento do saberes profissionais (como preparar aulas, como se relacionar com os alunos, colegas e demais membros da escola) desenvolvidos no exercício docente. (CAVACO, 1995; NÓVOA, 1992; HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2002).

Neste eixo analítico destacaremos as particularidades dos nossos sujeitos, a partir das dificuldades e aprendizagens narradas durante o processo de iniciação à docência vivido, considerando aqui o momento de atuação no programa de iniciação e os primeiros anos na docência. Para tal, considerando as diversas dicotomias a serem superadas na formação inicial de professores de matemática (Gama, 2007), dividimos este eixo em duas categorias: a) Metodologias de Ensino, Conteúdo Matemático e Práticas Pedagógicas e; b) Teoria e Prática.

a) Metodologias de Ensino, Conteúdos Matemáticos e Práticas Pedagógicas

A inserção na carreira, para Beatriz, gerou diversas aprendizagens, inclusive a percepção da complexidade da profissão, a necessidade de estar sempre estudando, seja o conteúdo matemático ou como planejar suas aulas. Afirmou que tentou de tudo, realizou aulas expositivas, aulas com slides, na informática, até entender como “dosar” essas formas de ministrar aulas e, mesmo assim, considera que fazer isso é muito difícil. Para ela, o ensino fundamental é o que exige mais dedicação, por acreditar que necessitam “*ser mais contextualizadas, a matemática precisa ter um sentido para eles, pois caso contrário a aprendizagem fica mais difícil, fica mais difícil até ensinar*”. (Beatriz, Questionário).

Relatou ainda que “*até todas as coisas darem certo, muitas outras coisas deram errado.*” (Beatriz, Questionário). Atividades que em algumas salas foram bem

sucedidas e em outras não, encontrar o jogo certo, a atividade certa para cada sala, para cada conteúdo também é uma tarefa difícil. Refletindo sobre isso, disse que se beneficiou mais com o que deu errado do que com o que deu certo, pois assim conseguiu pensar em como melhorar ou adaptar o que estava ensinando.

“encontrar o jogo certo, a atividade certa para cada sala, para cada conteúdo também é uma tarefa difícil, sendo que alguns conteúdos geram dúvidas sobre como contextualizá-los. Acredito que me beneficio mais com o que deu errado do que com o que deu certo, pois assim consigo pensar em como melhorar ou adaptar o que estou ensinando.” (Beatriz, Questionário).

Além disso, destaca que percebeu *“também que avaliação não se faz apenas com prova; o conhecimento individual é importante, mas alguns alunos se “soltam” e participam de atividades como estas e de atividades feitas em grupo. Portanto, trabalho bastante em grupo com os alunos do ensino fundamental.”* (Beatriz, Questionário).

Para ela, tais aprendizagens sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas tiveram início dentro do PIBID e foram se desenvolvendo cada vez mais com sua prática docente.

“O PIBID me abriu muitas formas de ver o ensino, então a gente trabalhava bastante coisa no pátio, montava atividades que eram fora da sala de aula. Então eu acredito que contribuiu muito para essa visão de que a gente pode fazer muita coisa fora da sala de aula, que você pode usar outros tipos de materiais, que a criança pode participar da construção desses materiais.” (Beatriz, Entrevista).

Ao analisar os portfólios de Beatriz, sobre suas reflexões na atuação do PIBID, alguns trechos foram destacados e reforçaram tal afirmação, indo ao encontro dos objetivos do projeto institucional, como já descrito no capítulo II.

“A resolução de problemas é de fundamental importância para a educação matemática. Ela dá suporte para aplicações da matemática do cotidiano, motivando os estudantes da disciplina, visto que conseguimos transformar a matemática em situações reais que ocorrem com os alunos. A resolução de

problemas deve ser feita através do raciocínio lógico e não de forma mecânica, pois se deve incentivar, instigar o aluno a pensar no processo de resolução. Percebemos que a dificuldades dos alunos também se estendem para as operações básicas, principalmente quando envolvem números negativos.” (Beatriz, Portfólio).

“para a apresentação e utilização de jogos matemáticos, precisamos ter a preocupação sobre os objetivos educacionais atingidos e sobre a reflexão dos registros, vantagens e desvantagens. Não podemos deixar de ressaltar que nós educadores temos que estar abertos para mudanças para que conseguimos quebrar a imagem negativa que a maioria dos alunos tem da matemática, e, além disso, para que conseguimos enriquecer a aprendizagem matemática e nos aperfeiçoarmos na profissão.” (Beatriz, Portfólio).

“mesmo conscientes da importância de mantermos os alunos motivados, de buscarmos atividades diferenciadas, nem sempre conseguimos atingir nossos objetivos. Percebemos que há um conjunto de elementos a serem considerados e, mesmo procurando associar o conteúdo a ser desenvolvido a situações que nos pareceram significativas para os alunos, selecionarmos vídeos que nos pareceram interessantes, propormos atividade desafiadoras e dando oportunidade de vivenciarem novas experiências, nem sempre conseguimos motivá-los, visto que poucos alunos se interessaram. “ (Beatriz, Portfólio).

Essas aprendizagens foram destacadas por todos os sujeitos, e estão fortemente ligadas às experiências dentro do programa.

“Nosso grupo buscou metodologias diferenciadas ao preparar e realizar suas atividades dentro do projeto PIBID. Utilizamos o jogo como metodologia de ensino, buscando levar aos alunos uma matemática diferenciada, divertida e em um ambiente fora de sala de aula”. (Amanda, Portfólio).

“muitos professores estão deixando de lado as regras do tradicionalismo e inserindo novas metodologias dentro das salas de aula. Disciplinas de Metodologias de Ensino estão sendo oferecidas nos cursos de licenciatura e muitas das coisas aprendidas já estão sendo utilizadas pelos estudantes principalmente em seus estágios. Se elas sempre irão funcionar, deve-se saber que muitos outros fatores influenciam no processo, como a maneira de cada professor aplicá-la, por exemplo, mas ainda sim são ferramentas que trazem a atenção do aluno para o professor, tornando-o muitas vezes participativo, deixando de ser apenas um a gente passivo no processo de ensino-aprendizagem e fazendo com que este passe a se interessar e gostar mais da Matemática.” (Viviane, Portfólio).

Para Olavo, também foi marcante tal aprendizagem tanto no PIBID quanto no exercício docente tendo a primeira contribuído para a continuidade e aperfeiçoamento na carreira.

“no ensino de matemática, o jogo tem um papel pedagógico de explorar o raciocínio lógico e favorece para uma aprendizagem mais fácil e rápida, de maneira lúdica, dinâmica e desafiadora” (Olavo, Portfólio).

“Minha prática em sala de aula procura atender às demandas da sociedade atual: diversificar a metodologia de ensino, uma vez que a diversidade presente na sala de aula é estridente. Neste sentido, procuro trabalhar com diferentes estratégias de ensino, que vão além do artifício giz e lousa, como uso de softwares educacionais (geogebra, winplot, etc.), jogos interativos, experiências matemáticas e projetos com sequências didáticas.” (Olavo, Questionário).

“pelas escolas que passei (três, até o momento), despontei-me no grupo principalmente pela abordagem metodológica de ensino adotada, como uso da informática aplicada ao ensino, experiências de matemática, vídeos, jogos, ensino por meio de problemas, projeto interdisciplinar, dentre outros.” (Olavo, Questionário).

Podemos perceber que as aprendizagens sobre metodologias de ensino diversificadas e práticas pedagógicas foram fortemente trabalhadas com os bolsistas durante a atuação no PIBID. E que tais aprendizagens destacam-se como um diferencial para os professores iniciantes em questão. Além disso, é interessante perceber que eles continuaram utilizando isso em suas salas de aula, pois acreditam que são importantes para a aprendizagem dos alunos.

b) Teoria e Prática

Uma das mais marcantes dificuldades do professor iniciante é o choque de realidade que Veenman (1984, 1988) considera ser a diferença entre o real e o ideal, pois, durante os cursos de formação inicial, os estudantes visualizam a docência a partir das teorias estudadas e as práticas que lhe são possibilitadas através dos estágios supervisionados e, muitas vezes, na teoria trata-se de uma escola ideal com alunos ideais. Quando se deparam com a escola real, percebem o grande distanciamento entre o que se estudou na licenciatura, evidenciando uma relação dicotômica entre teoria e prática.

Sobre essa temática, destacamos as reflexões de Olavo, que em seu portfólio já refletia sobre esta relação e afirmava que “*durante as atividades na escola, (...), surgem dificuldades no trabalho com a matemática escolar, pois esta não é abordada diretamente em nossa formação inicial.*” (Olavo, Portfólio). E depois, após ter entrado na carreira percebeu que

“nossa formação é marcada por uma lacuna na relação entre a matemática escolar e a matemática acadêmica e que reflete diretamente no início de carreira: como ensinar de forma problematizada se o recém-formado tem domínio apenas de regras e procedimentos para resolver exercícios e problemas superficiais? Somente o tempo de experiência e a formação continuada tendem a minimizar ou a preencher essa lacuna.” (Olavo, Questionário).

“Essa frustração com a matemática foi diminuindo com o meu ingresso na educação básica e até mesmo no PIBID porque a gente trabalhava ali a Matemática Escolar.” (Olavo, Entrevista).

Nesse sentido, acreditamos que

pensar o processo de formação do professor, a partir do reconhecimento de uma tensão, e não identidade, entre educação (escolar) e ensino (da matemática científica). Para muitos, a idéia de formação matemática na licenciatura remete à matemática científica, à sua lógica interna, seus valores, etc. Para outros, a dificuldade no processo de formação é essencialmente metodológica, o “conteúdo” é um dado, não está em questão. Mas, vista sob a nossa perspectiva, uma formação matemática profunda para o professor da escola básica deverá, antes de mais nada, reconhecer criticamente a matemática escolar, entendendo-a como produto da prática da educação escolar em matemática, incorporando, assim, tanto os saberes da experiência docente como também uma carência de saberes, dada a ver através dessa mesma experiência. (MOREIRA, DAVID, 2003, p.77)

Assim, Olavo reconheceu que o curso de licenciatura em Matemática não o preparou para perceber o ensino articulado entre Matemática Acadêmica e a Matemática Escolar, pela falta de discussões sobre isso. No entanto, o PIBID/UFSCar, como já descrito no capítulo II, através de palestras, seminários e oficinas busca discutir as relações de produção na sociedade contemporânea e suas articulações com o conhecimento formalizado.

O programa institucional visa contribuir para a aprendizagem dessa relação entre teoria e prática, colocando os licenciandos em contato com a realidade escolar dentro e fora da sala de aula, promovendo reflexões, estudos teóricos e atividades colaborativas.

“para o meu efetivo exercício, sem dúvida nenhuma, a maior experiência que eu tive que contribuiu, foi o PIBID, foram dois anos. Porque você está inserido num contexto real, vocês está trabalhando interdisciplinarmente com professores da Educação Básica, professores Formadores e Licenciandos, então você tem a visão de cada um. E que apesar dessa multiplicidade de visões, o nosso objetivo era sempre o mesmo, a gente procura sempre trabalhar alternativas, métodos para chegar ao mesmo objetivo, e esse era um desafio que motivava muito o grupo. E experimentar tudo isso, começou a me dar sentido pra esse novo professor que a sociedade espera, um professor com essa visão mais de trabalho em grupo, de trabalho colaborativo. E foi o PIBID que me proporcionou tudo isso.”
(Olavo, Entrevista).

“o projeto abriu novos caminhos para a minha formação, pois sempre fiquei muito presa ao estágio e ao que ele me proporcionava. Com o PIBID

percebi que temos mais possibilidades de trabalho, percebendo o ambiente escolar como um lugar de aprendizagem.” (Beatriz, Portfólio).

Percebemos que os sujeitos despertaram-se para a importância da relação cada vez mais articulada entre teoria e prática, pois o programa proporcionou essa aprendizagem e, para sua consolidação, outro fator interessante que destacaram diz respeito aos estudos teóricos e discussões promovidas. Viviane, quando atuava no programa afirmou:

“há a necessidade de um embasamento teórico em nossas atividades. Acredito ser importante ler relatos de experiências ligados às nossas ações, alguns textos mais relacionados à história de tal assunto, entre outros. A atividade, sem um estudo prévio, dá a impressão de ser a atividade pela atividade.” (Viviane, Portfólio).

Na mesma direção, Olavo afirmou:

“Percebemos que a escrita permite o estabelecimento de reflexões que podem significar ou ressignificar nossas práticas pedagógicas. No que se refere às aprendizagens da docência, a escrita desempenha um papel de perceber essências que não conseguimos no momento da ação e permite ressignificá-la caso necessário (...) A escrita também se torna um refúgio para desabafar as frustrações que ocorrem durante o cotidiano escolar, bem como para descrever nossas alegrias e motivações. O registro sistemático é um trabalho de aprendizagem da docência.” (Olavo, Portfólio).

Os egressos perceberam que a formação inicial que tiveram ainda precisa melhorar para promover uma articulação entre teoria e prática, que é fundamental para o professor iniciante, a fim de amenizar o choque de realidade, as possíveis frustrações e angústias vivenciadas.

No entanto, demonstraram que no PIBID tiveram a oportunidade de aprender sobre estas dicotomias: conteúdo matemático e metodologias empregadas; teoria e prática e; matemática escolar e matemática acadêmica precisam ser superadas. E isso repercutiu na

aprendizagem sobre como se fazer tais articulações, e a importância delas. Tal fato reflete diretamente na prática docente desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da formação de professores, a qual é entendida como um processo contínuo de aprendizagem da docência. Nesse contexto, o objetivo foi descrever e compreender o processo de iniciação à docência dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática em início de carreira. Portanto, o estudo foi orientado a partir da seguinte questão norteadora:

Quais as principais percepções dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática em seu processo de iniciação à docência, sobre dificuldades e aprendizagens da carreira docente?

O PIBID, inicialmente, era um programa financiado pela CAPES, com início em 2007 e, atualmente, está regulamentado como uma política pública docente do país. Concede bolsas a graduandos de cursos de licenciatura, professores da educação básica e professores formadores de instituições de ensino superior públicas, ou privadas sem fins lucrativos. Dentre os objetivos principais do programa, podemos destacar o incentivo à formação de professores para a educação básica e a promoção da melhoria da qualidade de ensino da educação básica pública.

O programa possui uma abrangência nacional significativa, tendo em vista o número de instituições envolvidas e de licenciandos participantes. Os dados qualitativos, obtidos pelos relatórios da CAPES, indicam o impacto do PIBID nos cursos de formação de professores. O PIBID/UFSCar teve início em 2009, com um projeto institucional cujo objetivo era articular e coordenar atividades de prática de ensino com ações colaborativas junto aos professores das escolas públicas.

As ações do projeto, assim, giram em torno de seis eixos temáticos visando promover uma parceria entre Universidade e escolas. As particularidades do projeto institucional dizem respeito ao trabalho compartilhado e às atividades interdisciplinares com as áreas atuantes.

O subprojeto da licenciatura em Matemática tem como principais objetivos propiciar a compreensão das relações entre Matemática Escolar e Matemática Acadêmica, promover reflexões sobre a implementação de metodologias de ensino diversificadas e incentivar atividades interdisciplinares. Além de promover estudos coletivos, planejamentos e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades reais das escolas.

Na busca pelos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática, sujeitos da pesquisa, realizamos primeiramente um mapeamento dos bolsistas que passaram pelo programa, entre os anos de 2009 a 2012, onde encontramos 35 nomes. Enviamos, via *e-mail*, um questionário para organização dos dados iniciais sobre o processo de iniciação à docência naquele espaço formativo e para selecionarmos os egressos em início de carreira, tivemos retorno de 12 questionários.

A partir desses dados iniciais traçamos o perfil dos bolsistas, destacando que possuíam entre 22 e 29 anos, sendo quatro do sexo masculino e oito do sexo feminino. Possuíam formação básica predominantemente realizada em escola pública e ingressaram no curso de licenciatura em Matemática da UFSCar entre os anos de 2005 e 2009. Dos egressos do programa, um se encontrava na formação inicial e todos tiveram experiências docentes de um a quatro anos, apenas um não continuou na carreira e relata que desistiu da profissão devido à baixa remuneração e desvalorização da profissão, problemas que a literatura sobre professores iniciantes indica como responsáveis pela evasão docente.

Os questionários evidenciam atividades e dinâmicas desenvolvidas no âmbito do PIBID, em uma visão intencionalmente ampla da docência em diferentes espaços e contextos da escola, que vai ao encontro dos eixos fundamentais em relação à formação compartilhada e à interdisciplinaridade, integrando as áreas de conhecimento em prol de um objetivo comum. E, principalmente, considera tanto a escola quanto a universidade como espaços de produção de conhecimento.

Essas atividades agregaram aos bolsistas a aprendizagem sobre o planejar, as metodologias de ensino e processos de ensino-aprendizagem que foram se relacionando com sua prática, indo ao encontro dos objetivos do projeto institucional. Também são revelados, pelos questionários, desafios, em especial os que dizem respeito às relações estabelecidas: com a escola, com os docentes, com os alunos e com os bolsistas.

De acordo com os critérios de seleção, para aprofundamento dos dados, ficamos com quatro egressos (Amanda, Beatriz, Olavo e Viviane) que, no momento dessa pesquisa, ingressaram e atuavam na carreira docente em Matemática na Escola Básica. Possuíam entre dois e quatro anos de carreira docente em Ensino Fundamental e Médio. Todos ingressaram na carreira como professores eventuais em escolas públicas e apenas Olavo continuava como professor contratado da rede pública de ensino, já Amanda, Beatriz e Viviane atuavam na rede particular.

Na tentativa de compreender o processo de iniciação à docência desses egressos selecionados, considerando o processo como marcado pelas experiências tanto no

programa de iniciação à docência quanto nos primeiros anos de carreira docente, analisamos três instrumentos: os questionários, relatos escritos (portfólios) e entrevistas semiestruturadas. Estes foram escritos pelos egressos quando atuavam no programa e foram fundamentais no processo de análise para destacarmos as reflexões durante as atividades realizadas naquele momento. Além disso, as entrevistas nos ajudaram a compreender as percepções dos egressos sobre o seu processo de formação, de entrada na carreira e suas perspectivas futuras.

Realizamos uma triangulação entre o que diz a literatura sobre professores iniciantes, os questionários, os portfólios e as entrevistas, buscando evidenciar convergências e divergências nos dois espaços de formação dos sujeitos. Nessa análise, foram evidenciados dois eixos fundamentais: (1) os aspectos característicos do início da carreira, já destacados pela literatura, e (2) as dicotomias entre a formação inicial e a prática docente com suas possíveis articulações.

Com base nas características pessoais e profissionais dos sujeitos Amanda, Beatriz, Olavo e Viviane, percebemos que todos apresentaram características próprias de professores em início de carreira, tanto no momento de formação do PIBID quanto no efetivo exercício da carreira. Porém, a experiência no programa contribuiu para que desenvolvessem mecanismos de superação. Em especial, sobre a dificuldade de socialização docente evidenciada nos dois momentos, na carreira conseguiram contornar melhor as situações evitando o isolamento ao buscarem apoio, reflexo da coletividade vivenciada no âmbito do PIBID.

Os sentimentos destacados por Huberman (1995) de *sobrevivência* e *descoberta*, característicos dos primeiros anos de docência, foram sentidos pelos sujeitos durante todo o processo de iniciação docente (PIBID e carreira). Porém, no programa, o entusiasmo inicial de sentir-se docente foi mais forte, por se tratar das primeiras experiências na profissão. Eles demonstravam muita vontade de iniciar a carreira e de fazer tudo que aprenderam no programa. E, mesmo com essa experiência inicial, foram acometidos novamente pelos mesmos sentimentos, por isso todos caracterizaram os primeiros meses como “difícil”, pensando até em desistir. Mas com o passar do tempo a satisfação de se sentir um profissional docente foi gratificante, fazendo-os permanecer na profissão.

Talvez tais sentimentos sejam vivenciados novamente pela transição natural de aluno a professor, quando mudam-se os papéis e as responsabilidades, sentindo-se docentes de fato, pois antes, no programa sentiam-se bolsistas.

Veenman aponta, como o maior problema enfrentado pelos iniciantes, a indisciplina em sala de aula, porém, dos nossos sujeitos, somente Beatriz relata ter vivenciado

tal dificuldade no início da carreira. Talvez a experiência no PIBID, com vivências de práticas pedagógicas, tenha proporcionado para esses bolsistas uma postura diante da gestão da sala de aula que os tenha beneficiado na carreira. Ou, então, eles tenham passado por esse desafio, mas por não considerar um grande problema não relataram no questionário e entrevista.

A respeito da organização do ensino, os sujeitos demonstraram, enquanto bolsistas do PIBID, a percepção do quanto o planejamento se faz necessário na prática docente, mesmo tendo muita dificuldade em realizá-lo. Já na carreira, afirmaram ainda ser difícil fazer esse planejamento, e afirmaram que não conseguem não fazê-lo, pois acreditam que a falta de experiência docente ainda faz com que necessitem desse momento de planejar suas aulas.

O enfrentamento das condições docentes, imposto pelo contexto escolar, ainda exerce nos sujeitos grande influência na adaptação à profissão. O PIBID proporcionou um contato com os diversos espaços físicos da escola, inclusive com seu entorno (comunidade escolar), proporcionando uma visão global do papel da escola. Porém, ao se depararem com a rede privada de ensino, no caso de Amanda, Beatriz e Viviane, outros elementos surgiram, como a falta de autonomia devido aos sistemas apostilados, a cobrança imposta pelo currículo e pela coordenação escolar.

Na rede pública, todos foram expostos a práticas descontínuas quando na condição de professores eventuais, enfrentando carga horária excessiva, além da falta de recursos didáticos e físicos que são característicos da rede pública do país. Além das cobranças externas por meio das avaliações impostas pelos governos, neste caso o SARESP por se tratar do estado de São Paulo.

Pesquisas como as de Tarfif (2012) e Guarnieri (1996) acreditam que exista um distanciamento entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os necessários à prática profissional, destacando a importância de o professor articular o conhecimento teórico-acadêmico. Veenman (1996) acredita que conhecer melhor os problemas dos professores iniciantes possibilita melhorar os currículos de formação docente.

Assim, o PIBID vem como um programa de formação que busca proporcionar esse momento de articulação entre teoria e prática aos licenciandos, buscando superar as dicotomias entre a Matemática Escolar e a Matemática Acadêmica da formação inicial que reflete diretamente na prática.

Os sujeitos demonstraram perceber essa falta de articulação e ainda consideraram difícil relacionar essas “matemáticas” a fim de realizar a transposição didática, percebendo sua limitação em relação ao conteúdo da matemática escolar. No entanto,

apontam para uma articulação significativa que se mostra como um grande diferencial desses professores iniciantes egressos do PIBID, quanto ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas implementadas nas suas práticas pedagógicas, em relação ao ensino de um conteúdo matemático cada vez mais contextualizado e que atenda às demandas sociais da escola atual.

A pesquisa indica que os professores iniciantes que passaram pelo programa PIBID possuem algumas características dessa fase da carreira detectadas pela literatura em vários países, apesar de o programa buscar antecipar experiências, dando a possibilidade de se iniciarem na docência ainda na formação inicial. No entanto, percebemos um avanço quanto à forma de encarar tais dificuldades, ao rebuscarem na memória sua experiência anterior no programa, percebem que existem caminhos para superação desses desafios e buscam melhorar cada vez mais sua prática, sempre refletindo sobre a atuação docente.

Apresentaram ainda dificuldades em articular o conteúdo matemático e as diferentes metodologias apresentadas na formação inicial, mas continuam acreditando que é possível introduzir isso nas suas práticas e que são importantes para o aprendizado dos seus alunos, preocupando-se assim com a aprendizagem, ao modificarem suas práticas. Perceberam o planejamento como essencial a suas práticas e, ao mesmo tempo, um grande diferencial que pode estar contribuindo para uma boa integração com o ambiente escolar. Percebendo também a importância de se estabelecerem parcerias.

Também destacaram a formação continuada, pois percebem suas trajetórias, suas lacunas, dificuldades decorrentes da inexperiência, no entanto se mostram reflexivos e interessados em se tornarem professores cada vez melhores e de se desenvolverem profissionalmente na carreira.

Acreditamos que pesquisas sobre os professores iniciantes podem contribuir para repensarmos os modelos de formação vigentes, na busca por uma reestruturação que diminua, cada vez mais, a distância entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes práticos desenvolvidos no exercício da profissão. E que devemos considerar que o processo de tornar-se docente pode e deve começar antes da entrada na carreira, buscando fazer uma relação entre a formação inicial e a inserção profissional, em que as políticas de formação docente têm papel fundamental.

No contexto investigado, o PIBID, em particular na UFSCar, concluímos que existem ainda limites no processo de iniciação à docência a serem superados quanto ao estabelecimento de parcerias entre universidade e escola, e de integração entre as diversas áreas do conhecimento na promoção da interdisciplinaridade. Assim, faz-se necessário que os

espaços envolvidos (escola e universidade) estejam comprometidos nessas ações e repensem, a todo momento, os seus papéis na sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília/DF, 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>.

BRASIL. Decreto nº 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: Casa Civil da Presidência da República, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**. Brasília: CAPES, 2010a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 119, de 9 de junho de 2010. Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**. Brasília: CAPES, 2010b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria119_062010_Prodocencia.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**.

Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 01/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. **Portal MEC**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09/2001, aprovado em 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Portal MEC**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Portal MEC**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 02/99, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Portal MEC**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Portal MEC**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital MEC/CAPES/FNDE 2007**. Convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência. Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 2007c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES/DEB Nº 02/2009**. Torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência. Brasília: MEC/CAPES/DEB, 2009c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**. Torna público que receberá de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos - propostas

contendo projetos de iniciação à docência. Brasília: MEC/CAPES, 2010c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital conjunto N° 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade**. Tornam público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos. Brasília: MEC/CAPES/SECAD, 2010d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital N° 001/2011/CAPES**. Torna público que receberá de instituições públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência. Brasília: MEC/CAPES, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. **Edital CAPES N° 011 /2012**. Torna público que receberá e selecionará propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES). Brasília: MEC/CAPES, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. **Edital N° 061/2013**. Torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos. Brasília: MEC/CAPES, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID Diversidade. **Edital N° 066/2013**. Torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas sem fins lucrativos, propostas de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa PIBID Diversidade. Brasília: MEC/CAPES, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Brasília: MEC/DEB, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). **Editaln° 011/2006-MEC/SESu/DEPEM**. Convoca as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a apresentarem projetos de melhoria do ensino nos cursos de licenciatura. Brasília: MEC/SESu/

DEPEM, 2006b.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Prodocencia/edital_011_2006.pdf>

BOGDAN, R. & BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2012.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 43-70, fev. 2008.

_____. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In: CUNHA, A. M. de O. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p.570 -590.

FIORENTINI, D. et. al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em revista* (UFMG), Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, 2002. (Dossiê: A pesquisa em Educação Matemática no Brasil).

FOERST, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, D; BAZON, F. V. M; OZELO, H. F. B. (Orgs). **Iniciação à docência e formação continuada de professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011. 265p. ISBN: 978-85-98156-65-1.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2012.

GAMA, R. P. **Iniciação de passagem de discente para docente em Matemática: a necessidade de se estudar as transições.** 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2001

_____. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira.** 240 p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 77-98

GATTTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **S.Professores do Brasil: Impasses e Desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.294 p.ISBN: 978-85-7652-108-2.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. ISBN: 978-85-7652-151-8.

GAUTHIER, C. et. al, Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente-** Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1996.

_____. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas, SP: Autores Associados; Faculdade de Ciências da UNESP, 2005.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

LIMA, E. F. de. **Começando a ensinar: começando a aprender?**175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1996.

_____. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

LIMA, E. F. de. (Org.) **Sobrevivências: no início da docência.** Brasília: Líber Editora, 2006.

LÜDKE, M; BOING, L.A.Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas setembro/dezembro, 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16/09/2012.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S. A, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006

_____. **A Pesquisa sobre o Professor Iniciante e o Processo de Aprendizagem Profissional:** algumas características. 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFScar, 2010.(2ª reimpressão)

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, n.2, v.29, 2004. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a3.htm>

NONO, MaéviAnabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

_____. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Temas e Educação**, Coord. António Nóvoa. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. EDUCA: Lisboa 2009.

PACHECO, J; FLORES, M. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PAIVA, M. A. V. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.) **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 89 - 111.

PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Práticas potencializadoras do desenvolvimento profissional docente: atividade de ensino, pesquisa e extensão. In: FIORENTINI, D. (Org): **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p.147 – 168.

PIBID-UFSCar. **Espaço de formação compartilhada entre professores da Educação Básica elicenciandos**. Projeto Institucional, versões 2008a e 2009a. Disponível em: <<http://www.pibid.ufscar.br>> (área restrita).

PIBID-UFSCar. **Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores**. Projeto Institucional, 2011a. Disponível em: <<http://www.pibid.ufscar.br>> (área restrita).

PIBID-UFSCar. Subprojeto, área Matemática, versões 2008b, 2009b e 2011b. Disponível em: <<http://www.pibid.ufscar.br>> (área restrita).

ROCHA, G. A. **A construção do início da docência**: uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Researcher**, fev. 1986, p. 4-14.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.

SOUSA, M. C. O PIBID área Matemática da UFSCar: contribuições para a formação docente. In: XV Endiipe, 2010, Belo Horizonte. **Anais XV Endiipe**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Programa de Iniciação à docência - UFSCar: contribuições para a formação de professores. In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a ladocencia, 2012, Santiago do Chile. **III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a ladocencia**. Sevilha (Espanha): Universidad de Sevilla, 2012.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 13a edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF & LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la dueda pendiente. In: **Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol. 13, nº1. 2009.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educactional Research Summer**, v.54, n.2, 1984, p.143-178.

_____. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid –Espanha: Narcea, 1988, p. 39-69.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 8a. edição.
Campinas: Papyrus, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/fax: (16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br

QUESTIONÁRIO AOS BOLSISTAS DO PIBID/UFSCar/Matemática

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o PIBID da Universidade Federal de São Carlos, em especial, o subprojeto de Matemática. Pretendemos fazer inicialmente, um panorama de todos os bolsistas que atuaram ou atuam no programa, e solicitar suas possíveis contribuições para a sua melhoria. Assim gostaríamos de pedir a gentileza no preenchimento deste questionário que segue em anexo e a devolutiva no e-mail: daniellisilva2006@gmail.com.

Suas respostas e seu nome serão mantidos sob sigilo. Desde já agradecemos a disponibilidade e colaboração.

Danielli Ferreira Silva (Mestranda em Educação/UFSCar)
Renata Prenstteter Gama (Orientadora e Docente na UFSCar)

DADOS PESSOAIS

Nome:	Idade:
Cidade que reside atualmente:	

FORMAÇÃO

Formação Pré-Universitária (Marque com X)	5ª a 8ª série	Ensino Médio Colegial	Ensino Médio Técnico	Fez Curso Pré-Vestibular?
Ensino Público				
Ensino Privado				

- 1) Fez alguma graduação além da licenciatura Matemática? Se sim, qual?

- 2) Fez a Licenciatura em Matemática no período:
() diurno () noturno
- 3) Ingressou em que ano: _____
- 4) Formou?
() Sim. Quando? _____
() Não. Em que período está? _____

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

1) Atualmente trabalha? Em que? _____

2) Tem ou teve alguma experiência como docente?

() não

() sim. Em que nível de ensino?

Quantos anos de experiência? _____

Relate um pouco sobre esta experiência:

3) Se é docente, como foi sua entrada na profissão? Conte-nos as dificuldades e facilidades encontradas, fatos vividos que ilustre seu início de carreira.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa **PROCESSO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: olhares de egressos do PIBID/UFSCar**, sob responsabilidade da pesquisadora Danielli Ferreira Silva. O objetivo deste estudo é investigar o processo de iniciação a docência dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos, em especial no subprojeto de Matemática. Buscando compreender o processo de Formação e desenvolvimento profissional no início da carreira e identificar as contribuições e limitações deste processo formativo na visão dos bolsistas egressos do mesmo.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam fornecer subsídios ao programa PIBID/UFSCar de melhoria e reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Além disso, contribui para programas intencionais de iniciação a docência na formação inicial de professores baseados na formação compartilhada entre universidade e escola com intuito de diminuir possíveis implicações negativas produzidas por esse ingresso assim como garantir a continuidade da formação ao longo do exercício profissional docente.

Você foi selecionado(a) porque atende a todos os critérios de seleção do participante da pesquisa: 1) foi bolsista do PIBID/UFSCar/Matemática; 2) é docente e está na fase inicial da sua construção de carreira.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade (UFSCar).

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre sua formação e sobre as contribuições e influências desta formação para sua prática de ensino, em especial da formação enquanto bolsista do PIBID, em entrevista realizada para compreendermos as percepções sobre o seu processo de formação, de entrada na profissão e de perspectivas futuras.

Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem física, moral ou acadêmica; no entanto poderá correr o risco de sentir constrangido mediante gravação, para amenizar este sentimento, garantimos que não haverá divulgação dos áudios e seu nome será mantido sob sigilo assim, utilizaremos na pesquisa nomes fictícios. Além disso, somente usaremos partes transcritas das entrevistas que serão revistas pelos entrevistados antes de serem colocadas no relatório de pesquisa para devida autorização do uso.

Sua participação poderá trazer benefícios, pois você estará participando de uma pesquisa que busca o aperfeiçoamento do programa PIBID e da atuação de professores de Matemática em início de carreira, os quais vêm somar na aprendizagem da docência de professores iniciantes a fim de proporcionar uma formação mais adequada e completa para a melhoria da qualidade do ensino.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista as quais serão utilizadas gravações de voz para o fiel registro dos dados. Todas as

informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Renata Prenstteter Gama. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e poderão ser divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigo e da própria dissertação de mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa. Além de ter acesso a todo material transcrito das entrevistas para autorização de utilização de dados na pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora

A pesquisadora me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

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

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) Sujeito(a) da Pesquisa

Pesquisadora: Danielli Ferreira Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar.

Contato: Rua Antônio Fischer dos Santos, 110 apt32

Jardim Paulistano, São Carlos, SP. CEP: 13.564-390

Telefones: res. (16) 3413 6404 / cel. (16) 8171-2490

E-mail: daniellisilva2006@gmail.com

Orientadora: Prof. Dra. Renata Prenstteter Gama

**Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas,
Departamento de Metodologia de Ensino.**

Rodovia Washington Luís, km 235 SP-310

13565-905 - Sao Carlos, SP - Brasil

Telefone: (16) 33518372

E-mail:renatapgama@gmail.com

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - ROTEIRO GERAL

FORMAÇÃO INICIAL:

- 1) Como e porque você escolheu fazer licenciatura em Matemática?
- 2) Que atividades e/ou disciplinas durante a Licenciatura foram fundamentais para sua formação? Em que sentido contribuíram?
- 3) Conte-nos um pouco sobre os Estágios realizados.
- 4) Relate fatos marcantes (uma lembrança forte) da sua atuação enquanto bolsista do PIBID

INÍCIO DE CARREIRA:

- 1) Faça um panorama profissional: tempo de serviço como professor, quantas escolas já lecionou, públicas ou privadas, níveis de escolaridade.
- 2) E atualmente em quantas escolas e níveis leciona?
- 3) Já lecionou ou leciona como eventual? Como foi este momento?
- 4) Como foram seus primeiros meses como docente?
- 5) Quais foram as principais dificuldades encontradas?
- 6) Como você analisa seu início de carreira?

FORMAÇÃO CONTÍNUA:

Participa de algum espaço formativo? (pós, grupos de discussão, cursos)

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Quais são as suas perspectivas na profissão docente?