

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

THAÍS COSMO

**ESCRITAS DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA,
QUANTO À DOCÊNCIA, NO CONTEXTO DO PIBID**

SÃO CARLOS

2015

THAÍS COSMO

**ESCRITAS DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA,
QUANTO À DOCÊNCIA, NO CONTEXTO DO PIBID**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCar, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa

SÃO CARLOS

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C834eL Cosmo, Thaís
Escritas de licenciandos em matemática, quanto à
docência, no contexto do PIBID / Thaís Cosmo. -- São
Carlos : UFSCar, 2016.
185 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Iniciação à docência. 2. Formação de professores.
3. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Thaís Cosmo de Souza Santos, realizada em 18/12/2015:

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa
UFSCar

Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi
UFSCar

Profa. Dra. Esther Pacheco de Almeida Prado
USP

*Aos meus pais, Jorcelino e Vânia, e ao meu irmão Elton,
que sempre me apoiaram e me fizeram chegar até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, por todo o apoio e incentivo à minha educação e por estarem sempre presentes em todos os momentos. À minha mãe que me ensinou a ser organizada, disciplinada e persistente. Ao meu pai que me ensinou que a vida tem que ser vivida com menos preocupações.

Agradeço ao meu irmão, em quem muito me espelho, por todo o companheirismo, pelas conversas e conselhos e, principalmente, pela paciência.

Agradeço à minha orientadora, Maria do Carmo de Sousa, por todo o tempo dedicado a este trabalho, pelas leituras, orientações, ensinamentos e pelo esforço para que eu tirasse o melhor de mim.

Agradeço imensamente às professoras Miriam Cardoso Utsumi e Esther Pacheco de Almeida Prado por minha formação profissional, por sempre acreditarem em meu potencial e me incentivarem durante toda a minha graduação, por aceitarem participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Às minhas queridas amigas e companheiras de mestrado Aline Fonseca Coury, Silvia Pienta e Paula Gobato, que muito me apoiaram durante essa trajetória, as quais compartilharam dos meus anseios e das minhas realizações.

A todos os colegas do GPEFCom pelas estimadas discussões que contribuíram muito para minha formação, tanto como educadora quanto como pesquisadora.

Aos meus familiares, que mesmo à distância sempre me acompanharam e me prestigiaram, em especial ao meu primo Denis Cosmo, que participou mais de perto, me ajudando a trilhar este caminho.

Aos amigos que conheci em São Carlos, que vêm me apoiando desde 2009, e aos meus amigos de Santos, todos igualmente especiais.

A todos que colaboraram de alguma forma em minha trajetória.

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.”

(Jorge Larrosa)

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem como objetivo analisar as escritas de futuros professores de matemática, quanto à docência, enquanto inseridos no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Foi conduzida pela seguinte questão de pesquisa: *De que modo a docência é expressa nas escritas de futuros professores de matemática, enquanto estão inseridos no PIBID?* Ao contextualizar a pesquisa, fizemos um levantamento histórico da formação de professores no Brasil e apresentamos, também, um breve histórico do PIBID. Fundamentamo-nos em aportes teóricos que dizem respeito à importância da prática no processo de formação do professor e consultamos também estudos sobre a temática parceria colaborativa entre escola e universidade. Como o foco da pesquisa era analisar as escritas dos futuros professores, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o portfólio, elaborado pelos licenciandos no âmbito do PIBID. Desta forma, recorremos à literatura sobre a importância da escrita no processo de formação docente e procuramos ainda entender o que são portfólios e qual a sua finalidade no processo de formação inicial de professores. Selecionamos, portanto, treze portfólios para pré-análise, dos quais analisamos seis, referentes a três licenciandos, através de categorias inscritas em quatro eixos de análise: (1) de caráter pessoal; (2) relacionadas à sala de aula; (3) relacionadas aos alunos; e (4) relacionadas à escola e/ou à educação. Como resultado, podemos inferir que os futuros professores apresentam uma ampla compreensão sobre o trabalho docente quando inseridos no PIBID, expressando a docência extensivamente em suas escritas por meio dos quatro eixos de análise, com destaque às seguintes categorias: conhecimentos pedagógicos; experiência; planejamento, adaptação e improvisação; socialização; contextualização; uso de materiais e tecnologias; adversidades; aprendizagem dos alunos; avaliação da aprendizagem; disciplina; falta de recursos; e intenção da educação.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Formação de professores. PIBID. Portfólios.

ABSTRACT

This research, of qualitative approach, aims to analyze the writings of future Mathematics teachers about teaching while they are inserted in the context of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID). It was conducted by the following research question: How is teaching expressed in the writings of future Mathematics teachers while they are inserted in PIBID? To contextualize the research, a historical survey on teacher training in Brazil was made, and a brief PIBID history was also presented. The research relied on theoretical contributions on the importance of practice in the teacher training process and also on the issue collaborative partnership between school and University. As the focus of the research was to analyze the writings of future teachers, the instrument used for data collection was the portfolio, prepared by PIBID undergraduates. Thus, the literature on the importance of writing in the teacher training process was consulted and the concept of portfolios and their purpose in the initial training process of teachers were studied. Therefore, thirteen portfolios were selected for pre-analysis, from which six, related to three undergraduates, were analyzed through categories within four axes of analysis: (1) of personal character; (2) related to classroom; (3) related to students; and (4) related to school and/or to education. As a result, it is inferred that future teachers have a broad understanding of teaching while they are inserted in PIBID, extensively expressing teaching in their writings through the four axes of analysis, highlighting the following categories: pedagogical knowledge; experience; planning, adaptation and improvisation; socialization; contextualization; use of resources and technologies; adversities; student learning; evaluation of learning; discipline; lack of resources; and intention of education.

Keywords: Initiation to teaching. Teacher training. PIBID. Portfolios.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Os saberes dos professores _____	34
Quadro 2 – Bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais _____	55
Quadro 3 – Concessão de bolsas por subprojeto _____	55
Quadro 4 – Impactos do PIBID nas escolas participantes _____	58
Quadro 5 – Resultado da análise das respostas dos coordenadores de área _____	61
Quadro 6 – Resultado da análise das respostas dos supervisores _____	61
Quadro 7 – Resultado da análise das respostas dos coordenadores institucionais _____	62
Quadro 8 – Resultado da análise das respostas dos bolsistas de iniciação à docência _____	63
Quadro 9 – Seleção inicial dos participantes _____	82
Quadro 10 – Instrumentos iniciais da pesquisa _____	83
Quadro 11 – Modelo quadro de análise _____	86
Quadro 12 – Categorias de análise _____	87
Quadro 13 – Instrumentos da pesquisa _____	88
Quadro 14 – A docência do ponto de vista de Alex _____	98
Quadro 15 – A docência do ponto de vista de Hermione _____	140
Quadro 16 – A docência do ponto de vista de Yago _____	157
Quadro 17 – Síntese dos três pontos de vista _____	158
Gráfico 1 – Impactos do PIBID nos cursos de licenciatura _____	59
Gráfico 2 – Acompanhamento dos egressos do PIBID _____	59

SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	12
Capítulo 1 – Contextualizando	20
1.1. <i>Formação inicial de professores no Brasil: Um breve histórico</i>	20
1.2. <i>A prática docente e a parceria colaborativa</i>	29
1.3. <i>O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)</i>	44
1.3.1. <i>Breve histórico do PIBID</i>	48
Capítulo 2 – Por trás das palavras	66
2.1. <i>A escrita e a formação inicial de professores</i>	66
2.2. <i>Os portfólios</i>	70
Capítulo 3 – Procedimentos metodológicos	79
3.1. <i>Os participantes e o contexto da pesquisa</i>	80
3.2. <i>A coleta dos dados</i>	83
3.3. <i>A análise dos dados</i>	85
Capítulo 4 – A docência do ponto de vista dos futuros professores	90
4.1. <i>Alex</i>	90
4.2. <i>Hermione</i>	99
4.3. <i>Yago</i>	141
4.4. <i>Uma síntese dos três pontos de vista</i>	158
Considerações Finais	168
Referências	174

APRESENTAÇÃO

O objetivo desta pesquisa, de cunho qualitativo, consiste em analisar as escritas de futuros professores de matemática, quanto à docência, enquanto estão inseridos no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Tal temática emergiu das experiências da pesquisadora enquanto bolsista do PIBID durante sua formação inicial à docência no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade de São Paulo (USP), no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC), em São Carlos, e de suas experiências como professora em início de carreira.

As inquietações quanto ao papel do PIBID na formação docente e na inserção do futuro professor em sua carreira levaram à seguinte questão de pesquisa: *De que modo a docência é expressa nas escritas de futuros professores de matemática, enquanto estão inseridos no PIBID?*

Os participantes desta pesquisa foram selecionados dentre os bolsistas e ex-bolsistas de um projeto do PIBID, de uma Universidade pública do interior do estado de São Paulo. Para alcançar o objetivo estabelecido, definimos como fonte de dados os registros escritos dos participantes enquanto bolsistas do PIBID, isto é, seus portfólios semestrais, nos quais são relatadas as atividades desenvolvidas pelos bolsistas no âmbito do programa. Desta forma, os participantes desta pesquisa podem já ter concluído o curso de licenciatura ou ainda estarem cursando, uma vez que os portfólios foram escritos enquanto licenciandos e bolsistas do PIBID, de forma que seus portfólios apresentam suas perspectivas como futuros professores.

Para a coleta de dados, inicialmente fizemos um mapeamento dos bolsistas e ex-bolsistas do projeto do PIBID em questão. Dos bolsistas que permaneceram no projeto ao menos um semestre, 37 cursaram (ou ainda cursam) Licenciatura em Matemática, dos quais seis aceitaram participar da pesquisa, sendo disponibilizados, assim, treze portfólios para análise.

Após a realização de uma pré-análise, onde os dados foram categorizados, foram selecionados três participantes, provendo seis portfólios, os quais foram analisados qualitativamente através de uma análise transversal (FIORENTINI; LORENZATO, 2006), visando identificar, através de suas escritas, as compreensões que os futuros professores expressam sobre a docência enquanto bolsistas do PIBID.

O presente texto está organizado em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

Na **Introdução**, apresentamos um memorial constituído pela trajetória pessoal da pesquisadora, o qual expõe as motivações que nos levaram a realizar este estudo. Fazemos, ainda, um levantamento bibliográfico das pesquisas relacionadas a esta temática, buscando compreender em quais pontos esta pesquisa se aproxima e se distancia das análises já realizadas.

No **Capítulo 1 – Contextualizando**, trazemos um breve histórico da formação de professores no Brasil e também um breve histórico do PIBID, de modo a contextualizar a pesquisa, além de discorrer sobre a importância da prática docente no processo de formação do professor.

No **Capítulo 2 – Por trás das palavras**, buscamos compreender, recorrendo à literatura disponível, a importância da escrita no processo de formação docente, bem como procuramos entender o que são portfólios, qual a sua finalidade e quais os seus usos na formação de professores, cuja função metodológica aqui é ser instrumento de coleta de dados, como exposto anteriormente.

O **Capítulo 3 – Procedimentos metodológicos** traz a metodologia adotada para a realização da pesquisa, cujo caráter é qualitativo. Descrevemos os participantes da pesquisa – licenciandos e licenciados em matemática de uma Universidade pública do interior do estado de São Paulo –, os instrumentos de coleta de dados – os portfólios dos futuros professores enquanto bolsistas do PIBID – e a forma de análise dos dados.

O **Capítulo 4 – Análise dos dados** contempla o processo de análise, onde são apresentadas as escritas dos participantes, as quais foram categorizadas de forma a responder a questão de pesquisa.

Por fim, nas **Considerações Finais** retomamos a questão de pesquisa, fazemos uma recapitulação sobre a teoria estudada e buscamos, a partir da análise dos dados, responder a questão inicial.

Vale ressaltar que, no processo de escrita da dissertação, optamos por utilizar as conjugações verbais na primeira pessoa do plural, uma vez que as ideias apresentadas não trazem apenas os pensamentos da pesquisadora, mas também reflexões sobre trabalhos de outros pesquisadores. Apenas no início da introdução, onde é trazido um memorial, foram utilizadas as conjugações verbais em primeira pessoa do singular por se tratar de uma narração pessoal.

INTRODUÇÃO

O fato de poucas pessoas quererem seguir a carreira docente sempre me instigou. Desde pequena digo que quero ser professora e a maioria das pessoas, inclusive professores, despreza a carreira e diz que eu deveria optar por outra profissão.

Apesar de todas as opiniões adversas, ingressei, em 2009, no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade de São Paulo (USP), campus de São Carlos, com o intuito de ser professora. Durante minha graduação fui bolsista, durante o ano de 2012, do programa de iniciação à docência da CAPES, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Tal programa desenvolve uma parceria entre as Universidades e as escolas de educação básica da rede pública, visando inserir os licenciandos no lócus de trabalho do futuro professor, de modo a lhes proporcionar experiências metodológicas e práticas docentes, isto é, possibilitando ao licenciando desenvolver ações que promovam vivências sobre o fazer docente.

Participar deste programa me fez perceber que as disciplinas da graduação não satisfazem todas as necessidades de um futuro professor, uma vez que dentro do espaço universitário não aprendemos, ou melhor, não vivenciamos o cotidiano de um professor da rede básica de ensino e acabamos por desconhecer todas as suas funções, como, por exemplo, a participação em reuniões de professores, conselhos, construção do Projeto Político Pedagógico da escola, elaboração de atas e preenchimento de cadernos de classe. Durante os estágios supervisionados, tem sorte o licenciando que acompanha o trabalho de um professor que compartilha destas atividades com os estagiários, as quais permanecem apenas no âmbito teórico das disciplinas de graduação. Contudo, tais atividades, de caráter prático, se fazem muito presentes para os participantes do programa de iniciação à docência em questão, os quais estão inseridos no ambiente escolar, vivenciando a prática docente.

Após a conclusão do meu curso, no final de 2012, ingressei no ano seguinte como monitora de matemática em uma escola particular da cidade de São Carlos, a qual tem como proposta de material didático um sistema apostilado. As apostilas, apesar de serem importantes guias para os conteúdos a serem trabalhados, acabam por impor os conteúdos e a agenda de trabalho dos professores, que devem cumprir aula por aula nos dias predefinidos pelas apostilas. Além disso, os alunos realizavam provas semanais (duas matérias distintas por semana, acarretando em uma prova mensal de cada matéria), as quais eram aplicadas pelos monitores. Desta forma, não nos (professores e monitores) era permitido muita liberdade

dentro do espaço escolar e, além disso, sofri grande desmotivação logo de início devido às questões salariais.

Neste mesmo período surgiu a oportunidade de atuar como professora substituta de matemática em outra escola particular da cidade de São Carlos e, buscando por mais experiência profissional, aceitei a proposta. Trabalhei por três meses, atuando em duas classes de Ensino Fundamental (6º e 7º anos) e uma de Ensino Médio (1º ano). A turma do 6º ano era bastante problemática. Os alunos não ficavam quietos em momento algum, mesmo nos momentos de explicação e sistematização do conteúdo, os quais requerem atenção e participação dos alunos. Eles estavam sempre levantando de seus lugares e indo à carteira de colegas para conversar sobre assuntos irrelevantes, não permaneciam nos lugares definidos pela coordenação da escola através do mapa de classe, o que acarretava mais desorganização e mais conversa paralela, uma vez que ficavam perto de quem eles queriam conversar, além de implicarem uns com os outros por qualquer motivo, seja por um lápis que caiu no chão ou por uma resposta incorreta em uma atividade. Era muito difícil o relacionamento com a classe nos momentos em que eu deveria sistematizar os conteúdos, e impossível nos momentos em que eles deveriam realizar as atividades propostas.

Acredito que um dos fortes motivos para tanta indisciplina era o pouco respeito que os estudantes tinham pela minha idade, 21 anos à época, e minha pouca experiência transparecia minha incapacidade de impor minha autoridade a eles. Entretanto, os outros professores também não conseguiam trabalhar de forma satisfatória com aquela turma, o que de certa forma me aliviava, pois, assim, o problema não era eu, de fato. Esta situação de indisciplina extrema se tornou uma barreira para mim uma vez que eu não havia presenciado nada parecido em nenhum momento da minha vida, seja em minha trajetória escolar como aluna, ou como futura professora nos estágios supervisionados, ou até mesmo inserida no ambiente escolar como bolsista de iniciação à docência do PIBID.

Participei, ainda como professora substituta desta escola, do processo de avaliação destes alunos, o qual se deu de maneira formativa e somativa, isto é, os alunos foram avaliados durante todo o período em que os conteúdos foram se desenvolvendo, através de sua participação nas aulas e da realização de atividades propostas (avaliação formativa), e também foi aplicada uma prova escrita referente a estes conteúdos (avaliação somativa). Além desta prova, foi realizada uma prova de recuperação de nota, que substituía a primeira, caso esta não fosse suficientemente boa. Após entregar as notas à Coordenação, fui informada de que eu deveria aplicar, para alguns alunos, novas atividades para aumentar suas notas, por motivos

diversos, desde “o aluno já tem notas baixas em outras disciplinas” à “este aluno é de inclusão e não pode ficar abaixo da média” (sendo que eu não havia sido informada anteriormente de que havia um aluno especial em uma das turmas), ou ainda “temos problemas com o pai desta aluna e não podemos dar motivos para ele tirar satisfação na escola”.

Eu tinha consciência de que havia realizado um bom trabalho, pois, apesar das situações adversas, eu havia planejado boas aulas e havia alunos que participaram e obtiveram excelentes notas ao final. Uma professora disse que meu trabalho foi ótimo, que as notas que apresentei estavam completamente de acordo com o nível dos alunos, mas que, infelizmente, não era assim que funcionava. Esta situação me deixou extremamente indignada e com o sentimento de impotência frente à educação, o que me levou a pensar novamente sobre a preparação para a docência provida pela graduação e, também, pelo PIBID. Mesmo inserida no ambiente de trabalho docente e tendo atuado em escolas públicas durante minha formação inicial através das 400 horas de estágio supervisionado e da minha participação no PIBID, o excesso de indisciplina e a impotência diante do sistema educacional não haviam sido vivenciados anteriormente e foram grandes desestimuladores para minha carreira docente.

Este desapontamento frente à carreira me fez pensar sobre minha formação inicial e se esta havia falhado em algum ponto, sobre a lacuna existente entre aos cursos de licenciatura e a realidade escolar e, ainda, sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, de modo a amenizar tal lacuna.

Interessei-me, então, em entender o papel do PIBID na formação docente, indagando-me: será que o PIBID está, de fato, contribuindo para a formação inicial dos licenciandos? Será que está fazendo seu papel de inserção do licenciando na docência? Será que está cumprindo com seus objetivos? Estas questões, entre outras, me levaram a ansiar por um estudo mais aprofundado sobre o programa, especialmente no que diz respeito a como, enquanto bolsistas, compreendemos o trabalho docente.

Desta forma, a seguinte questão de pesquisa se configurou: ***De que modo a docência é expressa nas escritas de futuros professores de matemática, enquanto estão inseridos no PIBID?*** Assim, temos por objetivo *analisar as escritas de futuros professores de matemática, quanto à docência, enquanto inseridos no contexto do PIBID.*

Com o intuito de compreender, teoricamente, o contexto desta pesquisa, fizemos um levantamento das teses e dissertações que já foram desenvolvidas sobre esta temática.

Tinti (2012) e Correia (2012) realizaram investigações complementares em um mesmo subprojeto do PIBID, o de Ciências Exatas da PUC/SP. Tinti (2012) investigou as

contribuições da fase inicial do PIBID para o processo formativo de licenciandos em Matemática, a partir das percepções de três estudantes do curso e bolsistas do subprojeto, coletadas através de entrevistas semiestruturadas. Inicialmente foi realizado um estudo sobre o processo de aprendizagem da docência e também um breve estudo sobre as políticas públicas de formação inicial de professores. As categorias de análise desta pesquisa foram construídas a partir de uma análise dos trabalhos apresentados no X ENEM e no XIII CIAEM, sobre as contribuições do PIBID para a formação de professores de matemática, são elas: (1) conhecer a realidade escolar: estrutura, funcionamento e dinâmica; (2) trabalho colaborativo e vivência interdisciplinar; (3) parceria Universidade-Escola; (4) formação inicial com vistas a minimizar o “choque de realidade”; (5) atratividade da carreira docente; (6) recursos metodológicos no ensino da matemática; e (7) incentivo e inserção no universo da pesquisa científica. Como resultado, o pesquisador destacou que o subprojeto analisado teve como ações iniciais o conhecimento do contexto escolar, a elaboração de relatórios, a constituição de grupos de trabalho interdisciplinar e a realização de reuniões de socialização e reflexão, apontando que tais ações contribuíram para a superação de pré-conceitos negativos em relação ao sistema público de ensino e à minimização do choque de realidade vivenciado nos primeiros anos de atuação profissional.

Correia (2012), por sua vez, investigou qualitativamente os conhecimentos evidenciados pelos licenciandos em Matemática e Física, bolsistas do subprojeto do PIBID em questão, após o desenvolvimento de suas atividades de intervenção nas escolas. Para isto, inicialmente realizou um estudo sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e também sobre o Parecer CNE/CP 09/2001, de modo a compreender as políticas públicas sobre formação de professores. O embasamento teórico se deu a partir dos estudos de Mizukami sobre a formação de professores e o exercício da prática docente, e de Shulman sobre a base de conhecimento para o ensino. Os dados de sua pesquisa foram coletados através do relatório parcial do subprojeto e também da gravação e transcrição de uma das reuniões realizadas semestralmente – grupo de discussão com objetivo de discutir o andamento do subprojeto – entre os bolsistas deste subprojeto (licenciandos, supervisores das escolas públicas e coordenadora de área). Para a participação no grupo de discussão, foi elaborado um roteiro de perguntas referentes à atuação e ao desenvolvimento das atividades dos licenciandos. Como resultado, Correia (2012) identificou alguns conhecimentos evidenciados pelos licenciandos, bolsistas do PIBID, destacando o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento

pedagógico de conteúdo, apontando, ainda, o conhecimento curricular, o conhecimento do contexto educacional e o conhecimento sobre os alunos e suas características, todos definidos por Shulman.

Stanzani (2012) também dissertou sobre o PIBID, visando identificar se as ações do subprojeto de Química da Universidade Estadual de Londrina contemplavam os objetivos gerais do programa e, ainda, investigar as possíveis contribuições do PIBID à formação inicial de professores. Para isto, o pesquisador acompanhou dois bolsistas de iniciação à docência no processo de planejamento e desenvolvimento de algumas atividades no âmbito do programa e, posteriormente, realizou entrevistas semiestruturadas por meio das quais os participantes relataram suas percepções sobre as experiências. Também foram realizadas entrevistas com uma professora supervisora e com os dois coordenadores do subprojeto. Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo, a partir de seis categorias provenientes de uma interpretação dos objetivos gerais do PIBID: (1) incentivo à formação docente; (2) valorização do magistério; (3) integração entre ensino superior e educação básica; (4) prática no ambiente profissional; (5) participação efetiva dos professores do ensino médio; e (6) articulação entre teoria e prática. O pesquisador concluiu que o programa busca proporcionar aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à prática docente, de forma a auxiliar nas atividades de ensino e pesquisa, contribuindo para o processo de formação inicial.

Com o intuito de identificar de que forma a ação do supervisor da escola pública reflete na relação do licenciando, bolsista do PIBID, com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem, Fejolo (2013) realizou uma investigação no âmbito do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina. O grupo de participantes foi composto por dois licenciandos, bolsistas do PIBID, e seu supervisor no programa, um professor de Física, de um centro educacional público de Londrina. Os dados foram coletados através de filmagens do grupo nos momentos de preparação e desenvolvimento das aulas e também através de entrevistas, ocorridas em três momentos distintos: antes do desenvolvimento das aulas (uma entrevista com os dois licenciandos, conjuntamente, e uma com o supervisor), após o desenvolvimento das aulas (um única entrevista com os três participantes) e depois do segundo momento de desenvolvimento de aulas (uma única entrevista, com avaliação e encerramento do trabalho). Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, buscando identificar os tipos de saberes comunicados aos licenciandos pelo supervisor,

utilizando 23 categorias provenientes da teoria de Gauthier et al. (1998)¹, e as relações com os saberes estabelecidas pelos licenciandos, utilizando as nove categorias de relações com o saber de Arruda et al. (2011)². Como resultado, o pesquisador aponta que a comunicação do supervisor centrou-se em saberes experienciais sobre a gestão de conteúdo (com destaque às categorias: “planejamento dos conteúdos de aprendizagem”, “planejamento do ambiente educativo” e “ensino explícito”) e o processo de construção de saberes pelos licenciandos, através das relações epistêmicas, pessoais e sociais (saberes estes sobre: o conteúdo, o planejamento, a avaliação do ensino, a identidade profissional, a indisciplina dos alunos, a reflexão docente etc.).

A pesquisa de Silva (2014), por sua vez, tinha a finalidade de identificar as contribuições e limitações do PIBID no processo de formação de professores, sob a ótica dos egressos do subprojeto de Matemática da Universidade Federal de São Carlos. A fundamentação teórica da pesquisa se deu a partir de estudos sobre aprendizagens docentes, tais como Mizukami et al. (2002)³, Tancredi (2009)⁴ e Guarnieri (1996⁵, 2005⁶), e também sobre a fase inicial da carreira, como Huberman (1995)⁷, Veenman (1988)⁸, Cavaco (1995)⁹, Marcelo Garcia (1999)¹⁰ e Tardif (2012)¹¹. A coleta de dados foi realizada em três etapas: (1) questionário aos bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto (35 questionários enviados, 12 respondidos, sendo seis bolsistas e seis egressos, dos quais um não estava na carreira docente e um não respondeu ao convite para a entrevista); (2) análise dos relatos escritos (portfólios

¹ GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Editora Injuí, 1998.

² ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências**. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

³ MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

⁴ TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

⁵ GUARNIERI, M. R. Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

⁶ GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, Faculdade de Ciências da UNESP, 2005.

⁷ HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

⁸ VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

⁹ CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

¹⁰ MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

¹¹ TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

escritos enquanto bolsistas do programa) dos quatro egressos selecionados na primeira etapa; e (3) entrevistas semiestruturadas com os participantes.

A partir dos questionários, Silva (2014) constatou que os sujeitos da pesquisa consideram a escola e a universidade como espaços de produção de conhecimento e, além disso, as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, evidenciadas nos questionários, impulsionaram aprendizagens nos bolsistas sobre planejamento, metodologias de ensino e processos de ensino-aprendizagem. Os portfólios dos egressos permitiu que a pesquisadora analisasse as reflexões dos egressos enquanto bolsistas do programa. Já as entrevistas permitiram à pesquisadora compreender as percepções dos egressos sobre seu processo de formação, de iniciação profissional e suas perspectivas futuras.

Após a triangulação dos dados, Silva (2014) conclui que a experiência no PIBID contribuiu para que os ex-bolsistas desenvolvessem mecanismos de superação em relação ao início da carreira, especialmente em relação à dificuldade de socialização docente, em consequência da coletividade vivenciada no programa. Além disso, a pesquisadora notou que os sentimentos de *sobrevivência* e *descoberta*, característicos do início de carreira, destacados por Huberman (1995), se mostraram presentes (mas com diferentes intensidades) tanto durante a participação dos sujeitos no PIBID, quanto durante seu ingresso na carreira docente, o que é possivelmente justificado pela transição de estudantes a docentes. Também foram evidenciados nas análises: indisciplina, gestão de sala de aula, organização do ensino, planejamento, contexto escolar, papel da escola, falta de autonomia, falta de recursos didáticos, diferentes metodologias, parcerias, formação contínua etc. A pesquisadora ainda conclui que os professores iniciantes que passaram pelo programa encaram as dificuldades de início de carreira de forma diferenciada, buscando suas experiências anteriores através do PIBID.

Por fim, Zaqueu (2014) buscou compreender os significados que ex-bolsistas do PIBID atribuem às ações deste programa para sua formação. Para tal, a pesquisadora inicialmente realizou um estudo bibliográfico sobre as políticas públicas, formação inicial de professores e documentos relativos ao PIBID, sendo ainda realizadas duas entrevistas: com o Coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério (CAPES) e com a coordenadora de área do subprojeto de Matemática da UNESP (Rio Claro). Além disso, foi oferecido um curso de difusão de conhecimentos para ex-bolsistas do subprojeto de Matemática da UNESP (Rio Claro), o qual visou à produção de narrativas (auto)biográficas contendo aspectos relativos à participação no programa. Desta forma, Zaqueu (2014) analisou

as transcrições das duas entrevistas e as narrativas (auto)biografias de quatro ex-bolsistas do subprojeto em questão, as quais foram analisadas por meio de cinco temas: (1) sobre modelos de ensino e formação; (2) as relações entre teoria e prática; (3) estágio supervisionado e PIBID; (4) valorização; e (5) parceria: Universidade e Escola. Como resultados, a pesquisadora apresenta que o PIBID constitui um modelo de formação de professores alternativo ao curso de licenciatura, em que os conhecimentos são estabelecidos **na** prática e não **para** a prática e, além disso, a parceria universidade-escola implicou na valorização do magistério, elevando a autoestima das ex-bolsistas e motivando-as a seguir a carreira docente.

Em suma, Tinti (2012), Stanzani (2012), Silva (2014) e Zaqueu (2014) investigaram as possíveis contribuições do PIBID à formação docente, seja pela visão dos bolsistas ou dos egressos do programa, coletando dados de diversas formas: entrevistas, questionários, análise documental de portfólios e de narrativas (auto)biográficas. Correia (2012) investigou os conhecimentos evidenciados por bolsistas do PIBID através de um grupo de discussão e Fejolo (2013) analisou a influência do supervisor da escola pública sobre o licenciando, bolsista do programa, por meio de entrevistas.

A presente pesquisa, portanto, se aproxima das pesquisas realizadas por Tinti (2012), Stanzani (2012), Silva (2014) e Zaqueu (2014) uma vez que buscamos compreender como os futuros professores expressam a docência, quando inseridos no PIBID. Além disso, há grande proximidade com a pesquisa de Silva (2014), visto que os portfólios também serão objetos desta pesquisa.

Desta forma, consideramos a fundamentação teórica destes trabalhos, buscando ainda outros teóricos que pudessem embasar a presente investigação, e desenvolvemos o capítulo a seguir, o qual enquadra a pesquisa nos contextos em que está inserida: a formação inicial de professores, a prática docente e a parceria colaborativa.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO

A partir da questão de pesquisa, outros questionamentos foram levantados, tais como: quais são os objetivos do PIBID? De que maneira o PIBID está contribuindo para a formação inicial dos licenciandos? Por que houve a necessidade da criação de um programa de iniciação à docência por parte da CAPES?

Desta forma, julgamos necessário voltar ao princípio e entender como se dão os cursos de formação inicial de professores no Brasil. Assim, trazemos neste capítulo um breve histórico da formação inicial de professores no Brasil de modo a procurar entender os motivos que levaram a CAPES a criar um plano nacional para a formação de professores e programas como o PIBID.

Procuramos mostrar também a importância da prática docente no processo de formação inicial de professores, e trazemos um breve histórico do PIBID, com seus objetivos e suas configurações desde sua criação até a situação atual.

1.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

A questão da formação de professores, segundo Saviani (2009), começa a ser pontuada explicitamente no Brasil após a independência, quando, em 1827, é promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, determinando que o ensino nas escolas deveria ocorrer pelo método mútuo e que os professores deveriam ser treinados por tal método às próprias custas.

Segundo Bastos (1997), o método mútuo de ensino é o ensino dos alunos por eles mesmos, isto é, centenas de alunos, regidos por um único professor, são dispostos num vasto local e divididos em várias classes, cujo trabalho é dirigido por monitores, ou seja, alunos de cada classe que se destacam por seus resultados. Ao professor cabe o trabalho de instruir os monitores no início de cada aula e reinar em sua mesa durante a aula, utilizando sineta, apito ou bastão para emitir ordens.

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária fica a cargo das províncias, que então adotam as Escolas Normais, assim como vinha acontecendo na Europa, para a formação de professores (SAVIANI, 2009).

Assim, em 1835 foi instituída a primeira Escola Normal brasileira, na Província do Rio de Janeiro, seguida, ainda no século XIX, pela maioria das Províncias (SAVIANI, 2009).

Entretanto, suas existências passaram por um processo de criação e extinção, sendo fechadas e reabertas periodicamente, alcançando certa estabilidade apenas em 1870, quando foram consolidadas as ideias de "democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino" (TANURI, 2000, p. 64).

No currículo de tais escolas predominava o domínio dos conhecimentos em detrimento do domínio pedagógico-didático. Apenas uma disciplina de caráter pedagógico era ministrada (Pedagogia ou Métodos de ensino) e um único professor, ou dois, ministravam todo o curso, que tinha duração de dois anos. Além disto, poderiam cursar aqueles maiores de 18 anos, que sabiam ler e escrever e que possuíam boa morigeração, isto é, bons hábitos morais (TANURI, 2000).

Inicialmente as Escolas Normais admitiam apenas homens, situação que começou a reverter-se no final do Império, apresentando-se, inclusive, como uma solução para a falta de professores e para pouca procura pelas Escolas Normais, complementando a ideia de que a atividade educadora era um prolongamento do papel de mãe, já exercido em casa e de que o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher (TANURI, 2000).

Em 1890, após a proclamação da República, a Reforma de Caetano de Campos, no estado de São Paulo, estendeu o curso de sua Escola Normal para quatro anos, ampliando o currículo e enfatizando o exercício prático de ensino, com a criação da escola-modelo (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Tal padrão foi seguido pelos outros estados brasileiros, porém esta expansão não enfraqueceu a preocupação até então existente com o domínio dos conteúdos (SAVIANI, 2009).

Baseando-se nos princípios da Escola Nova, a Escola Normal transformou-se em Instituto de Educação no Distrito Federal, apoiado pela Reforma instituída em 1932 (SAVIANI, 2009), o qual passa a contar com quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim-da-Infância (TANURI, 2000). A Escola de Professores utilizava as outras três escolas "como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino" (TANURI, 2000, p. 73). No ano seguinte, o estado de São Paulo segue os passos do Distrito Federal, com a criação da Escola de Professores no Instituto de Educação de São Paulo (SAVIANI, 2009).

Em 1935, a Escola de Professores do Distrito Federal transforma-se em Faculdade de Educação ao se incorporar à Universidade do Distrito Federal, porém, em 1939, a Universidade é extinta e a Escola de Professores volta a ser parte do Instituto de Educação.

Semelhantemente, a Escola de Professores de São Paulo é integrada à Universidade de São Paulo (TANURI, 2000).

Em 1939, o decreto-lei nº 1190 instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a qual foi referência para outras escolas de nível superior (SAVIANI, 2009). Neste decreto (BRASIL, 1939) fica também instituído que os cursos de Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia teriam duração de três anos, garantindo a certificação de bacharel, além do curso de Didática, com duração de um ano, podendo ser cursado por bacharéis diplomados, dando-lhes certificação de licenciado. Assim, fica definido o modelo de licenciatura conhecido por “3+1” (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Em 1946, o decreto-lei nº 8530 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelecendo nova estrutura para o curso normal, dividindo-o em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, formava regentes do ensino primário, tinha duração de quatro anos e era ministrado nas Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, tinha duração de três anos, formava professores do ensino primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Após o golpe militar em 1964, houve a necessidade de reorganizar a estrutura escolar brasileira (SAVIANI, 2009). Assim, a lei nº 5692 de 1971 instituiu novas nomenclaturas aos antigos ensinos primário e médio, que passam a ser chamados de primeiro e segundo grau, respectivamente. Além disso, as Escolas Normais são substituídas pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), sendo esta uma habilitação profissional de 2º grau, organizada em duas modalidades: habilitação para lecionar até a 4ª série, com duração de três anos; habilitação para lecionar até a 6ª série, com duração de quatro anos (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Ainda foram previstos os cursos de licenciatura curta, com duração de três anos, para formar professores para todo o 1º grau (1ª a 8ª série), e de licenciatura plena, com duração de quatro anos, para formar professores para o 2º grau (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; BRASIL, 1971).

Em 1982 o Ministério da Educação (MEC) propôs o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), cujo intuito era

(...) redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada

para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (TANURI, 2000, p. 82)

Tal projeto foi logo descontinuado, apesar de seus bons resultados, pois não haviam políticas para aproveitamento dos professores formados pelos centros na rede pública de ensino (SAVIANI, 2009).

Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) estabelecendo que a formação de professores deve ser dada em nível superior, em curso de licenciatura (plena) em universidades e em institutos superiores de educação, sendo ainda instituída a inclusão de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino durante a formação docente para a educação básica (BRASIL, 1996).

Em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado, através da Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), com duração de dez anos, sendo um plano de Estado e não de governo, cujos objetivos compreendiam:

(...) a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (UNESCO, 2001, p. 27)

O PNE 2001-2011 estabelece quatro objetivos e cinco prioridades, sendo uma das prioridades a valorização dos profissionais da educação (UNESCO, 2001). De acordo com o documento, para uma melhor qualidade de ensino, deve ser promovida uma valorização do magistério, a qual inclui: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada.

Desta forma, o PNE 2001-2011 define cinco diretrizes – formação profissional que assegure o desenvolvimento do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos específicos da disciplina e o domínio dos conhecimentos pedagógicos; sistema de educação continuada, permitindo crescimento constante do professor; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada em um único estabelecimento de ensino e prevendo as horas de atividades fora de sala de aula; salário condigno e competitivo no mercado de trabalho; compromisso social e político do magistério – e 28 metas para a valorização dos profissionais da educação.

Neste sentido, o documento afirma, no âmbito da formação inicial, que “é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e

a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (UNESCO, 2001, p. 150), realça a importância da formação continuada “em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (UNESCO, 2001, p. 150) e associa a elevação da remuneração a maiores exigências na qualificação profissional e no desempenho.

O PNE 2001-2011 inclui que os cursos de formação devem obedecer alguns princípios, entre os quais: “atividade docente como foco formativo” (UNESCO, 2001, p. 150) e “contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica” (UNESCO, 2001, p. 150).

Destacamos algumas metas dentre as 28 instituídas no documento (UNESCO, 2001) para a valorização dos profissionais da educação. As metas 1, 2 e 3 visam à garantia de implantação de planos de carreira para o magistério, novos níveis de remuneração, jornada de trabalho de tempo integral e destinação de 20 a 25% da carga horária para atividades fora da sala de aula. As metas 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14 e 15 visam à melhoria do nível de formação dos professores, tanto iniciantes quanto professores em exercício. A meta 17 prevê a garantia de que, em cinco anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (em todas as modalidades) devem possuir, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal). A meta 18 prevê a garantia de que, em dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) devem possuir formação específica de nível superior, (licenciatura plena). A meta 19 prevê a garantia de que, em dez anos, todos os professores de ensino médio devem possuir formação específica de nível superior (licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam).

Em decorrência, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo que, dentre os conhecimentos exigidos para a constituição das competências referentes ao desenvolvimento profissional do futuro professor, o conhecimento advindo da experiência deve ser contemplado (BRASIL, 2015t). Além disso, fica também estabelecido que devem ser desenvolvidos projetos de formação compartilhados, através de interações sistemáticas entre as escolas de educação básica e as instituições de formação (BRASIL, 2015t).

Em relação à carga horária dos cursos de formação de professores, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em consonância com o disposto no PNE 2001-2011, trazem que a prática deve estar presente de forma articulada e conexa ao curso desde seu início, permeando toda a formação do professor, não se restringindo ao estágio curricular supervisionado, o qual “deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo do estágio” (BRASIL, 2015t).

Complementando a Resolução CNE/CP 1, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a carga horária dos cursos de licenciatura, os quais devem ter pelo menos três anos duração, cumprindo no mínimo 2800 horas, garantindo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2015u)

isto é, aumentando a carga horária referente à prática de ensino, anteriormente instituída em trezentas horas pela LDB 9394/96.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2015a), no qual a União Federal participa na realização direta de 28 diretrizes, de maneira colaborativa com os Municípios, Estados e Distrito Federal quando necessário, das quais uma trata da formação inicial – através da instituição de programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação – e duas tratam da valorização do trabalho docente – através da implantação de plano de carreira, cargos e salários e valorização do mérito profissional.

Em julho de 2007 foi instituída a Lei nº 11.502, ampliando as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual era, até então, responsável pela coordenação e avaliação dos cursos de pós-graduação no país, além de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para esta área, passando a ser responsável também pelo suporte à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, de forma a induzir e fomentar ações de valorização destes profissionais (BRASIL, 2015f).

Com a promulgação desta lei, a CAPES, que inicialmente era constituída pelo Conselho Superior, pela Diretoria e pelo Conselho Técnico-Científico, passa a contar com o

Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (BRASIL, 2015f).

Em decorrência das alterações de suas competências, ao final do ano de 2007 fica aprovado o Estatuto da CAPES, através do Decreto nº 6.316, estabelecendo-se a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), à qual compete: (I) promover o regime de colaboração entre a educação básica e a educação superior visando implementar uma política nacional de formação de professores da educação básica; (II) subsidiar a elaboração de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica; (III) apoiar a formação de professores da educação básica através de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e de material didático; e (IV) apoiar a formação de professores da educação básica através de programas de estímulo ao ingresso na carreira (BRASIL, 2015b).

Tal diretoria tem nomenclatura alterada após o Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, o qual aprova novo Estatuto da CAPES e revoga o decreto anterior (6.316/2007), passando a ser chamada Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), à qual compete as quatro competências anteriores, além de (V) promover o uso de tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores da educação básica (BRASIL, 2015e).

Em janeiro de 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6.755, cujos princípios englobam: a colaboração entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente; o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial de professores; e a valorização profissional através de políticas permanentes (BRASIL, 2015c).

Decretou-se ainda que a CAPES deve incentivar

(...) a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2015c)

Tais programas de iniciação à docência devem articular as instituições formadoras de ensino superior e os sistemas e redes de educação básica, buscando colaboração dos estudantes às atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

Em 25 de junho de 2014, através da Lei nº 13.005, é aprovado novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), também com duração de dez anos, o qual define vinte metas,

das quais quatro são relacionadas à valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Assim, a Meta 15 indica a necessidade de se garantir uma política nacional de formação de professores, de forma a assegurar formação específica de nível superior a todos os professores da educação básica, obtida através de curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A Meta 16 indica a necessidade de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação. A Meta 17 indica que seja feita a equiparação salarial do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. A Meta 18 indica a necessidade de assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Podemos notar que tais metas não diferem totalmente das metas propostas em 2001, no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) e, sendo assim, o primeiro PNE não cumpriu com suas metas e não alcançou todos os objetivos estabelecidos.

Neste sentido, em 02 de julho de 2015, é publicada a Resolução CNE/CP 2/2015, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, com prazo de dois anos para adaptação dos cursos de formação vigentes (BRASIL, 2015v).

Através desta Resolução, fica instituído que as instituições formadoras devem promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em regime de colaboração com os sistemas de ensino, de maneira articulada. Ainda de acordo com o documento, a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, de forma que ensino, pesquisa e extensão sejam indissociáveis, e o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação destes profissionais são alguns dos princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015v).

Em relação aos cursos de formação inicial, a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015v) institui que os estudantes de licenciatura devem ser inseridos nas instituições de educação básica da rede pública de ensino e, ainda, que os cursos devem ser constituídos por três núcleos: (1) núcleo de estudos de formação geral; (2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e (3) núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Com relação ao último núcleo, este compreende,

entre outros aspectos, a participação em seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão.

Além disso, o documento (BRASIL, 2015v) amplia a carga horária dos cursos de licenciatura, anteriormente prevista pela Resolução CNE/CP 2/2002, de modo que os cursos passam a ter duração mínima de oito semestres (ou quatro anos) e devem cumprir um mínimo de 3200 horas distribuídas da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo de todo o curso; 400 horas de estágio supervisionado na área de formação; pelo menos 2200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria etc.).

Além disso, os sistemas de ensino, as redes e as instituições educativas passam a ser responsáveis por garantir políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, os quais devem ter formação e plano de carreira assegurados (BRASIL, 2015v).

Portanto, com base em todos os dados aqui discutidos, podemos afirmar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a valorização dos professores, tanto no âmbito formativo da profissão – formação inicial e continuada –, quanto no âmbito trabalhista – melhoria salarial e planos de carreira.

Em relação às questões formativas da profissão docente, notamos nos documentos uma indicação de que a prática deve se tornar mais presente na formação inicial de professores uma vez que, com o decorrer dos anos, as disciplinas da área pedagógica adquiriram maior grau de importância e a prática de ensino tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores, contudo, isto não significa que as universidades assimilaram tais orientações. Podemos também verificar nestes documentos a importância do conhecimento advindo da experiência e da formação compartilhada entre as instituições de formação e as escolas de educação básica.

Desta forma, na próxima seção apresentamos uma discussão sobre a importância da prática docente na formação do futuro professor e sobre o trabalho colaborativo entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica para a formação inicial de professores.

1.2. A PRÁTICA DOCENTE E A PARCERIA COLABORATIVA

Como apontamos na seção anterior, a prática docente foi ganhando força nos documentos oficiais que tratam da formação inicial de professores. Desta forma, apresentamos, aqui, subsídios teóricos para esta relação.

A formação de professores, de acordo com Silva (2011), se dá em dois espaços distintos: a universidade – aprendizagem teórica – e a escola de educação básica – aprendizagem prática.

Silva (2011), em seu artigo intitulado “*Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores”, aponta vários trabalhos de diversos autores – Barbosa e Mendonça (2003)¹², Fontana (2000)¹³, Nunes (2001)¹⁴, Libâneo (2001)¹⁵, Magnani (1997)¹⁶, Tardif (2002)¹⁷ – que indicam que os saberes docentes são advindos da prática docente da sala de aula, isto é, só se aprende a ensinar ensinando, logo, a prática cotidiana deixa de ser somente um espaço de exercício profissional e passa a ser também um espaço de formação.

A autora afirma, com base nos estudos apresentados e pela legitimidade de seus autores, que “os saberes práticos da docência só podem ser aprendidos quando do seu exercício. Portanto a formação do professor não pode ser apenas a que ocorre teoricamente na universidade.” (SILVA, 2011, p. 350), complementando que não se aprende a prática docente na sala de aula da graduação, ambiente no qual o futuro professor está desempenhando o papel de estudante e não de professor, uma vez que

As atividades que realizam em salas de cursos de formação de professores são para serem aprendidas com vistas a serem aplicadas quando da futura docência. Todavia esses estudantes não as apreendem como professores e sim como alunos que são. (SILVA, 2011, p. 353)

de modo que “somente quando ensinam em sala de aula é que adquirem o conhecimento prático da docência” (SILVA, 2011, p. 354).

¹² BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. Licenciatura em ciências sociais: problemas e perspectivas. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Formação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio. Araraquara: J M Editora, 2003.

¹³ FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

¹⁴ NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

¹⁵ LIBÂNEO, J. C. **A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor**: organização e gestão da escola: teoria e prática. Porto Alegre: Alternativa, 2001.

¹⁶ MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos**: formação de professora. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 119-127.

¹⁷ TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

Em vista disso, Silva (2011) conclui que ainda enfrentamos problemas em relação à formação prática, isto é, aquela que ocorre no espaço da escola. De acordo com a autora, “a legislação atual prevê um alto número de atividades práticas a serem cumpridas durante a formação de professores e professoras. A propósito, temos a carga horária generosa dedicada ao Estágio Supervisionado” (SILVA, 2011, p. 355), entretanto, este ainda é um momento de formação e não de exercício profissional, onde o futuro professor continua estudante e não docente.

Para a autora, esta situação poderia ser superada inserindo o estudante na docência propriamente dita (de maneira supervisionada), assumindo o ensino real na sala de aula, estruturando sua prática, de forma que, quando professor, não realize sua prática como estudante, mas como docente (SILVA, 2011).

Tais ideias apresentadas por Silva (2011) corroboram com as ideias de Guarnieri (2005), que afirma que algumas dimensões do trabalho docente apenas são percebidas a partir da prática profissional, isto é,

Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor. (GUARNIERI, 2005, p. 9)

De modo a entender melhor esse processo de tornar-se professor citado por Guarnieri (2005), buscamos em Huberman (1992) sua teoria sobre o ciclo de vida profissional dos professores, mais especificamente em relação ao início da carreira – período que perfaz os três primeiros anos de atividade profissional do professor – e buscamos em Tardif e Raymond (2000) sua teoria sobre os saberes docentes, entre eles o saber advindo da experiência.

A escolha por este aporte teórico, o qual versa sobre o início da carreira docente e não sobre a formação inicial, se deu pelo fato de que praticamente inexistem estudos mais aprofundados que tratam da entrada do futuro professor na escola por meio de atividades distintas ao estágio. Desta forma, buscamos autores que estudam o início da carreira docente, visto que através da inserção do licenciando na escola pelo PIBID, o futuro professor pode estar antecipando seu ciclo de vida profissional.

O início da carreira docente, segundo Huberman (1992), é chamado de fase de “exploração”, sendo subdividido em dois estágios: o de “sobrevivência” e o de “descoberta”. É no primeiro estágio que ocorre o “choque de realidade”, isto é, o confronto dos ideais do professor com a complexidade do trabalho docente,

(...) o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face,

simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39)

No estágio da “descoberta”, entretanto, o professor é envolvido pelo “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Estes dois aspectos podem ser vividos paralelamente ou pode haver predominância de um sobre o outro, sendo o estágio da descoberta o que permite ao professor aguentar o estágio da sobrevivência (HUBERMAN, 1992).

Neste sentido, Guarnieri (1996) aponta os problemas mais sérios enfrentados por professores iniciantes, identificados por Veenman (1988)¹⁸:

A disciplina em sala de aula é o problema mais sério percebido pelos professores iniciantes, os quais não conseguem explicitar regras e procedimentos para a classe; A motivação dos alunos aparece como um outro problema, seguido da dificuldade do professor novo em lidar com as diferenças individuais entre os alunos; Os professores iniciantes apresentam dificuldades para avaliar o trabalho dos alunos; para relacionar-se com os pais, com seus alunos e com a comunidade; são inexperientes em relação ao emprego dos meios audiovisuais; preocupam-se com a própria competência e seu preparo para a docência é insuficiente. Além dessas dificuldades, os professores iniciantes consideram que o ensino é um trabalho físico e mentalmente esgotador. (GUARNIERI, 1996, p. 13-14)

Segundo Guarnieri (1996), Veenman (1988) utiliza as expressões choque de realidade e curva do desencanto para reportar ao que ocorre no início da carreira docente, quando o professor iniciante se depara com a realidade escolar, uma vez que os cursos de formação defendem “uma perspectiva inovadora que não se realiza nos anos iniciais da atuação dos novos professores. No entanto, diz o autor, a confrontação entre os ideais e a realidade pode oferecer uma visão mais realista do ensino” (p. 13).

Para Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996), o choque de realidade é reforçado por alguns fatores como a escolha equivocada da profissão, a inadequação de atitudes, as características pessoais, a falta de treinamento adequado, a organização escolar e as relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas nela presentes, a falta de recursos e materiais, o isolamento, a realização de múltiplas tarefas, e até mesmo a destinação de classes difíceis aos novos professores.

¹⁸ VEENMAN, S. 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: Narcea, 1988. P. 39-68.

Guarnieri (1996) ainda aponta, a partir dos estudos de Pearson e Honig (1992)¹⁹, que os professores iniciantes não contam com assistência na escola, sobretudo dos professores mais experientes, e resistem em partilhar suas dificuldades com medo de serem avaliados negativamente pelos seus pares e de serem considerados incapazes, o que acaba por isolá-los dentro da própria escola.

Neste sentido, baseando-se em uma pesquisa realizada com professoras iniciantes, Guarnieri (2005) ressalta problemas enfrentados no início da profissão docente diretamente ligados à instituição escolar. A autora afirma que as professoras iniciantes perceberam que seu trabalho era avaliado negativamente pelos outros professores e funcionários da escola, além de sentirem falta de oportunidades para compartilhamento das dificuldades e, ainda, sentiam-se sozinhas e acabavam por trabalhar individualmente. A pesquisadora assevera que

(...) a construção da profissão passa por assumir essas situações difíceis e aceitar as determinações da instituição escolar. Nesse sentido, o impacto de realidade foi muito forte para as iniciantes, colaborando para sua insegurança, sensação de fracasso e impotência diante dos problemas postos pela prática. (GUARNIERI, 2005, p. 14)

Ainda em relação às dificuldades enfrentadas no início da profissão, Serrazina e Oliveira (2002) acreditam que as questões de gestão de sala de aula são “um verdadeiro problema para os professores em início de carreira” (p. 56) e complementam que

(...) muitas vezes os professores em início de carreira possuem uma concepção de ensino muito simples, mas otimista sobre as suas capacidades e não antecipam os problemas de gestão da sala de aula e de disciplina, apesar de isso ser considerado normalmente uma das suas maiores preocupações. Esta situação tem conduzido, por vezes, a um abandono da profissão por parte dos novos professores. (SERRAZINA; OLIVEIRA, 2002, p. 56)

O trecho citado nos remete diretamente aos motivos que nos levaram à realização desta pesquisa, distanciando-nos da carreira docente.

Retomando os estudos de Huberman (1992), passada a fase de “exploração”, inicia-se a fase de “estabilização”, na qual o professor torna-se independente, sente que pertence a um corpo profissional e afirma-se perante os pares e as autoridades. Esta fase é acompanhada de um sentimento de competência pedagógica por parte do professor, além de confiança e conforto.

Em consonância, Tardif e Raymond (2000) afirmam que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma

¹⁹ PEARSON, J. M. T.; HONIG, B. Success for beginning teachers: the California new teacher project (1988-92). Sacramento: 1-48, 1992.

coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (p. 209-210). Para os autores, esta modificação do trabalhador relaciona-se com o passar do tempo, isto é, conforme um indivíduo trabalha, ele vai aprendendo a trabalhar, vai dominando os saberes necessários à realização deste trabalho.

No caso do magistério, a aprendizagem do trabalho se dá através de uma formação teórica, havendo a necessidade da complementação de uma formação prática, ou seja, a experiência advinda do trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000), uma vez que “as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Em relação aos saberes docentes, os autores trazem a expressão *Knowledge base*, que pode ser entendida num sentido mais restrito, designando “os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a ação em sala de aula” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212), e num sentido amplo, designando “o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212), saberes estes derivados de diversas fontes como a formação inicial e continuada, o currículo, a socialização escolar, o conhecimento específico da disciplina, a experiência na profissão, a cultura pessoal e profissional. É este sentido mais amplo o defendido pelos autores.

Desta forma, Tardif e Raymond (2000) classificam os saberes docentes da forma expressa no Quadro 1 abaixo. Entretanto, esta é uma classificação simplificada, pois se baseia apenas na origem social dos saberes, não levando em conta o caráter temporal de sua aquisição, isto é, “registra a natureza social do saber profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 214-215), mas não menciona “as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira” (p. 216).

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Podemos notar que, dos cinco tipos de saberes docentes propostos, dois estão relacionados à história de vida do professor, sua família, sua educação e sua educação escolar, um está relacionado especificamente à formação profissional, e os dois últimos estão relacionados ao trabalho em si e sua prática. Os autores, contudo, analisam a aquisição destes saberes através de dois fenômenos: a trajetória pré-profissional e a trajetória profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A trajetória pré-profissional engloba as experiências familiares e escolares dos professores. De acordo com os autores,

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218-219)

Entretanto, estes saberes não compõem todo o saber docente, mas dão subsídios para a carreira no magistério, levando-nos a abordar o segundo fenômeno: a trajetória profissional, cujos saberes se desenvolvem no decorrer da carreira.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), o saber experiencial se constitui no início da carreira – entre três e cinco anos de profissão – possibilitando aos professores o estabelecimento de certezas em relação ao seu contexto de trabalho e seu ambiente profissional (a escola, a sala de aula, a rotina, os valores, as regras etc.), contrapondo suas experiências anteriores e sua formação universitária, processo este chamado por Huberman (1992), de “choque de realidade”, no qual o professor passa por uma desilusão e um desencanto em relação à profissão e à transição de estudante a trabalhador.

É nesta fase de início da carreira que o professor aprende o trabalho através do próprio trabalho, ou seja, através da prática e da experiência, se desenvolvendo profissionalmente. Além do saber proveniente da própria experiência, os autores ainda afirmam que outra fonte de aprendizagem docente é a experiência dos colegas de trabalho, os quais compartilham seus conhecimentos (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996)²⁰, ao realizarem um estudo com duas professoras iniciantes, procuraram identificar os caminhos pelos quais os professores iniciantes aprendem a ensinar tomando por base um modelo que apresenta três dimensões, são elas: i) crenças dos professores em relação ao conteúdo, à avaliação da aprendizagem, à gestão da classe, à aprendizagem dos alunos, à intenção de educação; ii) áreas de atenção cognitiva, englobando o planejamento, a organização e gestão de classe, os conteúdos a serem ensinados e a aprendizagem dos alunos na execução das tarefas; iii) processos cognitivos e desempenho dos professores, englobando o entendimento do professor sobre conceitos pedagógicos, o nível de processamento de rotinas e o conhecimento compreensivo (integração das suas crenças com seu desempenho).

Em relação ao planejamento do ensino aqui citado, buscamos fundamentação teórica também nos trabalhos de Fusari (1990) e Castro et al. (2008).

Fusari (1990) busca responder algumas indagações próprias dos professores quanto ao planejamento. Inicialmente o autor procura definir o que é o planejamento, indicando que não se reduz à atividade burocrática de preencher formulários padronizados, mas “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um **processo**

²⁰ LIDSTONE, M. L.; HOLLINGSWORTH, S. A. A longitudinal study of cognitive change in beginning teacher: two patterns of learning to teach. **Teacher Education Quarterly**, California, v. 19, n. 4, p. 39-58, Fall. 1992.

de reflexão” (FUSARI, 1990, p. 45, grifo do autor). O autor pontua que refletir, de acordo com Saviani (1987, p. 23 apud FUSARI, 1990, p. 45)²¹, “é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado”, entretanto, tal reflexão deve ser: radical (buscando a raiz do problema), rigorosa (fazendo uso de métodos científicos) e de conjunto (visualizando a totalidade do fenômeno).

Segundo Fusari (1990), há uma distinção entre planejamento e plano de ensino.

Enquanto o planejamento do ensino é o processo que envolve “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (FUSARI²², 1989, p. 10), o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. (FUSARI, 1990, p. 46)

Além disso, o autor ainda assevera que “um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino” (FUSARI, 1990, p. 46), entretanto, o inverso não ocorre, isto é, um bom plano não transforma a realidade de uma sala, uma vez que depende da competência e do compromisso do docente e, “desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente” (p. 46).

Ainda de acordo com Fusari (1990), preparar as aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho docente, a qual faz parte da competência teórica do professor, o que deve ter claro quem é seu aluno e o que se pretende com o conteúdo e com a aula.

Outro ponto abordado pelo autor é que o trabalho de planejamento (preparar, vivenciar, acompanhar e avaliar planos de ensino) são ações que devem ser vivenciadas pelo grupo de professores e não individualmente (FUSARI, 1990).

Castro et al. (2008), por sua vez, apontam para a necessidade de se compreender a importância do ato de planejar no dia-a-dia de sala de aula. Os autores pontuam que, para Moretto (2007)²³, planejar é organizar ações, ideias e informações.

Além disso, Moretto (2007 apud CASTRO et al., 2008) ainda afirma que alguns professores acreditam que sua experiência profissional é suficiente para ministrar aulas com

²¹ SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

²² FUSARI, J. C. **O planejamento da educação escolar**: subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGESp, 1989.

²³ MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

competência, indicando que tais professores preocupam-se com os conteúdos e acabam por desconsiderar a realidade cultural da comunidade escolar e as suas necessidades, apontando ainda que o professor deve considerar alguns componentes fundamentais no processo de elaboração do plano de aula, tais como: “conhecer a sua personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características das disciplinas, conhecer o contexto social de seus alunos” (CASTRO et al., 2008, p. 58), possibilitando escolher estratégias que mais se adaptam às necessidades e aumentando as chances de sucesso nas aulas.

Neste sentido, Dayrell (1996) defende a escola como um espaço sociocultural, isto é, privilegia o contexto social e cultural no qual a escola está inserida. De acordo com o autor, os alunos são sujeitos socioculturais, ou seja, indivíduos que possuem historicidade, visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamento e hábitos próprios, fruto das experiências sociais vivenciadas.

De acordo com o autor, o indivíduo se constitui homem dentro do projeto de humanidade de seu grupo social, isto é, ao nascer, o indivíduo se insere numa sociedade que já possui uma historicidade, que não fora produzida por ele, mas que, a princípio, o indica um rol de opções, previamente definido, em relação a seu destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais. Desta forma, a realidade social dos alunos define as experiências a que cada um tem acesso (DAYRELL, 1996).

Desta forma, Dayrell (1996) assevera que, diante de uma aula, o professor deve se perguntar quais seus objetivos, quais as relações existentes com a realidade dos alunos e o que acrescenta para cada um, visto que o aluno aprende quando o conhecimento se torna, de alguma forma, significativo para ele e, portanto, para que ocorra aprendizagem, deve-se estabelecer uma relação entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno.

Parellada e Rufini (2013), por sua vez, ao tratar da motivação dos alunos, apontam que esta está diretamente ligada ao contexto educacional, indicando ainda que a qualidade da motivação influencia na qualidade do aprendizado.

Neste sentido, os autores afirmam que “os seres humanos têm uma tendência inata para buscar desafios, aprender e dominar novas habilidades. São dotados de uma natureza ativa, voltados para alcançar desenvolvimento, autorregulação e bem-estar” (PARELLADA; RUFINI, 2013, p. 744). Para que seja desenvolvida esta tendência inata, os autores afirmam ser imprescindível atender as necessidades psicológicas do ser humano por competência,

autonomia e pertencimento, tendo o contexto sociocultural um papel crucial, podendo colaborar ou prejudicar os recursos motivacionais internos.

Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004)²⁴, quando os alunos vêm para a escola trazem consigo um conjunto de valores, interesses e necessidades. O contexto de sala de aula pode oferecer atividades estimulantes, orientações adequadas em relação à aprendizagem e professores com boas estratégias para orientá-los nessa interação. Nesse caso, o contexto educacional pode ser considerado favorável ao desenvolvimento dos estudantes, atuando como um sistema de apoio para nutrir suas necessidades possibilitando, por exemplo, a exploração de interesses, o aprimoramento de habilidades, a internalização de valores e a integração social. Nesse ambiente, é provável que os estudantes apresentem melhor qualidade motivacional, envolvimento, persistência, confiança, entre outras disposições positivas, possibilitando aprendizagem significativa e bom desempenho escolar. (PARELLADA; RUFINI, 2013, p. 744)

Desta forma, a criação de contextos favoráveis através do desenvolvimento e implementação de estratégias de ensino pode levar o aluno a se engajar em suas tarefas de aprendizagem (PARELLADA; RUFINI, 2013), o que nos remete a Aquino (1998), segundo o qual quanto mais engajado o aluno estiver nas atividades propostas, maior será o rendimento do trabalho docente, onde a disciplina é produto do trabalho cotidiano e a indisciplina um indício de que o trabalho docente não está sendo realizado de forma satisfatória.

Aquino (1998) assevera ser necessária uma relação de respeito para o trabalho pedagógico, entretanto o respeito pode ser motivado por temor ou por admiração, sendo a primeira causa derivada dos moldes militares de educação, onde o respeito era fruto de submissão e obediência cegas e da hierarquia escolar. Atualmente, o respeito ao professor deve ser originado pela autoridade inerente ao papel docente.

Neste sentido, o autor aponta a existência de um contrato implícito na relação pedagógica, isto é, um conjunto de regras de convivência que orientam o funcionamento da sala de aula, o qual deve ser explicitado, conhecido, compartilhado e negociado por todos os envolvidos na ação pedagógica, podendo ser lembrado e até mesmo transformado todos os dias, desenvolvendo-se, assim, parceria, solidariedade e continuidade no trabalho pedagógico (AQUINO, 1998).

Desta forma, de acordo com Aquino (1998), a indisciplina parece ser uma resposta à negligência das funções docentes em sala de aula, um indício de que o trabalho docente não

²⁴ REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Org.). **Big theories revisited**. Greenwich, UK: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

está sendo satisfatoriamente realizado e, assim, a disciplina não é um pré-requisito para a ação pedagógica, mas sim um dos produtos do trabalho cotidiano de sala de aula.

Aquino (1998) ainda destaca que, genericamente, “educação” é o resultado da intervenção conjunta da família e da escola, porém, apesar de complementares, essas duas instituições não chegam a se articular, pois possuem raízes, objetos e objetivos diferentes. Segundo o autor, à família compete o trabalho de moralização da criança (suas atitudes, seus hábitos) e à escola compete a sistematização, objetivação e recriação de conhecimentos (ordenação do pensamento do aluno).

E, neste aspecto, o autor defende que devemos distinguir claramente o papel da família e da escola, dos pais e dos professores, pois um não é a continuidade do outro, de modo que não podemos justapor as competências das instituições escolar e familiar (AQUINO, 1998).

Ainda de acordo com Aquino (1998), não podemos conferir aos professores funções para as quais eles não sejam habilitados e, ainda, a falta de postura moral mínima para o trabalho de sala de aula não é um impeditivo da prática docente, mas é apenas um complicador.

Podemos pressupor então, com base em todos os estudos aqui expostos, que inserir o licenciando em seu futuro ambiente de trabalho desde o início de sua formação pode trazer contribuições para a construção de sua identidade profissional, visto que os saberes advindos da experiência já seriam constituídos previamente, de forma a antecipar e até amenizar alguns dos problemas encontrados no início da carreira.

Neste sentido, André (2012) afirma que nos primeiros anos de atividade profissional as taxas de evasão do magistério tendem a ser mais altas e, ainda, que nesta fase da carreira, os professores devem realizar muitas tarefas novas como conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar, planejar o currículo e o ensino, desenvolver um repertório docente, desenvolver uma identidade profissional, sobreviver como professores, evidenciando a necessidade de políticas de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores iniciantes.

Desta forma, a autora defende que:

Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional. (ANDRÉ, 2012, p. 115-116)

Outro ponto crucial, de acordo com André (2012), é o reconhecimento, por parte do professor iniciante, que a formação docente não se dá unicamente pelo curso de licenciatura, mas por um processo ao longo da carreira, através de colegas, ex-professores e outras ações formativas, cabendo aos órgãos gestores da educação desenvolver programas “ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor” (ANDRÉ, 2012, p. 116), momento este de peculiaridades, de integração na cultura docente e inserção na cultura escolar.

Deste modo, como propõe a autora, programas que estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola, visando um melhor preparo aos futuros professores, devem ser valorizados e ampliados, pois “constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência” (ANDRÉ, 2012, p. 127).

Neste sentido, França (2006) defende que a vivência compartilhada é necessária ao processo de aprendizagem docente, pois é através da relação estabelecida com os futuros pares que o licenciando adquire a experiência da prática social, apropriando-se dos conhecimentos socialmente elaborados sobre o fazer docente.

Além disto, o autor aponta para o fato de que há uma estreita relação entre a formação e a atuação, isto é, “não é possível formar um professor sem que o mesmo tenha tido contato com a sua futura profissão da mesma forma que é impossível, ou deveria ser, ingressar na profissão sem que tenha passado por um processo formativo qualificado” (FRANÇA, 2006, p. 2).

Esta relação indicada por França (2006) pode ser justificada quando Mizukami (2004) afirma que “tanto a escola quanto a universidade são agências formadoras” (p. 285). Segundo a autora, boa parte dos programas de formação docente está embasada no paradigma da racionalidade técnica, hierarquizando as disciplinas em “fundamentantes (ciência básica), instrumentalizantes (ciência aplicada) e práticas de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 286), de forma que à universidade fica a responsabilidade sobre os domínios da teoria, e à escola os domínios da prática.

Por outro lado, Mizukami (2004) afirma que, ao se admitir o paradigma da racionalidade prática, “os domínios da teoria e da prática se entrelaçam nos diferentes momentos de formação profissional e ao longo da carreira docente” (p. 286), de modo que ambas, universidade e escola, passam a se envolver com os domínios da teoria e da prática.

Nesta perspectiva de parceria entre universidade e escola no processo de formação docente, Sousa (2013) afirma que inicialmente deve-se pensar no papel que cada uma das instituições desempenha.

Para a autora, à universidade cabe o investimento nas licenciaturas de maneira a suprir sua inferioridade no quadro acadêmico em detrimento dos bacharelados, além de prover espaços e projetos que envolvam tanto licenciandos, quanto professores da educação básica e pesquisadores (SOUSA, 2013).

O papel da escola, entretanto,

(...) 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 desse movimento de permanente reflexão interfere no cotidiano da Escola. (SOUSA, 2013, p. 26)

Neste caso, a escola é vista como um espaço de produção de conhecimentos, de investigação para professores e futuros professores, havendo, então, a necessidade de se rever o papel do professor, antes executor, a “alguém que pensa no currículo, elabora e reelabora constantemente suas ações, em parceria com seus pares e/ou licenciandos e pesquisadores” (SOUSA, 2013, p. 26).

Essa parceria colaborativa, ainda de acordo com Sousa (2013), envolve licenciandos, professores e pesquisadores em ações compartilhadas, nas quais todos são responsáveis pelo pensar e fazer o ensino, ao invés de um ser responsável por pensar as ações e outro por executá-las, corroborando com as ideias de Bertolin et al. (2013), os quais asseveram que as interações entre licenciandos e professores da educação básica acarreta em uma responsabilização coletiva pela formação docente, conferindo maiores responsabilidades aos profissionais da escola e preparando o licenciando para sua permanência na carreira.

Esta temática é também estudada por Foerste (2005), na obra intitulada “Parceria na formação de professores”. O autor define o termo *parceria*, em um sentido mais genérico, como sendo o envolvimento entre “instituições e/ou indivíduos que se agregam de forma voluntária para desenvolver objetivos comuns, estabelecendo negociações coletivas com partilha de compromissos e responsabilidades entre si” (FOERSTE, 2005, p. 70). Já no âmbito educacional, o autor define *parceria* e *colaboração interinstitucional* como sendo termos análogos, os quais se referem às

(...) relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a

definição de atribuições ou competências institucionais. (FOERSTE, 2005, p. 37-38).

Ou seja, estes termos são utilizados para se referir ao “trabalho articulado entre universidade, Secretarias de Ensino, escola básica e entidades de organização do professorado, bem como para se referir ao trabalho de cooperação entre profissionais do ensino” (FOERSTE, 2005, p. 38).

Foerste (2005) afirma que experiências de parceria ou colaboração interinstitucional entre universidades, governo e escolas podem ser desafios para os pesquisadores e profissionais do ensino e, neste movimento, os professores da educação básica podem contribuir para o resgate da profissão docente. Além disso, “pensar e repensar a formação do profissional do ensino é um compromisso de todo professor, esteja ele atuando na escola básica ou na universidade” (FOERSTE, 2005, p. 93).

O trabalho conjunto entre a academia e os estabelecimentos de educação básica, segundo Foerste (2005), impulsiona a participação mais efetiva dos futuros professores na vida escolar, que, segundo Menezes (1996 apud FOERSTE, 2005)²⁵ é essencial durante todo o curso de graduação, levando-os a pensar, vivenciar e pesquisar seu futuro espaço de trabalho, e, neste sentido, Foerste (2005) afirma que, ao refletir sobre suas vivências e experiências práticas no trabalho, o profissional pensa sobre sua identidade e sobre como suas competências são construídas, seja no âmbito individual ou coletivo, seja na formação acadêmica ou no campo da prática.

Para Foerste (2005), a escola funciona como um “laboratório de ideias e práticas educativas” (p. 111), na qual apenas através da vivência efetiva na escola é que se pode perceber as contradições e ambiguidades de seu cotidiano. O autor ainda complementa que

Pesquisar o cotidiano escolar e perceber as ambiguidades, elaborá-las criticamente, para se colocar no movimento pela transformação da escola, são dimensões constitutivas de um paradigma emergente na formação de professores, visando a valorização do trabalho docente e do ensino público emancipatório em todos os seus níveis (FOERSTE, 2005, p. 112).

ou seja, a escola passa a ser também um espaço de investigação e de formação profissional.

O autor ainda define três tipos de parceria na formação de professores: parceria colaborativa, parceria dirigida e parceria oficial (FOERSTE, 2005). A parceria colaborativa é decorrente de um longo processo de trabalho articulado entre professores da universidade e profissionais da educação básica, “com o objetivo de garantir pressupostos teórico-práticos

²⁵ MENEZES, L. C. Formar o professor junto com a escola. In: SCHEIBE, L. et al. Anais do VIII ENDIPE. Florianópolis: UFSC, 1996. p. 381-388.

nos currículos dos cursos de formação de professores” (FOERSTE, 2005, p. 114), procurando encontrar alternativas para a superação da dicotomia teoria e prática existente nos cursos de formação de professores nas universidades.

A parceria dirigida é uma estratégia da racionalidade técnica presente nos cursos universitários, colocando a escola como um recurso para a formação inicial de professores, isto é, a universidade detém o poder de decisão, determinando o que fazer e como fazer, enquanto as escolas são tomadas como meios de aprendizagem, cumprindo as tarefas pensadas e conduzidas pela academia e, desta forma, os saberes acadêmicos são privilegiados em detrimento dos saberes práticos da experiência docente (FOERSTE, 2005). Este tipo de parceria pode ser vista nos estágios curriculares, os quais oportunizam o contato do futuro professor com as escolas de forma significativa, contudo, nesta modalidade a relação universidade-escola é vista como pragmática e reprodutora, isto é, à universidade fica o encargo de pensar e à escola a execução de tarefas (FOERSTE, 2005).

Já a parceria oficial é apresentada pelo governo e oficializada por decreto, procurando solucionar os problemas de distanciamento entre os currículos dos cursos de formação inicial de professores das universidades e os estabelecimentos de ensino (FOERSTE, 2005). Neste tipo de parceria, o governo distribui tarefas previamente definidas entre as instituições designadas à parceria.

Em relação às três modalidades de parceria apresentadas, os pesquisadores e os professores da educação básica afirmam que:

(...) a integração da academia com as escolas se faz necessária e precisa ser construída a partir de uma efetiva articulação entre a teoria e prática. A *parceria dirigida*, muito menos a alternativa do governo por meio da *parceria oficial*, não dão conta de construir e implementar transformações significativas. Uma outra concepção de parceria é demandada. A *parceria colaborativa* cria condições para serem estabelecidas negociações concretas que identificam objetivos comuns e respeitam interesses específicos de cada instituição, considerando basicamente a universidade e as escolas. (FOERSTE, 2005, p. 117, grifo do autor).

O autor afirma ainda que as tentativas de transferir às escolas a responsabilidade pela formação de professores são justificadas pelo governo como uma forma de atribuir poderes às escolas. Contudo, os professores da educação básica e os pesquisadores acreditam que este é apenas um argumento para reduzir os custos dos cofres públicos, delegando aos professores a responsabilidade pela formação inicial de professores, os quais nem sempre possuem o interesse em abarcar mais uma tarefa à sua rotina profissional, cujo trabalho já é muito desgastante e o ocupa integralmente (FOERSTE, 2005).

Foerste (2005) aponta, entretanto, alguns pontos considerados problemáticos que podem ser barreiras impeditivas para a parceria colaborativa, destacando:

a) prevalência de falta de mobilidade ou flexibilidade das instituições envolvidas, principalmente a universidade; b) pouco reconhecimento social do professor e da atividade profissional que exerce acaba interferindo de maneira negativa, chegando a dificultar a continuidade dos trabalhos, assumidos inicialmente com certo entusiasmo; c) a sobrecarga de trabalho para o professor da escola básica envolvido em projetos desse tipo precisa ser considerada com mais cuidado, pois pode levar ao esgotamento dos propósitos de qualquer programa que se proponha a desconstruir práticas consideradas arcaicas ou pouco produtivas e construir o novo; d) um reduzido número de professores na universidade e nas escolas, realmente interessados e qualificados para tomarem parte de um projeto dessa dimensão político-acadêmica, é um aspecto negativo, o que tem contribuído para dificultar o pleno desenvolvimento dos programas; e) pouca autonomia das equipes da universidade e das escolas em relação ao poder público. (FOERSTE, 2005, p. 94-95)

Concordamos, então, com os autores aqui citados que a parceria entre universidades e escolas pode ser um caminho de efetiva inserção do futuro professor em seu ambiente profissional, de forma que sua identidade profissional seja construída já durante sua formação inicial, além da possibilidade de alguns dos problemas vivenciados no início da carreira docente serem antecipados ainda com o respaldo dos professores da universidade juntamente com os professores da educação básica, além de contribuir para a redução das taxas de abandono da profissão.

Neste sentido, o PIBID pode ser visto como um potencial meio de formação colaborativa de professores. Desta forma, na próxima seção contextualizamos o programa no contexto político, trazendo os motivos que levaram à criação do programa, sua implementação, seus objetivos e seu desenvolvimento.

1.3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Nesta seção, buscamos expor os motivos que impulsionaram a criação do PIBID, bem como o contexto político de sua criação, retomando o histórico apresentado na seção 1.1. Além disso, procuramos entender o que são políticas públicas e por que o PIBID é uma política pública, bem como trazemos os objetivos do programa e seu desenvolvimento desde sua implementação.

Como explicitado na seção 1.1., em 2001 foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), o qual tinha por objetivos elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino, reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência na educação pública e democratizar a gestão do ensino público (UNESCO, 2001).

Para o alcance destes objetivos foram definidas cinco prioridades, sendo uma delas a valorização dos profissionais da educação, abrangendo a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, incluindo que os cursos de formação devem ter a atividade docente como foco formativo e a realidade escolar deve estar presente durante todo o curso (UNESCO, 2001).

Em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação implementou como uma das diretrizes a instituição de programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2015a), e, ainda no ano de 2007, as competências da CAPES foram ampliadas, cuja responsabilidade passou a abranger o suporte à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, induzindo e fomentando ações de valorização destes profissionais (BRASIL, 2015f).

Então, no ano de 2007, estava em vigor o PNE 2001-2011, que visava à valorização dos profissionais do magistério através, inclusive, da inserção da realidade docente no processo de formação inicial, e também vigorava o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual orientava a instituição de programa para formação inicial e continuada. Desta forma, a CAPES, cujas responsabilidades abarcavam também a formação inicial e continuada de professores, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SESu) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

De acordo com Mateus (2013), o PIBID surge como uma tentativa de solucionar a crise do magistério, os baixos indicativos educacionais e fortalecer as licenciaturas, as quais eram criticadas por formar os professores da educação básica de forma inadequada.

Da mesma forma, Alves e Diniz (2014) apontam que, nas últimas décadas, foi crescente o número de evasão e desânimo dos estudantes que cursam licenciaturas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, o que pode ser percebido diante do encerramento de vários cursos de licenciatura nas instituições privadas e do abandono de estudantes de cursos voltados à docência nas instituições públicas. Além disso, os autores pontuam que esta

situação é intensificada pela crise geral da educação, a qual ainda não é vista como primeira necessidade nas políticas públicas do país.

Segundo Alves e Diniz (2014), tanto a escola quanto o professor estão em crise, devido aos dilemas do modelo civilizatório atual e também ao modelo atual de educação que não atende às demandas do mundo, desacompanhando o movimento modernizador da sociedade contemporânea, de modo que a escola “não consegue ser atrativa aos jovens, especialmente porque é um espaço em que se mantém a mesma formatação do passado” (p. 9), como por exemplo, salas de aula com estrutura física rígida e ausência de lugares propícios à interação entre os estudantes, e o professor “não consegue mais justificar plenamente qual a sua importância no processo de ensino-aprendizagem no mundo atual” (p. 93), além do fato de que os conteúdos curriculares já não fazem mais sentido, uma vez descontextualizados do cotidiano dos estudantes. Estes problemas citados são ainda evidenciados na rede pública de ensino, na qual muitos estabelecimentos não apresentam as mínimas condições de funcionamento (ALVES; DINIZ, 2014).

Visando a superação destes problemas, os educadores apontam, historicamente, a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos professores no Brasil, superando-se a instituição de programas pontuais e construindo políticas públicas de estado no âmbito da formação de professores (FREITAS, 2014).

Neste sentido, Freitas (2014) aponta que desde a década de 1980 são criados programas pontuais, com o intuito de integrar a universidade ao ensino público, como o Programa de Integração Universidade-Ensino de 1º Grau, na década de 80, a Comissão Especial de Integração das Universidades e Sistemas de Ensino (CEIUSE) e o Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), ambos na década de 90. O PROLICEN, cujas bolsas compreendiam apenas os estudantes, foi gerador do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, na década de 2000, com bolsas para estudantes e pesquisadores, o qual foi posteriormente dividido em dois programas: o Prodocência e o PIBID (FREITAS, 2011, 2014).

De acordo com Gatti (2013-2014), estas iniciativas derivam da necessidade de aprimorar a qualificação da formação inicial de professores para a educação básica e, ainda, de colaborar com a melhoria da qualidade da educação escolar. Tais programas indicam que “as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes” (GATTI, 2013-2014, p. 41).

Entretanto, de acordo com Freitas (2014), tais programas pontuais possuem caráter emergencial e acabam por se caracterizar como “uma política de manutenção do emergencial e do provisório” (p. 18), isto é, não fazem parte de uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação. A autora ainda afirma que as políticas docentes têm tomado, equivocadamente, as consequências do problema como sua raiz, defendendo o fim das licenciaturas ou sua aceleração “como solução para a carência de professores em áreas críticas do ensino” (FREITAS, 2014, p. 19), cuja origem, contudo, se dá pela crescente desvalorização econômica e social da profissão docente, derivada “das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional” (FREITAS, 20014, p. 19).

É esta situação de escassez de professores, a crise do ensino e, conseqüentemente, o desinteresse das novas gerações pelos cursos de licenciatura (FREITAS, 2014; ALVES; DINIZ, 2014) que levaram à criação do PIBID em 2008, através de edital publicado em dezembro de 2007.

O programa tem a finalidade de “fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica.” (GATTI, 2013-2014, p. 41), buscando “incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério” (GATTI, 2013-2014, p. 41), antecipando o vínculo do futuro professor com a sala de aula da escola pública, de forma a aproximar o contexto escolar e o funcionamento da escola pública à formação inicial, possibilitado ao licenciando desenvolver tarefas e práticas pedagógicas que visem à melhoria do ensino da escola de educação básica (CORREIA, 2012).

Segundo Freitas (2011),

O PIBID 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 têm recursos determinados em determinado tempo, para políticas permanentes, ou seja, uma política institucional da própria universidade e da escola pública (p. 9).

Neste sentido, Silveira (2014) afirma que o PIBID é “umas das principais políticas públicas de valorização do magistério das últimas décadas” (p. 10), no âmbito da formação de professores e da construção de uma nova cultura para a formação docente, colaborando para que os futuros professores estejam mais bem preparados para a realidade educacional.

De acordo com Freitas (2011), o PIBID foi formulado para abranger gradativamente um maior número de estudantes, iniciando com dois mil licenciandos bolsistas do programa e chegando a mais de 70 mil em 2014, com a ideia de que, futuramente, todos os ingressantes

dos cursos de licenciatura tenham a possibilidade de participar do programa (FREITAS, 2011; CAPES, 2015).

Além dos estudantes de licenciatura, são também concedidas bolsas aos professores das universidades (chamados de coordenadores) e aos professores das escolas públicas (chamados de supervisores), estes atuando “como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade” (GATTI et al., 2014, p. 9-10).

Em relação à concessão de bolsas, Gatti et al. (2014) apontam que em 2007 havia cerca de três mil bolsistas e, com a rápida expansão do programa, havia um total de 49.321 bolsas em 2012, chegando a aproximadamente 90 mil bolsistas em 2014, abrangendo em torno de cinco mil escolas de educação básica e 284 instituições de nível superior.

De acordo com Freitas (2011), o PIBID pode trazer como contribuições: a aproximação dos estudantes com o trabalho pedagógico da escola pública, de forma a entender a real condição do trabalho docente, dar voz aos professores das escolas públicas de educação básica, fortalecer os coletivos da escola e indicar temas de pesquisa para os programas de pós-graduação.

Trazemos a seguir um histórico do PIBID, apresentando uma descrição do programa através de seus editais e pontuando as mudanças presentes ao longo de sua evolução.

1.3.1. BREVE HISTÓRICO DO PIBID

Como explicitado anteriormente, em dezembro de 2007 o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), conjuntamente com a CAPES e com o FNDE, instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual propõe o estabelecimento de parcerias entre as instituições federais de ensino superior e a rede pública de educação básica. De acordo com o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, os objetivos do programa eram:

- 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, 2015n, p. 1-2)

As instituições federais de ensino superior e os centros federais de educação tecnológica, os quais possuíssem cursos de licenciatura, interessados no programa deveriam, além de firmar convênio com as escolas da rede pública de educação básica, elaborar uma proposta de projeto de iniciação à docência, inserindo os bolsistas nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas escolas conveniadas, abrangendo atividades para um período de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois (BRASIL, 2015n).

De acordo com o edital, os projetos de iniciação à docência seriam financiados pelo intermédio de bolsas aos participantes. Sendo assim, as propostas deveriam considerar (BRASIL, 2015n):

- Um professor coordenador por área de conhecimento, o qual deve pertencer ao quadro efetivo da instituição e estar em exercício no magistério da educação superior pública;
- No máximo 30 bolsistas de iniciação à docência por área de conhecimento, os quais devem estar regularmente matriculados em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo programa;
- Um professor supervisor por escola conveniada, os quais devem estar em exercício no magistério da educação básica pública.

Além das bolsas concedidas, o projeto, se aprovado, receberia ainda verba de custeio para sua execução, como prevê o edital (BRASIL, 2015n).

Inicialmente, quando da sua implementação, o PIBID priorizava, para a aprovação dos projetos, as seguintes áreas de conhecimento e níveis de ensino, na seguinte ordem (BRASIL, 2015n):

- 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.

Esta preocupação em priorizar as áreas de biologia, física, química e matemática, ou seja, a área de exatas, deve-se à carência de profissionais dessa área de conhecimento nas escolas públicas, como apontam Correia (2012), Freitas (2014) e o Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s).

Em janeiro de 2009, como já explicitado na seção 1.1., foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, prevendo a colaboração entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino, a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial de professores e a valorização profissional através de políticas permanentes, decretando, ainda, que à CAPES cabe o incentivo a formação de professores da educação básica através de fomento a programas de iniciação à docência, os quais devem articular as instituições formadoras de ensino superior e os sistemas e redes de educação básica, além da concessão de bolsas a licenciandos (BRASIL, 2015c).

Desta forma, atendendo a estas disposições, em setembro de 2009 o PIBID passou a ser instituído no âmbito da CAPES, através da Portaria Normativa CAPES nº 122/2009 (BRASIL, 2015g).

Assim, em setembro de 2009 foi publicado o Edital CAPES nº 02/2009 para o PIBID, gerido pela CAPES através da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). Neste edital, além das instituições federais, as instituições estaduais de educação superior também passam a ser englobadas (BRASIL, 2015k). Tal edital aprovou projetos que iniciaram suas atividades em 2010, tendo o prazo de dois anos para sua execução.

Quanto aos objetivos do programa, o Edital CAPES nº 02/2009 apontava algumas diferenças em relação ao edital anterior, basicamente no que se refere a sua redação e organização, ficando:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; d)

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (BRASIL, 2015k, p. 3)

Já em relação ao financiamento, o documento (BRASIL, 2015k) previa para cada projeto, além da verba de custeio, a concessão de uma bolsa de coordenador institucional, até seis bolsas de coordenação de área, até 140 bolsas de iniciação à docência (sendo no mínimo dez e no máximo 24 bolsistas por área de conhecimento), e até 14 bolsas de supervisão (no máximo dez licenciandos por supervisor).

O PIBID passou a priorizar, neste edital (BRASIL, 2015k), as seguintes áreas do conhecimento para a aprovação de projetos, na ordem:

- a) Para o ensino médio: licenciatura em Física, licenciatura em Química, licenciatura em Filosofia, licenciatura em Sociologia, licenciatura em Matemática, licenciatura em Biologia, licenciatura em Letras (Português), licenciatura em Pedagogia, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.
- b) Para o ensino fundamental: licenciatura em Pedagogia, licenciatura em Ciências, licenciatura em Matemática, licenciatura em Educação Artística e Musical, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.
- c) De forma complementar: licenciatura em Letras (Língua Estrangeira), licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos, demais licenciaturas.

Em abril de 2010 foi publicada, no Diário Oficial da União, a Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, dispondo sobre o PIBID, estendendo-o às instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos (BRASIL, 2015h).

Ainda em abril de 2010 foi publicado o Edital CAPES nº 18/2010 para o PIBID, o qual englobava, como previsto pela Portaria nº 72/2009, as instituições públicas municipais de educação superior e universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e

comunitários, sem fins econômicos (BRASIL, 2015p). Os projetos aprovados neste edital iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2010, tendo dois anos para sua execução.

Os objetivos do PIBID apresentados no Edital CAPES nº 18/2010 foram semelhantes aos apresentados no Edital CAPES nº 02/2009, trazendo uma diferença apenas no terceiro item, o qual anteriormente se referia aos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior (BRASIL, 2015k) e aqui se refere aos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários (BRASIL, 2015p).

Quanto à concessão de bolsas, o Edital CAPES nº 18/2010 previa, para cada projeto (BRASIL, 2015p):

- Uma bolsa de coordenação institucional;
- Até cinco bolsas de coordenação de área;
- No máximo 100 bolsas de iniciação à docência (sendo no mínimo dez e no máximo vinte bolsistas por área de conhecimento); e
- Até 20 bolsas de supervisão (sendo no mínimo cinco licenciandos e no máximo dez por supervisor).

Em junho de 2010 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 7.219, dispondo sobre o PIBID. Neste documento, os objetivos do programa são apresentados mais uma vez com nova redação e organização, mas não são alterados seus sentidos (BRASIL, 2015d).

No segundo semestre de 2010 foi publicado o Edital Conjunto nº 002/2010, pela CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC. Este edital, conhecido por PIBID Diversidade, era dedicado a “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” (BRASIL, 2015m), ou seja, destinado a estudantes dos cursos de Licenciatura para Educação no Campo e Licenciatura para Educação Indígena.

O PIBID Diversidade (BRASIL, 2015m) compartilha dos mesmos objetivos do PIBID e, para os projetos aprovados neste edital, foram designadas bolsas de iniciação à docência, de coordenação institucional (uma por projeto), de coordenação de área (até oito por projeto) e de supervisão (no mínimo cinco e no máximo dez licenciandos por supervisor).

Ainda no mesmo ano foi publicada a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, a qual aprovava as Normas Gerais do PIBID (BRASIL 2015j), trazendo como objetivos do programa os mesmos apresentados no Decreto nº 7.219/2010.

De acordo com as Normas Gerais do programa, cada instituição (habilitada de acordo com cada edital) poderia apresentar um único projeto institucional de iniciação à docência, o qual deveria ser composto por subprojetos, sendo um único subprojeto por área de licenciatura, considerando-se como distintas as licenciaturas de mesma área de conhecimento, mas localizadas em *campi* diferentes (BRASIL 2015j).

Recomendava-se, ainda, que as atividades do projeto fossem desenvolvidas em escolas que tivessem obtido baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL 2015j).

Em relação ao financiamento do projeto, eram previstas, para cada projeto, as seguintes bolsas aos participantes (BRASIL 2015j):

- Bolsas de iniciação à docência – para os licenciandos;
- Uma bolsa de coordenação institucional;
- Uma bolsa de coordenação de área para cada subprojeto;
- Uma bolsa de coordenação de área de gestão de processos educacionais;
- Bolsas de supervisão – sendo um supervisor para no mínimo cinco e no máximo dez licenciandos.

Ao coordenador de área de gestão de processos educacionais, nova função estabelecida, caberia apoiar o coordenador institucional durante o desenvolvimento do projeto (BRASIL, 2015j).

Neste documento (BRASIL, 2015j) não ficam especificados o número máximo de subprojetos por projeto, nem o número máximo de bolsistas de iniciação à docência e de supervisão.

Em janeiro de 2011, foi publicado o Edital 001/2011/CAPES para o PIBID, o qual foi destinado às instituições públicas de ensino superior, cujos projetos teriam início após abril de 2011, com vigência de dois anos, podendo ser prorrogados por mais dois (BRASIL, 2015o).

A concessão de bolsas previstas neste edital (BRASIL, 2015o) foi dada de forma semelhante ao proposto pelas Normas Gerais, não sendo especificado o número máximo de subprojetos e nem de bolsas de iniciação à docência e de supervisão.

Em março de 2012 a CAPES divulgou o Edital nº 011/2012, no qual poderiam apresentar propostas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que ainda não participavam do programa, podendo as

instituições com projetos aprovados pelos editais anteriores apresentar proposta de alteração (BRASIL, 2015i).

Neste edital (BRASIL, 2015i), a concessão de bolsas mantém a distribuição apresentada no Edital 001/2011/CAPES, não especificando o número máximo de subprojetos por projeto, nem o número máximo de bolsistas de iniciação à docência e de supervisão. Além disso, o prazo para execução dos projetos aprovados era de um ano, podendo ser prorrogado uma única vez por mais um ano.

Em 18 de julho de 2013 entrou em vigor a Portaria nº 096 que aprovava o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Neste documento, os objetivos do programa são idênticos àqueles descritos no Decreto nº 7.219/2010, acrescidos de um item, são eles:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2015i, p. 1-2)

De acordo com o Regulamento do Programa (BRASIL, 2015i), cada instituição pode desenvolver um único projeto, com caráter institucional, o qual deve ser composto por um ou mais subprojetos relacionados a uma área de conhecimento específica, isto é, um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada *campus*, podendo ser apresentados subprojetos interdisciplinares.

São previstas (BRASIL, 2015i), para cada projeto, a concessão de uma bolsa de coordenação institucional e no máximo três bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais (sendo, excepcionalmente, concedidas quatro para instituições *multicampi*, isto é, para projetos que envolvam quatro ou mais *campi*), como mostra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais

Quantidade de bolsas concedidas	
Iniciação à docência	Coordenação de área de gestão
5 a 100	—
101 a 200	1
201 a 300	2
301 a 400	3
mais de 400 (apenas para instituições multicampi)	4

Fonte: Brasil (2015i)²⁶

São previstas ainda (BRASIL, 2015i) a concessão de bolsas de coordenação de área (no mínimo um coordenador por subprojeto, o qual deve orientar no mínimo cinco e no máximo vinte licenciandos), bolsas de supervisão (no mínimo um supervisor por subprojeto, o qual deve supervisionar no mínimo cinco e no máximo dez licenciandos) e bolsas de iniciação à docência (no mínimo cinco estudantes de licenciatura por subprojeto). A distribuição de bolsas por subprojeto pode ser visualizada no Quadro 3.

Quadro 3 – Concessão de bolsas por subprojeto

Quantidade de bolsas concedidas		
Iniciação à docência	Supervisão	Coordenação de área
5 a 20	1 a 4	1
21 a 40	4 a 8	2
41 a 60	8 a 12	3
61 a 80	12 a 16	4
...

Fonte: Brasil (2015i)²⁷

Em 2013 também foi publicado pela CAPES novo edital para o programa – Edital nº 061/2013 – destinado às IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, com prazo de até quatro anos para a execução dos projetos aprovados (BRASIL, 2015q).

²⁶ Disponível no Anexo II do documento.

²⁷ Disponível no Anexo II do documento.

As instituições com fins lucrativos, entretanto, deveriam apresentar proposta com um número mínimo de estudantes regularmente matriculados no Programa Universidade para Todos (ProUni), os quais devem ser os únicos bolsistas de iniciação à docência de tais instituições (BRASIL, 2015q).

É prevista pelo edital (BRASIL, 2015q) a concessão de 10.000 bolsas aos licenciandos do ProUni e aos professores envolvidos com sua coordenação e supervisão, podendo ser remanejadas para as outras instituições caso não sejam preenchidas.

A estrutura do projeto e da distribuição de bolsas é semelhante ao previsto pelo Regulamento do Programa, sendo definidas 29 áreas de licenciatura apoiadas pelo edital (BRASIL, 2015q), são elas: Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras (Alemão), Letras (Espanhol), Letras (Francês), Letras (Inglês), Letras (Italiano), Letras (Libras), Letras (Português), Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro e Interdisciplinar.

Neste mesmo ano foi ainda publicado pela CAPES o Edital nº 066/2013 para o PIBID Diversidade (BRASIL, 2015r), destinado às Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas sem fins lucrativos, com objetivos específicos à Educação do Campo e à Educação Indígena, sendo designadas bolsas de iniciação à docência, de supervisão (no mínimo cinco e no máximo dez licenciandos por supervisor), de coordenação de área (um coordenador de área a cada vinte licenciandos), de coordenação de área de gestão de processos educacionais (no máximo três bolsas, sendo uma a cada 100 licenciandos) e de coordenação institucional (um por projeto).

Podemos notar, em todos os documentos apresentados, uma preocupação da CAPES com relação à avaliação do programa, ao andamento das atividades e aos resultados obtidos.

Neste sentido, o edital de 2007 determinava que as instituições participantes deveriam “formular e encaminhar relatórios sobre o andamento das atividades e resultados obtidos com a periodicidade de 1 (um) ano” (BRASIL, 2015n, p. 7).

Nos editais de 2009 e de 2010 e nas Normas Gerais passou-se a ser solicitada a apresentação formal dos resultados parciais e finais por parte dos bolsistas de iniciação à docência, os quais deveriam ser divulgados em sua instituição de estudo, em eventos de iniciação à docência e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES (BRASIL, 2015k, 2015p, 2015j). Além disto, foram solicitados relatórios de atividades parciais (a cada seis meses após o início do projeto) e final (encaminhado até dois meses após o encerramento

da vigência do instrumento de convênio), nos quais deveriam ser descritas as principais ações realizadas e em andamento.

Os editais de 2011 e de 2012, já regidos pelas Normas Gerais do PIBID, acrescentaram que a CAPES poderia enviar equipe técnica para avaliação e supervisão das atividades, além de solicitar documentação e informações adicionais, ou realizar outras ações de avaliação a qualquer momento durante o período de execução do projeto (BRASIL, 2015o, 2015l).

No Regulamento do PIBID de 2013, os objetos de avaliação ficaram mais bem definidos, incluindo-se como deveres do bolsista de iniciação à docência:

I. elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; II. apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; III. participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES. (BRASIL, 2015i, p. 17)

Ainda de acordo com o Regulamento do PIBID (BRASIL, 2015i), o desenvolvimento do projeto também será acompanhado pela CAPES através da análise de relatórios de atividades, assim como descrito nos editais anteriores, sendo: parciais (elaborados a cada ano após o início do projeto) e final (encaminhado à CAPES até sessenta dias após o encerramento da vigência do termo de concessão).

Podemos perceber que, com o passar dos anos, houve um aumento da abrangência do programa. Inicialmente apenas as instituições federais de ensino superior podiam participar e atualmente foram incluídas todas as instituições públicas de ensino superior, as instituições privadas sem fins lucrativos e, inclusive, as instituições privadas com fins lucrativos, participantes do ProUni, alcançando, de acordo com o Relatório de Gestão DEB 2009-2013, 284 IES em 2014, sendo 855 *campi* englobados (BRASIL, 2015s). Além disso, apenas algumas áreas do conhecimento eram priorizadas pelo programa, chegando a 29 áreas no Edital nº 061/2013 e abrangendo ainda a Educação do Campo e a Educação Indígena através do PIBID Diversidade.

Além do aumento na abrangência, houve um aumento no número de bolsas por projeto, tanto de iniciação à docência, quanto de professores das instituições de ensino superior e do ensino básico. De acordo com o Relatório de Gestão DEB 2009-2013, o Edital nº 01/2007 aprovou um total de 3.088 bolsas, chegando a quase 50 mil bolsistas em 2012 e apresentando, em 2014, um total de 87.060 bolsistas do PIBID e 3.194 bolsistas do PIBID Diversidade, totalizando mais de 90 mil bolsistas (BRASIL, 2015s). Esse crescimento do

programa, de acordo com o Relatório de Gestão DEB 2009-2013, “só foi possível pela qualidade e impacto que o programa vem gerando” (BRASIL, 2015s, p. 74).

Neste sentido, o Relatório de Gestão DEB 2009-2013 apresenta três avaliações do programa realizadas em 2012 e 2013: uma análise de questionários *online* preenchidos por membros do programa; uma avaliação externa ao programa e uma análise dos relatórios e acompanhamentos realizados.

A primeira avaliação foi realizada através do preenchimento *online* de dois formulários distintos: um destinado aos coordenadores institucionais e de gestão, dos quais 98% responderam, totalizando 356 respostas; e outro destinado aos demais membros do programa, sendo respondido por 2.778 coordenadores de área, 4.559 supervisores e 31.595 bolsistas de iniciação à docência, equivalendo a 79,64% do total de bolsistas.

Através da análise das respostas dos coordenadores institucionais e de gestão, foram identificados alguns impactos do PIBID nas escolas participantes, apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Impactos do PIBID nas escolas participantes

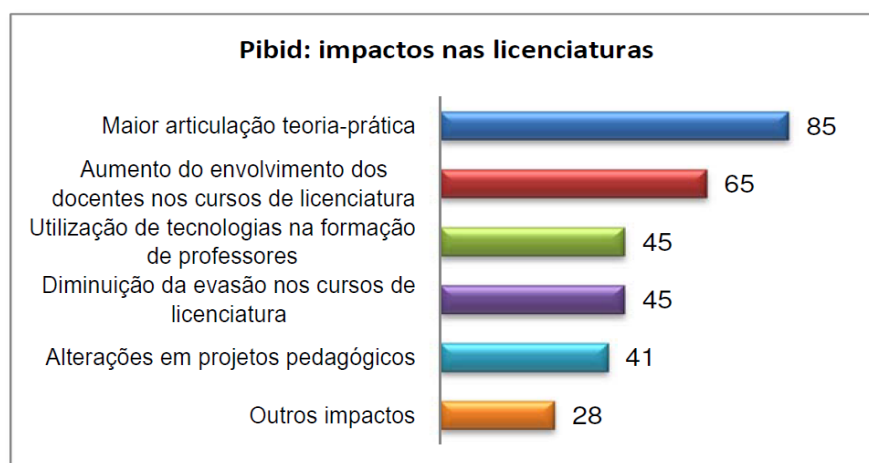
Contribuição do Pibid nas escolas participantes do programa	Número de respostas
Otimização no uso de bibliotecas e espaços de leitura	248
Reabertura e melhoria da utilização de salas de mídias e informática	225
Reabertura e melhoria da utilização de espaços de produção artística (visual, musical, teatral, dança)	207
Reabertura e melhoria da utilização de laboratórios de ciências	205
Melhorias na utilização de espaços esportivos e de lazer	149
Reabertura e melhorias da utilização de brinquedotecas e espaços de convivência	129

Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s, p. 95)

De forma geral, os coordenadores institucionais e de gestão apontaram que o PIBID colaborou para a melhoria da infraestrutura das escolas participantes de seus projetos, além de uma melhoria na utilização dos diversos espaços disponíveis.

Também foram identificados os impactos do PIBID nos cursos de licenciatura das IES participantes do programa, apresentados no Gráfico 1, em porcentagens de respostas (BRASIL, 2015s).

**Gráfico 1 – Impactos do PIBID nos cursos de licenciatura
(em porcentagem de respostas)**

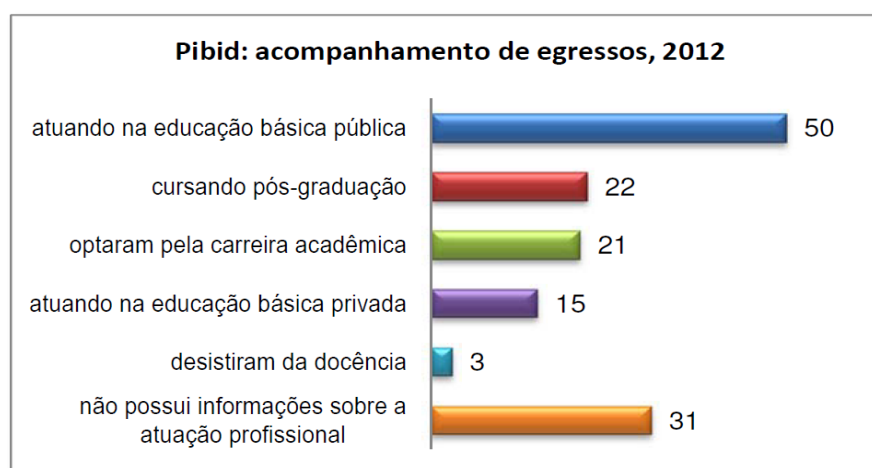


Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s, p. 96)

Podemos notar que a maioria dos coordenadores institucionais e de gestão afirmam que o programa proporcionou uma maior articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Outros aspectos que merecem destaque são o aumento do envolvimento dos docentes nos cursos e ainda a diminuição das taxas de evasão destes cursos, apontada por 45% dos respondentes.

A análise (BRASIL, 2015s) realizada também apontou para um acompanhamento dos egressos do programa, apresentado por 43% dos coordenadores institucionais, como pode ser visto no Gráfico 2 abaixo.

**Gráfico 2 – Acompanhamento dos egressos do PIBID
(em porcentagem de respostas)**



Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s, p. 97)

Dos coordenadores institucionais que mostraram realizar tal acompanhamento, metade indicou que os egressos estão atuando na educação básica pública, enquanto alguns outros indicaram que seus egressos optaram pela carreira acadêmica ou estão cursando pós-graduação.

Além dos apontamentos acima, também foi identificada uma evolução dos índices do IDEB de 40% das escolas participantes do PIBID. De acordo com os formulários dos coordenadores institucionais e de gestão, os índices do 5º ano de 106 escolas progrediram, de forma que 80% das escolas tiveram um aumento de até 25% no índice, e o restante teve um aumento entre 26% e 85%. Já em relação aos índices do 9º ano, de 141 escolas, 78% tiveram um aumento de até 25% no IDEB, 19% das escolas tiveram um aumento entre 26% e 100% no índice e 3% das escolas tiveram um aumento entre 100% e 200% em seu IDEB (BRASIL, 2015s).

Os dados obtidos através do segundo formulário – destinado aos coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, como mencionado anteriormente – traçaram um perfil dos bolsistas de iniciação à docência – sexo dos bolsistas (69% do sexo feminino); quantitativo de brancos (51%), negros (11%), pardos/mulatos (35%), amarelos (de origem oriental, 1%) e indígenas (2%); deficiências ou necessidades especiais (1% afirma apresentar cegueira, surdez ou dificuldades motoras); e natureza jurídica das escolas de origem (pública: 74%, privada: 16%, ambas: 5%, não declararam: 5%).

Além disso, tais formulários, juntamente com os formulários destinados à coordenação, forneceram subsídios para a avaliação externa citada no Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s), cuja realização ficou à cargo das pesquisadoras Bernardete Gatti e Marli André, ambas da Fundação Carlos Chagas.

Como resultado das análises dos relatos dos participantes do programa, são apresentados quatro quadros. O Quadro 5 (BRASIL, 2015s), a seguir, apresenta o resultado da análise das respostas dos coordenadores de área, os quais, de forma geral, concordam que o programa aproxima os espaços de formação e atuação profissional, contribuindo para a formação tanto dos licenciandos quanto dos docentes das escolas da rede básica de ensino e das instituições de ensino superior, desenvolvendo ações compartilhadas e revitalizando os cursos de licenciatura.

Quadro 5 – Resultado da análise das respostas dos coordenadores de área

Os coordenadores de área concordam que o Pibid:
Colabora para a formação continuada ou atualização pedagógica dos docentes das IES
Aproxima a formação do Contexto da Escola Básica
Qualifica a formação dos licenciandos por meio do uso de metodologias aplicadas
Amplia o desenvolvimento de ações compartilhadas para o trabalho docente
Contribui para valorização a licenciatura e a profissão docente
Revitaliza a licenciatura
Contribui para formação dos docentes das IES
Estimula o fortalecimento do trabalho coletivo
Contribui para o desenvolvimento da pesquisa educacional e didática
Estimula a interdisciplinaridade
Aumenta a atratividade do magistério
Amplia os conhecimentos intelectuais dos professores da universidade, supervisores e alunos da licenciatura

Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s, p. 102, adaptado²⁸)

Como resultado da análise das respostas dos supervisores, é apresentado o Quadro 6 (BRASIL, 2015s) abaixo. Em síntese, os supervisores acreditam que PIBID é um ótimo promotor de formação continuada, através do qual os professores da rede básica de ensino podem se atualizar e trocar experiências, melhorando o planejamento de suas atividades didáticas e dinamizando suas aulas, além de trazer uma melhoria na qualidade dos cursos de licenciatura.

Quadro 6 – Resultado da análise das respostas dos supervisores

Os supervisores concordam que o Pibid promove:
Conhecimento e uso de novas práticas didático-pedagógicas nas escolas públicas
Formação continuada dos professores da educação básica
Atualização teórico-prática
Envolvimento e participação em grupos de pesquisa educacional e didática
Trocas de experiências didático-pedagógicas
Participação em congressos científicos
Conhecimento da realidade escolar e dos problemas educacionais
Melhoria no planejamento de atividades didáticas
Qualificação do processo formativo dos licenciandos e dos supervisores
Aproximação do conhecimento acadêmico e do conhecimento científico
Ampliação da reflexão sobre a prática didático, com a inserção de novas questões não abordadas nos cursos de licenciatura
Melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, trazendo benefícios para a escola e para os alunos da educação básica
Integração entre universidade e escola
Dinamização das aulas dos supervisores, de seu planejamento para o exercício da docência e de sua formação
Melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura

Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s, p. 103-104)

²⁸ No documento original havia a repetição de alguns itens, os quais foram retirados para a apresentação neste trabalho.

O Quadro 7 (BRASIL, 2015s) abaixo apresenta o resultado da análise das respostas dos coordenadores institucionais, segundo os quais o PIBID promove o diálogo entre a universidade e a escola de forma a valorizar a licenciatura na comunidade acadêmica, melhorar a prática dos professores da educação básica, aumentando sua procura por pós-graduações, e envolver os futuros professores no cotidiano escolar, diminuindo a evasão dos cursos de licenciatura e aumentando o interesse das redes de ensino na formação de professores.

Quadro 7 – Resultado da análise das respostas dos coordenadores institucionais

Os coordenadores institucionais concordam que o Pibid:
Intensifica o diálogo entre a universidade e escola
Eleva a autoestima dos licenciandos e dos professores da educação básica
Contribui para modificar as formas tradicionais do estágio supervisionado
Valoriza a licenciatura na comunidade acadêmica
Diminui a evasão nas licenciaturas
Aumenta o interesse das redes de ensino na formação de professores
Melhora a prática pedagógica dos supervisores
Contribui para o uso de tecnologias nas escolas de educação básica e na formação de professores
Colabora na reorganização dos conteúdos curriculares e nas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas
Aumenta o interesse dos professores e gestores educacionais na formação dos futuros docentes
Aumenta a procura pelos cursos de licenciatura
Colabora para o aumento da procura dos professores da educação básica pela pós-graduação
Dinamiza as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares
Apoia pedagogicamente as atividades dos docentes das escolas envolvidas
Envolve os alunos na dinâmica escolar e na compreensão do cotidiano das escolas públicas

Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s, p. 105)

Por fim, o Quadro 8 (BRASIL, 2015s), apresentado a seguir, traz o resultado da análise das respostas dos bolsistas de iniciação à docência, os quais, em suma, afirmam que o programa possibilita a vivência no cotidiano escolar, permitindo o conhecimento da realidade do trabalho docente, além de promover o conhecimento e o desenvolvimento de várias atividades de ensino, como o planejamento, o preparo e a aplicação de ações pedagógicas através de diversas metodologias, oportunizando a aquisição de saberes docentes e possibilitando crescimento profissional.

Quadro 8 – Resultado da análise das respostas dos bolsistas de iniciação à docência

Os bolsistas de iniciação concordam que o Pibid:
Possibilita vivenciar a escola e a sala de aula
Permite conhecer e desenvolver metodologias diversificadas
Promove o conhecimento da realidade das condições do trabalho docente
Amplia a visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar
Permite planejar, preparar e aplicar ações pedagógicas em sala de aula
Favorece a aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno e professor-disciplina
Permite verificar dificuldades e facilidades para o ensino
Promove a compreensão da profissão docente
Aperfeiçoa e melhora a profissionalização para a prática didática
Oportuniza a aquisição de instrumentos e saberes para a ação docente
Coloca a escola pública no protagonismo da formação de professores
Enriquece as experiências em tecnologias educacionais
Possibilita crescimento profissional

Fonte: Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s, p. 106)

Assim, de acordo com o Relatório de Gestão DEB 2009-2013, esta avaliação mostra que “a política pública tem sido exitosa para os diferentes atores e tem alcançado seu propósito de valorizar a formação de professores, o protagonismo da escola e os cursos de licenciatura” (BRASIL, 2015s, p. 107).

Entretanto, de acordo com Gatti et al. (2014), apesar da pesquisa indicar bons resultados – 93,1% dos Coordenadores Institucionais afirmam que ocorreram mudanças decorrentes do PIBID nos cursos de licenciatura – cerca de apenas 45% do total de Coordenadores Institucionais indicaram uma diminuição da evasão nos cursos de licenciatura após a participação no PIBID e, além disso, 58,4% afirmou não possuir um instrumento de acompanhamento dos egressos do programa em suas Instituições, porém, de acordo com a opinião dos coordenadores, 65% dos egressos trabalham na educação básica, a maioria no setor público.

Estes números apontados por Gatti et al. (2014) não são tão expressivos para que se possa afirmar que o PIBID está de fato contribuindo para a permanência dos licenciandos na docência. Além disso, também não podemos concluir, com base nesses números, que a diminuição da evasão dos cursos de licenciatura foram significativas após a participação no programa.

A terceira avaliação citada pelo Relatório de Gestão DEB 2009-2013 são sínteses realizadas a partir de depoimentos, questionários e relatórios anuais dos projetos das IES, indicando os impactos do PIBID sob vários pontos de vistas – das licenciaturas, dos bolsistas de iniciação à docência, dos coordenadores de área, dos supervisores e das escolas públicas

participantes (BRASIL, 2015s), entretanto, o documento não deixa claro se todos os projetos foram avaliados.

De acordo com esta análise, do ponto de vista das licenciaturas, o programa vem contribuindo para uma diminuição da evasão dos cursos e aumento em sua procura; integração entre teoria e prática e articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aproximação entre as IES e as escolas públicas de educação básica; valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica; revisão de currículos das licenciaturas; inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes; entre outros aspectos (BRASIL, 2015s).

Já do ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência, destacamos como principais contribuições do programa, dentre as apresentadas pelo relatório: formação contextualizada; melhoria no desempenho acadêmico; descoberta da autonomia do professor na escola; adoção de atitudes inovadoras e criativas, produção de jogos didáticos, apostilas e objetos de aprendizagem, além da adoção das tecnologias da informação e da comunicação; escolha pelo exercício do magistério por parte de estudantes que fizeram licenciatura como segunda opção; aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados; contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram (BRASIL, 2015s).

Do ponto de vista dos coordenadores de área, o relatório destaca, entre outros aspectos: motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional; elevação da autoestima e reconhecimento entre os pares; diálogo com as escolas onde os futuros professores trabalharão; incentivo à inovação na formação de professores; produção, publicação e apresentação de artigos científicos sobre formação de professores (BRASIL, 2015s).

Do ponto de vista dos supervisores, são apresentadas as seguintes contribuições do PIBID: motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional; incentivo à continuidade de estudos, através da realização de cursos de especialização e mestrado profissional; elevação da autoestima e reconhecimento entre os pares; diálogo com as instituições formadoras; renovação da prática pedagógica no cotidiano das escolas (BRASIL, 2015s).

E, por fim, do ponto de vista das escolas públicas participantes, o relatório apresenta as seguintes contribuições: incentivo à mudança e à inovação; elevação do desempenho dos alunos e motivação dos professores; elevação do IDEB; apoio a vestibulandos e preparação

para o ENEM; uso, renovação e adequação de laboratórios de Física, Ciências, Química, Informática; revitalização de bibliotecas; realização de feiras de ciências, mostras de literatura e outras (BRASIL, 2015s).

Nota-se que as três avaliações citadas apresentam resultados consonantes, sugerindo que o programa tem atingido seus objetivos. Além disso, tais resultados se mostram importantes para a presente pesquisa, uma vez que nossa análise busca compreender como os bolsistas de iniciação à docência expressam o trabalho docente em suas escritas, podendo ser encontrados relatos que vão ou não ao encontro dos resultados obtidos nas avaliações apresentadas, os quais podem educar nosso olhar em relação aos dados, podendo, inclusive, colaborar na constituição de nossas categorias de análise.

Apresentamos anteriormente que, como previsto no Regulamento do PIBID (BRASIL, 2015i), os bolsistas de iniciação à docência têm como um dos deveres a elaboração de portfólio que registre as ações desenvolvidas no âmbito do programa. Escolhemos, então, estes portfólios como fonte dos dados desta pesquisa. Visto isso, dedicamos o próximo capítulo a discorrer sobre o papel da escrita e sua importância na formação de professores e, ainda, sobre a caracterização de portfólios.

CAPÍTULO 2 – POR TRÁS DAS PALAVRAS

Visto que nosso objeto de pesquisa são as escritas dos futuros professores sobre a docência, expressas em seus portfólios enquanto bolsistas de iniciação a docência do PIBID, procuramos compreender a importância da escrita no processo de formação docente. Além disso, neste capítulo buscamos entender o que são portfólios, como eles são constituídos, bem como sua importância para o PIBID.

2.1. A ESCRITA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A importância da escrita discursiva na formação docente é explicitada por Freitas e Fiorentini (2008) e por Nacarato e Lopes (2009), sobretudo no que diz respeito ao seu atributo de proporcionar reflexão tanto a quem escreve quanto a quem lê. Faremos, então, uma explanação acerca do que se tem pesquisado sobre a escrita e sua inserção neste processo formativo.

Relatar os fatos vividos, de acordo com Cunha (1997), é reconstruir sua trajetória atribuindo-lhe novos significados, visto que ao organizar suas ideias para o relato, seja ele oral ou escrito, o sujeito “reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (p. 187). Neste sentido, a autora afirma que

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1997, p. 188).

A narrativa não é, entretanto, a descrição fidedigna dos fatos, mas sua representação pelo sujeito, permeada de significados e reinterpretações (CUNHA, 1997). Cunha (1997) aponta que as narrativas escritas “são mais disciplinadoras do discurso” (p. 187) e, ainda, que “a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites” (p. 187), expressando os pensamentos do sujeito de forma organizada.

Desta forma, a autora defende o uso de narrativas como instrumento de formação docente, uma vez que o professor se constitui a partir de suas experiências, tanto familiares, quanto escolares e acadêmicas, além do cotidiano de trabalho, e

Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 189).

Em consonância, Passos e Gama (2007) afirmam que

Ao produzir tanto o diário reflexivo quanto o relatório final, como afirma Fiorentini (2004, p. 254)²⁹ o “futuro professor se envolve pessoalmente num processo dialético de ação e reflexão, já que, ao escrever o diário, produz sentido sobre a experiência vivida”. A partir dos registros escritos ele pode reavaliar os acontecimentos vividos, produzindo novas interpretações e compreensões (PASSOS; GAMA, 2007, p. 187).

Desta forma, segundo Cunha (1997) e Passos e Gama (2007), escrever sobre suas experiências é tornar-se visível para si próprio, é contar a própria história para si mesmo, é refletir sobre suas lembranças e interpretações, é reinterpretar situações vividas, “como indicado na pesquisa de Darsie (1998)³⁰, escrever favorece a organização do pensamento de forma lógica, possibilita uma reflexão mais abrangente do que quando se explicita apenas oralmente” (PASSOS; GAMA, 2007, p. 195-196), e, neste aspecto, Cunha (1997) afirma que o processo de produção das narrativas é mais importante do que o produto final.

Dentre os diversos tipos de escrita que podem estar presentes nos cursos de formação de professores, Cunha (1997) destaca a história de vida ou memória pedagógica como sendo a forma mais divulgada. Em consonância, Nacarato e Lopes (2009) destacam a produção de diários e textos reflexivos, os quais se apresentam frequentemente nas disciplinas de estágio.

Para as autoras, esta modalidade de escrita pode desencadear processos metacognitivos dos (futuros) professores, pois “ao escrever sobre sua própria aprendizagem, [o professor] organiza suas ideias, revê crenças e concepções e, geralmente, projeta novas ações para a sua prática docente” (NACARATO; LOPES, 2009, p. 41), indo ao encontro das ideias de Powell e Bairral (2006), que asseveram que “a cognição é um componente da reflexão, a metacognição é componente da reflexão crítica” (p. 49).

De acordo com Freitas e Fiorentini (2008), a leitura e a escrita no processo de formação de professores potencializam a compreensão e a reflexão sobre a Matemática como objeto de ensino, “promovendo a constituição pessoal e profissional do futuro professor de

²⁹ FIORENTINI, D. A Didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 243-258.

³⁰ DARSIE, M. M. P. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial**. 1998. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Matemática” (p. 140), e ainda oferece a capacidade de “produzir e comunicar significados sobre a matemática enquanto linguagem, pensamento e instrumento sociocultural de comunicação, leitura e compreensão do mundo” (p. 141).

Além das características já explicitadas, Cândido (2001) atribui ao recurso da escrita mais duas particularidades: o resgate da memória e a possibilidade de comunicação à distância, tanto espacial quanto temporal. Desta forma, a escrita é vista como forma de registro e comunicação, através da qual seu próprio autor pode rememorar e reviver suas próprias experiências, além de haver a possibilidade de disseminação e a tomada de consciência de tais experiências por outras pessoas, em outros espaços e até em outras épocas.

Segundo Nacarato e Lopes (2009), existem três modalidades de narrativas como estratégia para a formação docente, são elas: narrativas autobiográficas, narrativas de formação e narrativas de aula.

As narrativas autobiográficas são instrumentos pelos quais os (futuros) professores podem falar sobre si, suas trajetórias, seus desejos e anseios. Já as narrativas de formação, mais frequentemente utilizadas pelos pesquisadores, objetivam traduzir sentido às experiências, revelando como os (futuros) professores as interpretam. Por último, as narrativas de aula são aquelas escritas por professores com o intuito de compartilhar suas experiências de sala de aula.

De acordo com Cunha (1997), ao produzir narrativas, o sujeito pode “destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer” (p. 186), o que tem muitos significados e, segundo Passos e Gama (2007), ao socializar essas experiências e vivências através do compartilhamento das produções escritas, novas reflexões são desencadeadas.

Nesta perspectiva, Gonzatti e Hauschild (2013) afirmam que a reflexão é um elemento constitutivo dos registros, os quais sempre possuem “uma intencionalidade, uma escolha sobre o que revelar e o que não contar; sinalizam a relevância que seus autores atribuem aos fatos memorados e registrados, em detrimento de outros que não constam nesses documentos” (p. 47).

Enfim, para o escritor, o processo de escrita envolve organização de ideias e fatos, pensamento crítico, reflexão e compreensão acerca do que se escreve. Além disto, este processo envolve comunicação com leitores, os quais podem ser, inclusive, os próprios autores, ou ainda indivíduos muito distantes geograficamente e temporalmente dos escritores. A

escrita possibilita reflexão – e novas reflexões a cada leitura – também para os leitores, além de análise e interpretação das ideias presentes no texto.

Neste sentido, as narrativas podem ser usadas como instrumento de coleta de dados, pois estas não são “meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores” (CUNHA, 1997, p. 190).

Contudo, a autora lembra que, assim como numa entrevista há interferência de quem ouve, “de alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (CUNHA, 1997, p. 192).

É importante ressaltar ainda a relevância dada pela CAPES à escrita na formação inicial de professores. O Regulamento do PIBID, em seu Artigo 6º, define que o projeto institucional deve abranger, como uma dimensão da iniciação à docência, a “sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento” (BRASIL, 2015i), cuja elaboração é um dos deveres dos bolsistas de iniciação à docência, definidos no Artigo 43.

Ainda de acordo com o regulamento do programa, o desenvolvimento do projeto deve contemplar “aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores” (BRASIL, 2015i). Para isto, deve constar no projeto institucional a estratégia a ser adotada para o domínio da língua portuguesa – nas dimensões de leitura, escrita e fala – pelo bolsista (BRASIL, 2015i). Tais aspectos do Regulamento do PIBID são ainda destacados no Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (BRASIL, 2015s).

Assim, na próxima seção buscamos entender o que são portfólios, como se dá sua elaboração e qual o seu papel perante o processo de formação de professores, uma vez que constituem um dos deveres dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID, bem como uma forma deles nos indicarem os conhecimentos e as reflexões que estão fazendo sobre a docência, enquanto estão inseridos no programa.

2.2. OS PORTFÓLIOS

Como vimos no Capítulo 1, e retomado na seção anterior, os bolsistas de iniciação à docência do PIBID têm como obrigação a elaboração de um portfólio que registre e sistematize suas ações desenvolvidas no âmbito do programa.

Mas o que são portfólios? Qual a sua finalidade? Nesta seção apresentamos o que os teóricos trazem quanto aos portfólios: sua definição, sua utilização, sua elaboração e sua importância no processo de formação inicial de professores.

Villas Boas (2004), no livro intitulado “Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico”, busca em dois dicionários o significado da palavra *portfólio*. Ferreira (1999 apud VILLAS BOAS, 2004)³¹ define o portfólio, ou porta-fólio, como sendo uma pasta usada para guardar papéis, desenhos e estampas. Já para Houaiss e Villar (2001 apud VILLAS BOAS, 2004)³², portfólio é o conjunto do que pode ser guardado num porta-fólio – fotografias e gravuras, por exemplo – e, ainda, o conjunto de trabalhos de um artista – designer, desenhista, fotógrafo, modelo etc. – utilizado na divulgação do trabalho entre seus clientes.

Segundo Villas Boas (2004), em sua origem, o portfólio era uma grande pasta utilizada pelos artistas contendo amostras de suas produções, demonstrando a qualidade e a abrangência de seu trabalho, permitindo aos críticos e até mesmo aos próprios artistas compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões para sua continuidade.

Já no campo da educação, o portfólio pode ser construído pelo aluno, sendo uma coleção de suas produções, evidenciando sua aprendizagem e permitindo, tanto ao aluno quanto ao professor, acompanhar e avaliar seu progresso (VILLAS BOAS, 2004).

De acordo com Silva et al. (2011), a elaboração de portfólio pode apresentar diversos objetivos, dentre os quais: estimular a aprendizagem, ser instrumento de avaliação profissional ou acadêmico, promover um produto, ou até demonstrar desenvolvimento pessoal ou profissional.

Hernández (1998 apud VIEIRA; SOUSA, 2009)³³ define que, no campo da educação, o portfólio é um continente de diversos documentos – tais como: notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros

³¹ FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI*: O dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

³² HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

³³ HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

temas fora da escola, representações visuais etc. – de modo a evidenciar o conhecimento construído, as estratégias utilizadas e a disposição do sujeito em continuar aprendendo.

De modo geral, Alvarenga e Araujo (2006), baseando-se em Waterman (1991)³⁴, Ryan e Kuhs (1993)³⁵, Crockett (1998)³⁶, Harp e Huinsker (1997)³⁷, Gelfer e Perkins (1998)³⁸, Eichinger e Krockover (1998)³⁹, descrevem os portfólios como uma coletânea selecionada de documentos que demonstram o conhecimento, o desenvolvimento, as atitudes, as competências e as habilidades do indivíduo, podendo incluir trabalhos, gravações, produções, planos, reflexões, estudos de caso, relatórios, sínteses de discussões etc, sendo mais do que um simples arquivo, mas um arquivo em expansão, estruturado, cujo valor está em seu desenvolvimento, qual processo envolve autorreflexão e autoavaliação.

Neste sentido, é importante ressaltar que um portfólio não é apenas um arquivo de trabalhos. Como destaca Villas Boas (2004),

o portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos do aluno. Não é uma pasta onde se arquivam textos. A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio da auto-avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas (p. 39).

Assim, tendo em vista o que é um portfólio, buscamos entender qual a sua finalidade, quais os seus usos no âmbito da educação e como se dá sua constituição.

Segundo Villas Boas (2004), a construção de um portfólio é um procedimento de avaliação condizente com a avaliação formativa, uma vez que se valoriza mais o processo do que o produto.

Além disso, a autora destaca cinco benefícios do uso do portfólio em sala de aula: (1) o uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno, seja ele desinibido, tímido, esforçado ou não, motivado ou não, que gosta ou não de trabalhar em grupo, que gosta de escrever e até mesmo que não gosta de escrever, visto que os registros podem ser feitos em qualquer tipo de linguagem; (2) os portfólios permitem aos alunos declararem sua identidade, valorizando suas

³⁴ WATERMAN, M. A. Teaching portfolios for summative and peer evaluation. In: AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION CONFERENCE ON ASSESSMENT FOR HIGHER EDUCATION, 6, San Francisco, 1991.

³⁵ RYAN, J. M.; KUHS, T. M. Assessment of preservice teachers and the use of portfolios. **Theory into practice**, v. 32, n. 2, p. 75-81, 1993.

³⁶ CROCKETT, T. **The portfolio journey**: a creative guide to keeping student managed portfolios in the classroom. Englewood Colorado: Teacher Ideas. A Division of Libraries Unlimited, 1998.

³⁷ HARP, K. S.; HUINSKER, D. M. Implementing the assessment standards for school mathematics. **Teaching Children Mathematics**, v. 3, p. 224-228, Jan. 1997.

³⁸ GELFER, J. I.; PERKINS, P. G. Portfolios: focus on young children. **Teaching Exceptional Children**, v. 31, n.2, p. 44-47, Nov./Dec. 1998.

³⁹ EICHINGER, D. C.; KROCKOVER, G. H. Developing a faculty portfolio – tips and suggestion for science educators. **Journal of College Science Teaching**, v. 27, n. 6, p. 411-415, May 1998.

histórias de vida e suas experiências; (3) os portfólios permitem que as atividades escolares considerem as vivências dos alunos fora da escola, contextualizando sua aprendizagem; (4) o aluno passa a perceber que o trabalho escolar lhe pertence, assumindo responsabilidade por sua execução, em vistas do seu próprio benefício e não apenas para o agrado de pais e professores; e (5) o portfólio motiva o aluno a buscar diferentes formas de aprender.

Assim, a avaliação, cuja função anterior era apenas verificar a aprendizagem dos alunos, passa a oportunizar aos alunos mostrarem seu progresso, comunicar suas aprendizagens e defender suas posições (VILLAS BOAS, 2004).

Além disso, como aponta Alvarenga e Araujo (2006), “uma das maiores vantagens oferecidas pelo uso do portfólio, e sem a qual ele não faria sentido, é o desenvolvimento do pensamento reflexivo” (p. 3).

As autoras, com base nos estudos de Kish et al. (1997)⁴⁰, apontam três aspectos de reflexão que podem ser melhorados a partir dos portfólios: **elemento cognitivo de reflexão** – capacidade de síntese de informações, a partir da análise e da avaliação, refletir sobre o aprendido ou o não-aprendizado, identificar as habilidades já adquiridas, autodiagnóstico; **elemento socioemocional de reflexão** – percepção dos próprios progressos, melhoria da autoestima, do autoconceito positivo, da autoconfiança; **elemento moral de reflexão** – questionamento ético que guia as ações das pessoas, desenvolvimento de crenças, reconhecimento, questionamento e formação de visão de mundo.

Desta forma, Alvarenga e Araujo (2006) afirmam que, como os portfólios têm como foco o trabalho dos alunos e sua reflexão sobre os mesmos, eles podem desenvolver o pensamento crítico e as habilidades básicas dos processos de tomadas de decisão.

Neste sentido, Villas Boas (2004) afirma, com base nos estudos de Klenowski (2003)⁴¹, que “o uso de portfólios promove o desenvolvimento de habilidades importantes, como a reflexão, a auto-avaliação e a análise crítica” (p. 44), e, além disso, o uso de portfólios como procedimento de avaliação pode levar ao desenvolvimento metacognitivo, isto é, o pensar sobre o próprio pensar, ou ainda “pensamentos conscientes e deliberados que possuem outros pensamentos como seu objeto” (VILLAS BOAS, 2004, p. 44).

⁴⁰ KISH, C. K. et al. Portfolios in the classroom: a vehicle for developing reflective thinking. **The High School Journal**, v. 80, p. 254–260, Apr./May 1997.

⁴¹ KLENOWSKI, V. **Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles**. Londres: Routledge Falmer, 2003.

Em relação à elaboração dos portfólios, Alvarenga e Araujo (2006) apontam quatro passos citados por Gronlund (1998)⁴² para garantir a eficácia do processo, sendo o primeiro anterior ao início das atividades: “determinar os objetivos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas; coletar os trabalhos com intenção e propósito; determinar como os trabalhos serão organizados e onde serão arquivados; selecionar e avaliar os trabalhos” (ALVARENGA; ARAUJO, 2004, p. 144).

Além disso, Barton e Collins (1997 apud VILLAS BOAS, 2004)⁴³ apresentam sete características essenciais para o desenvolvimento de portfólios: a inclusão de múltiplos recursos; a autenticidade; o dinamismo na avaliação, uma vez que se constata o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo; a explicitação dos seus propósitos (os alunos devem saber o que se pretende antes de iniciar a elaboração do portfólio); a integração entre as atividades escolares e as experiências de vida; o pertencimento do trabalho ao aluno; e a natureza multiproposital do trabalho, que pode servir como objeto de avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como do trabalho pedagógico do professor, além de criar elo entre séries e até mesmo entre disciplinas.

Villas Boas (2004) define seis princípios norteadores do trabalho com portfólio. O primeiro princípio é a **construção** do portfólio pelo aluno, de modo que este possa fazer escolhas e tomar decisões. Este processo decorre pelo tempo que for estipulado previamente, de acordo com os objetivos estipulados, podendo ser um mês, um bimestre, um semestre, um ano, durante todo um curso, uma disciplina etc.

A construção do portfólio se dá por meio da **reflexão**, o segundo princípio definido por Villas Boas (2004), através da qual o aluno decide “o que incluir, como incluir e, ao mesmo tempo, analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário” (p. 49), sendo recomendado que todas as versões de uma mesma produção estejam no portfólio, possibilitando ao professor e ao próprio aluno analisar seu progresso.

Os dois primeiros princípios dão suporte para o terceiro, o da **criatividade**. É o aluno quem deve escolher como organizar seu portfólio e os materiais que serão ou não acrescentados, além de buscar diversas formas de aprender, sendo sempre estimulados a tomar decisões. É importante que também sejam incluídas atividades não escritas, como fotos,

⁴² GRONLUND, G. Portfolios as an assessment tool: is collection of work enough? **Young Children**, v. 53, n. 3, p. 4-10, May 1998.

⁴³ BARTON, J.; COLLINS, A. **Portfolio assessment**: A handbook for educators. Nova York: Dale Seymour Publications, 1997.

vídeos, filmes, entrevistas, pesquisas na biblioteca, e, para isto, o portfólio pode ser eletrônico, elaborado no computador (VILLAS BOAS, 2004).

O quarto princípio apontado pela autora é a **autoavaliação**. Segundo Villas Boas (2004), os três princípios anteriores levam o aluno a desenvolver a capacidade de avaliar seu próprio desempenho. A autoavaliação está presente em várias situações no decorrer de nossas vidas e, por meio do portfólio, o aluno pode conhecer suas potencialidades e fragilidades e desenvolver essa capacidade através de uma análise contínua das atividades desenvolvidas e do registro de suas percepções.

Desta forma, o trabalho pedagógico e a avaliação passam a ser também de responsabilidade do aluno, acarretando no quinto princípio definido por Villas Boas (2004), a **parceria**, a qual pode ser professor-aluno, uma vez que atuam conjuntamente sobre o processo avaliativo, mas também aluno-aluno e professor-professor.

Por fim, a autora define o último princípio norteador do trabalho com portfólios, a **autonomia** desenvolvida no aluno durante a vivência desse processo, passando a trabalhar independentemente das orientações do professor, tomando iniciativas (VILLAS BOAS, 2004).

Semelhantemente aos princípios definidos por Villas Boas (2004), a autora cita seis princípios do trabalho com portfólio definidos por Klenowski (2003 apus VILLAS BOAS, 2004, p. 56)⁴⁴: “promove nova perspectiva de aprendizagem; é um processo; incorpora análise do desenvolvimento da aprendizagem; requer autoavaliação; encoraja a seleção e a reflexão do aluno sobre o seu trabalho; considera os professores como facilitadores da aprendizagem”. Estes doze princípios apontados mostram que o trabalho com portfólio depende essencialmente do envolvimento do aluno.

Em relação ao tipo de material produzido, Danielson e Abruptin (1997)⁴⁵, segundo Alvarenga e Araujo (2006), classificam os portfólios em três tipos: “os chamados *display*, os demonstrativos de trabalho e aqueles cujo objetivo é a avaliação do trabalho durante um determinado período” (p. 141).

O portfólio do primeiro tipo, denominado *display*, documenta atividades executadas em sala de aula através, inclusive, de fotografias, as quais devem, contudo, ser acompanhadas

⁴⁴ KLENOWSKI, V. **Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles**. Londres: Routledge Falmer, 2003.

⁴⁵ DANIELSON, C.; ABRUPTIN, L. **An introduction to using portfolios in the classroom**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

de comentários. Este tipo de portfólio visa à regulação da aprendizagem (ALVARENGA; ARAUJO, 2006).

O segundo tipo de portfólio, o de demonstração de trabalho, apresenta apenas os melhores trabalhos realizados pelo estudante, escolhidos através do critério de melhor performance, podendo, inclusive, ser apresentados apenas trabalhos reescritos. Entretanto, a avaliação realizada a partir deste tipo de portfólio pode ser imprecisa, uma vez que não é apresentado o processo de aprendizagem, destacando-se apenas o melhor do aluno, podendo criar expectativas irreais (ALVARENGA; ARAUJO, 2006).

O último tipo de portfólio é aquele que apresenta um real acompanhamento do desenvolvimento do processo de aprendizagem, documentando, inclusive, rascunhos juntamente com trabalhos feitos, permitindo uma visão clara do progresso do aluno, uma vez que é possível relacionar os trabalhos aos objetivos pretendidos e aos progressos, podendo ainda auxiliar na determinação de novos objetivos a serem alcançados (ALVARENGA; ARAUJO, 2006).

Visto o que são portfólios, como são constituídos e seu papel como elemento avaliativo do processo de aprendizagem, buscamos também entender como eles podem ser inseridos no processo de formação inicial de professores.

Apesar de parecer mais fácil trabalhar com portfólios em cursos de nível superior, Villas Boas (2004) aponta o seguinte problema:

Os alunos, de modo geral, pelo fato de já terem passado cerca de 11 anos em escolas, em experiências nem sempre positivas, estão acostumados a receber tudo pronto dos professores, não foram preparados para ler, pensar e tomar decisões e oferecem resistência ao processo que exige sua participação. (...) Há cinco anos adoto o portfólio como procedimento de avaliação e tenho ouvido dos alunos que ele é válido mas traz dificuldades, já que eles não estão acostumados a escrever, a formular objetivos e critérios de avaliação, a avaliar suas produções, a refazê-las, após a avaliação sua e do professor, a selecionar novas fontes de informação. Em resumo: a grande dificuldade é pensar e tomar decisões. Em toda a sua trajetória escolar, sempre esperam pelas definições dos professores. No curso de nível superior em que estão se formando para atuar em escolas (poderão ser professores, diretores, orientadores educacionais e orientadores pedagógicos), encontram dificuldade para mudar de postura diante do trabalho (VILLAS BOAS, 2004, p. 70-71).

A autora afirma que inicialmente deve-se propor aos alunos o uso dos portfólios justificando-se a necessidade de coloca-los como corresponsáveis no processo de trabalho e não como subordinados às escolhas e organização do professor (VILLAS BOAS, 2004).

Os portfólios podem ser categorizados quanto à sua utilização na formação de professores, como apontam Silva et al. (2011). Zeichner e Wray (2001 apud SILVA et al.,

2011)⁴⁶ classificam os portfólios em três tipos: **portfólio de aprendizagem** – quando os professores questionam o seu ensino e documentam o seu crescimento ao longo do tempo; **portfólio credencial** – como forma de avaliar a perspectiva dos professores acerca de sua formação inicial; e **portfólio profissional** – para uso na profissão, uma amostra dos melhores trabalhos.

Smith e Tillema (2003 apud SILVA et al., 2011)⁴⁷ classificam os portfólios em quatro categorias: **portfólio dossiê** – amostra de trabalhos para seleção ou promoção em um programa; **portfólio de treino** – reunião de todos os esforços e trabalhos durante um programa; **portfólio reflexivo** – reunião de trabalho intencional e pessoal para seleção ou promoção em um programa; e **portfólio de desenvolvimento pessoal** – considera o progresso profissional ao longo do tempo e inclui uma avaliação pessoal.

Wolf, Lichtenstein e Stevenson (1997 apud SILVA et al., 2011)⁴⁸ fazem duas classificações: **portfólio de avaliação** – para avaliar desempenho de ensino, podendo reunir apenas os melhores trabalhos dos professores; e **portfólio de desenvolvimento profissional** – para avaliar as competências de aprendizagem, tendo como foco o processo de aprendizagem, sendo apresentados também os piores trabalhos.

Silva et al. (2011, p. 535) afirmam que “os portfólios dos professores podem avaliar o modo como estes *aprendem a ensinar* e o modo como *aprendem a aprender*”, podendo ainda orientar os professores em suas tarefas de ensino e aprendizagem, fazendo-os refletir sobre o que é mais importante em relação à aprendizagem dos alunos, discutindo e alterando suas próprias práticas e estratégias de ensino quando necessário. Assim, os portfólios estimulam os professores a criticar seu método de ensino e repensar suas decisões.

O portfólio vem então sendo visto como uma ferramenta que promove a prática reflexiva e o diálogo entre o ensino e a aprendizagem, propiciando aos professores mudar e melhorar sua própria prática, e ainda conhecer mais a si próprio e fortalecer a colaboração e a partilha (SILVA et al., 2011).

Neste sentido, Villas Boas (2004) aponta o fato de que os futuros professores, por meio dos portfólios, investigam seus processos de ensino e aprendizagem, sua forma de

⁴⁶ ZEICHNER, K.; WRAY, S. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 5, p. 613-621, 2001.

⁴⁷ SMITH, K.; TILLEMA, H. Clarifying different types of portfolio use. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 28, n. 6, p. 625-648, 2003.

⁴⁸ WOLF, K.; LICHTENSTEIN, G.; STEVENSON, C. Portfolios in teacher evaluation. In: STRONGE, J. H. (Ed.). **Evaluating teaching: a guide to thinking and best practice**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997, p. 193-214.

pensar e sua maneira de organizar cada ato pedagógico, ou seja, passam por um processo de autodescoberta.

Por outro lado, Silva et al. (2011) apontam algumas dificuldades e problemas da utilização do portfólio, já que pode haver uma discrepância entre a qualidade do portfólio e a realidade, pois, sabendo que o portfólio será um instrumento avaliativo, é provável que seu autor apresente em suas reflexões sobre seu desenvolvimento e suas aprendizagens que alcançou um nível incompatível com seu real estágio, ou ainda, “as reflexões podem ser uma apresentação das opiniões ou um conjunto de respostas desejáveis para o presumível avaliador, de modo a obter pontuações elevadas” (p. 539).

Os autores complementam que não é fácil refletir sobre o próprio trabalho e, assim, a interação com os pares gera novas reflexões favorecendo a qualidade do trabalho e a partilha de dificuldades, desenvolvendo-se a coavaliação (SILVA et al., 2011).

Villas Boas (2004), por sua vez, destaca as seguintes dificuldades encontradas no trabalho com portfólio: sobrecarga de trabalho do professor, devido ao grande número de alunos nas turmas juntamente com o engajamento dos alunos e a dificuldade de mudar sua concepção de trabalho escolar; tendência de os alunos transformarem o portfólio em uma coletânea de textos e relatos, sem reflexão; tendência de alguns alunos criarem portfólio esteticamente rico, mas pobre de produções; falta de hábito dos alunos de escrever, analisar e escolher suas melhores produções; não desenvolvimento do portfólio ao longo do semestre; falta de tempo (alguns alunos trabalham); não utilização de portfólios por outros professores do curso (VILLAS BOAS, 2004).

Entretanto, a autora assinala que uma das contribuições mais significativas do uso do portfólio é a possibilidade de “confronto entre a teoria e a prática da avaliação inserida em um trabalho em que os futuros profissionais da educação participem da tomada de decisões pedagógicas” (VILLAS BOAS, 2004, p. 78).

No processo de formação docente, de acordo com Villas Boas (2004), costuma-se apenas estudar sobre a avaliação e, ainda, esta tem sido um saber marginalizado na formação de professores. O uso do portfólio, que também é um dos saberes a serem incorporados pelos futuros professores, os possibilita vivenciar práticas que podem ser futuramente adotadas, colocando a avaliação em debate e trabalhando conjuntamente a teoria e a prática.

Além disso, Villas Boas (2004) afirma que o portfólio possibilita “avaliar as capacidades do pensamento crítico, articular e solucionar problemas complexos, trabalhar de

forma colaborativa, conduzir pesquisa, desenvolver projetos e possibilita também que o aluno formule seus próprios objetivos para a aprendizagem” (p. 117).

Ainda de acordo com a autora (VILLAS BOAS, 2004), ao utilizar o portfólio, este passa a constituir, além da função avaliativa, o eixo organizador do trabalho pedagógico, onde o aluno é corresponsável pela sua organização, podendo exercer julgamento, iniciativa e autoridade, o que é fundamental em cursos de formação de professores, uma vez que estes tendem a trabalhar com seus alunos assim como foram tratados por seus professores.

Desta forma, Villas Boas (2004) conclui que há três aspectos que “justificam a adoção do portfólio em cursos de formação de professores: 1) a construção e o domínio dos saberes da docência; 2) a unicidade entre teoria e prática; 3) a autonomia” (p. 116).

Assim, com base nas definições e articulações apresentadas pelos autores aqui citados, podemos pressupor que os portfólios desenvolvidos por bolsistas do PIBID apresentam reflexões dos futuros professores quanto à sua experiência no âmbito do programa, expressando suas compreensões quanto à docência. Os portfólios dos participantes serão ainda caracterizados posteriormente, no momento de suas análises.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste trabalho é *analisar as escritas de futuros professores de matemática, quanto à docência, enquanto inseridos no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID*. Desta forma, o foco da investigação está na análise de como os futuros professores de matemática expressam a docência em suas escritas, através de sua inserção nas escolas, por meio do PIBID.

Sendo assim, a pesquisa apresenta enfoque qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os dados qualitativos são caracterizados pela riqueza de detalhes descritivos, cujo tratamento estatístico se torna complexo ou até mesmo inviável. Desta forma, as pesquisas qualitativas não se dão através da operacionalização de variáveis, elas buscam, contudo, “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é definida através de cinco características:

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

Como explicitado anteriormente, procuramos identificar de que modo os futuros professores expressam a docência através de seus registros escritos, isto é, de seus portfólios. Desta forma, temos que a fonte de dados são os portfólios escritos pelos próprios

participantes, de modo que estes já estão inseridos no local de estudo, uma vez que foram elaborados com o propósito de descrever e registrar as atividades realizadas pelos participantes no contexto do programa, satisfazendo, assim, a primeira característica definida por Bogdan e Biklen (1994).

A segunda característica das investigações qualitativas também é considerada, pois esta pesquisa visa descrever, através de palavras, de que modo os licenciandos expressam a docência, utilizando para tal, documentos pessoais dos participantes (os portfólios), os quais são constituídos por narrativas e fotografias.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelos produtos, como é o caso desta pesquisa, cujos objetos de análise são os portfólios dos bolsistas, os quais representam o processo de inserção dos licenciandos na docência. Assim, o foco está no processo, compreendendo a terceira característica citada pelos autores.

Esta pesquisa não partiu de nenhuma tese inicial a qual desejamos provar, mas sim de algumas questões, cujas respostas podem ou não ser definidas a partir da análise dos dados, ou seja, realizamos uma análise indutiva, satisfazendo a quarta característica das investigações qualitativas.

Por fim, a última característica citada por Bogdan e Biklen (1994) também está presente nesta pesquisa, uma vez que buscamos entender as perspectivas de diversas pessoas sobre suas relações pessoais com o programa e, conseqüentemente, com a atividade docente que ocorre nas escolas de educação básica.

3.1. OS PARTICIPANTES E O CONTEXTO DA PESQUISA

A motivação da pesquisa, como já explicitado na Introdução, surgiu das indagações da pesquisadora quanto à sua formação inicial, mostrando-se interessante realizar a pesquisa com participantes que tiveram formação semelhante, isto é, estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática, bolsistas do PIBID durante sua formação inicial.

Assim, o conjunto de participantes desta pesquisa é formado por licenciados e licenciandos em Matemática de uma Universidade pública do interior do estado de São Paulo, os quais foram bolsistas de iniciação à docência no subprojeto do PIBID desta instituição, durante sua formação inicial.

Como já explicitado, a análise será feita a partir dos conteúdos que constam nos portfólios elaborados pelos participantes durante sua atuação no programa. Desta forma, não faz diferença se estes participantes já concluíram ou não o curso de licenciatura, uma vez que seus portfólios foram escritos enquanto desenvolviam as ações do programa nas escolas.

O subprojeto do PIBID em questão está em vigor desde junho de 2011, sendo aprovado pelo Edital nº 18/2010, contemplando 23 bolsistas de iniciação à docência. O subprojeto atendia duas escolas, até o primeiro semestre de 2012, atendendo três escolas, a partir do segundo semestre de 2012.

O objetivo geral do subprojeto é utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sob a ótica da investigação e colaboração, de forma a colocar os conhecimentos matemáticos científicos ao alcance de todos: professores, licenciandos e alunos da escola básica.

Até dezembro de 2014, por volta de 70 licenciandos haviam passado pelo programa através desse subprojeto, os quais permaneceram por diversos períodos de tempo (alguns não completaram um semestre de trabalho, sendo substituídos, outros permaneceram por mais de cinco semestres). Dos que permaneceram ao menos um semestre, 37 eram licenciandos em Matemática.

A atual coordenadora de área do subprojeto (2014-2015) e a ex-coordenadora (2011-2013, atualmente coordenadora de gestão) nos disponibilizaram os e-mails de 66 bolsistas e ex-bolsistas, através dos quais pudemos entrar em contato e convidá-los a participar da pesquisa. Entretanto, apenas 37 endereços de e-mail se referiam a licenciandos ou licenciandos em Matemática.

Além do e-mail enviado, reforçamos o convite através das redes sociais e, assim, seis bolsistas e ex-bolsistas concordaram com sua participação. Desta forma, inicialmente selecionamos todos os seis para serem participantes da pesquisa, apresentados no Quadro 9 juntamente com a sua situação (licenciando ou licenciado) no começo do ano de 2015, seu período de atuação no PIBID (semestre/ano inicial ~ semestre/ano final) e a quantidade de portfólios disponibilizados por eles, lembrando que cada bolsista produziu um portfólio a cada semestre de participação no programa.

Quadro 9 – Seleção inicial dos participantes

Nome	Situação	Período de atuação	Quantidade de portfólios
Alex	Licenciado	1/2012	1
Aline	Licenciada	2/2011 ~ 2/2012	3
André	Licenciando	2/2013 ~ 1/2014	2
Hermione	Licencianda	1/2012 ~ 1/2013	3
Nina	Licencianda	1/2014 ~ ativa	2
Yago	Licenciado	1/2012 ~ 2/2012	2

Fonte: Autoria própria.

Segundo a coordenadora de gestão, os bolsistas recebem a orientação de que seus portfólios devem conter o planejamento de todas as atividades realizadas, incluindo os planos de aula, cuja estrutura é fornecida pelos coordenadores, e ainda as sínteses didáticas da execução das atividades, as quais devem conter suas reflexões. Além disso, cada bolsista deve elaborar um jogo a cada semestre, o qual deve ser apresentado também no portfólio.

A escrita do portfólio se dá ao longo do semestre, conforme as atividades se sucedem. Desta forma, de acordo com a coordenadora de gestão, os bolsistas recebem feedbacks e redirecionamentos de seus orientadores (docentes da universidade, colaboradores do projeto) e supervisores ao longo de todo o período, de forma que possam refletir sobre o processo. Ao final do semestre, o portfólio é encaminhado à CAPES como objeto de avaliação do programa, sendo um dos deveres dos bolsistas, definido pelo regulamento do programa.

Vale ressaltar que utilizamos codinomes escolhidos pelos próprios participantes de modo a proteger suas identidades, de acordo com o disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após os participantes assinarem tal termo, eles encaminharam seus portfólios à pesquisadora, os quais passaram a ser objetos de pesquisa.

É também importante destacar que a realização desta pesquisa foi autorizada pelos responsáveis do subprojeto do PIBID em questão e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

3.2. A COLETA DOS DADOS

Como mencionado anteriormente, os instrumentos da pesquisa são os portfólios disponibilizados pelos participantes. Desta forma, inicialmente selecionamos os treze portfólios dos seis participantes da seleção inicial, os quais foram aqui nomeados com a letra P seguida de um número, como apresentado no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Instrumentos iniciais da pesquisa

Documento	Autor	Período de referência
P1	Alex	2º semestre de 2011
P2	Aline	2º semestre de 2011
P3	Aline	1º semestre de 2012
P4	Aline	2º semestre de 2012
P5	André	2º semestre de 2013
P6	André	1º semestre de 2014
P7	Hermione	1º semestre de 2012
P8	Hermione	2º semestre de 2012
P9	Hermione	1º semestre de 2013
P10	Nina	1º semestre de 2014
P11	Nina	2º semestre de 2014
P12	Yago	1º semestre de 2012
P13	Yago	2º semestre de 2012

Fonte: Autoria própria.

Vale ressaltar que, assim como explicitado no Capítulo 2, a escrita é, principalmente, uma ferramenta de reflexão e comunicação, através da qual podemos reviver o que está sendo relatado. Em consonância, Connelly e Clandinin (1990) afirmam que “o estudo de narrativas é o estudo dos modos que os homens experienciam o mundo” (p. 2, tradução nossa⁴⁹), ou seja, estudar narrativas é estudar experiências.

Com o intuito de compreender como os futuros professores de matemática, participantes do PIBID, expressam o trabalho docente, buscamos em seus portfólios registros que nos dessem subsídios para nossa análise, que nos proporcionassem uma visão acerca das

⁴⁹ “the study of narrative is the study of the ways humans experience the world.”

compreensões desses futuros professores sobre o trabalho docente e de suas reflexões sobre suas experiências.

Desta forma, o estudo caracteriza-se como sendo exploratório, pois, de acordo com Gil (2008, p. 27), este tipo de estudo tem como finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. Tem como objetivo “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, além de envolver, habitualmente, “levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”.

Uma vez que os instrumentos de estudo são os portfólios dos participantes, esta pesquisa apresenta caráter documental, uma vez que seu desenvolvimento se deu a partir de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (GIL, 2008).

Neste sentido, Lüdke e André (2012) afirmam que a análise documental procura identificar informações factuais nos documentos, os quais, segundo Phillips (1974)⁵⁰, são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 38).

De acordo com Holsti (1969 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012)⁵¹, há pelo menos três situações básicas em que o uso da análise documental é apropriado, das quais uma delas justifica nossa escolha:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma de escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 39).

Lüdke e André (2012) apontam ainda que os documentos são uma fonte estável e rica, que persiste ao longo do tempo, possibilitando que sejam consultados diversas vezes, e, além disso, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39).

Segundo as autoras, a este tipo de análise são feitas algumas críticas, entre as quais: a não-representatividade dos documentos em relação aos fenômenos estudados; a falta de objetividade; sua validade questionável; a escolha arbitrária pelos seus autores de aspectos e temáticas a serem ou não enfatizados (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Fiorentini e Lorenzato (2006) também apontam que os documentos para estudo são estáveis no tempo e ricos como fonte de informação, afirmando ainda que, apesar da crítica de que a amostra não é representativa e de que a análise é sempre subjetiva, a análise de

⁵⁰ PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

⁵¹ HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading: Addison-Wesley, 1969.

documentos pode ser uma técnica de investigação útil “se o pesquisador conseguir construir categorias de análise, constituídas pelos itens principais, mais frequentes e diferentes que surgem nos dados. As categorias, no entanto, devem refletir os propósitos da pesquisa” (p. 103).

3.3. A ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente optamos por realizar uma análise prévia dos treze portfólios, buscando destacar palavras, padrões de comportamento e acontecimentos presentes nos portfólios de modo a desenvolver um sistema de codificação através da elaboração de categorias, como apontam os estudos de Bogdan e Biklen (1994), visando à classificação dos dados obtidos.

Neste aspecto, Fiorentini e Lorenzato (2006) afirmam que categorizar é o processo de classificar ou organizar informações em categorias – classes ou conjuntos – que contenham elementos ou características em comum. Tal processo, de acordo com os autores, deve obedecer alguns princípios: o conjunto de categorias deve estar relacionado a uma ideia central, abrangendo todas as categorias; é desejável que as categorias sejam disjuntas, isto é, mutuamente exclusivas; as categorias devem abranger todas as informações obtidas.

Ainda segundo estes mesmos autores, Fiorentini e Lorenzato (2006), as categorias podem ser definidas a priori (categorias previamente estabelecidas), podem ser emergentes (obtidas diretamente do material de campo através de um processo interpretativo), ou podem ainda ser *mistas* (obtidas de um confronto entre o que se encontra nos registros de campo e o que diz a literatura).

No caso desta pesquisa, o processo de categorização foi misto, isto é, a partir de um processo interpretativo, buscamos, no desenvolvimento da análise, elos que pudessem existir entre os dados e a literatura estudada anteriormente. Para isto, Fiorentini e Lorenzato (2006) sugerem a elaboração de um quadro, cuja primeira coluna destina-se à transcrição dos dados, a segunda coluna às anotações, observações, interpretações e conexões com a literatura, e a terceira coluna à construção das categorias.

Desta forma, no processo de análise prévia do material, elaboramos quadros semelhantes ao proposto por Fiorentini e Lorenzato (2006), como exemplificado no Quadro 11. Optamos por dividir a segunda coluna proposta pelos autores em duas colunas distintas, uma dedicada apenas às observações da pesquisadora e outra destinada aos teóricos relacionados.

Quadro 11 – Modelo quadro de análise

Local	Trecho selecionado	Observações	Teóricos	Categorias
P9 (p. 42)	Essa sala é uma sala bem agitada e os alunos querem falar o tempo todo e falam muito alto, então às vezes temos que tentar falar mais alto que eles para conseguir controlar a sala.	Disciplina / Indisciplina; Gestão de sala de aula	Veenman; Serrazina e Oliveira	Disciplina; Gestão de sala de aula

Fonte: Autoria própria.

No processo de elaboração dos quadros de análise, a partir da pré-análise dos treze portfólios, foram observadas as escritas dos participantes e relacionadas aos teóricos estudados de forma que emergiram, do confronto dos dados com a teoria, as seguintes categorias do trabalho docente, as quais foram agrupadas em quatro eixos de análise, expostas no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Categorias de análise

De caráter pessoal	Relacionadas à sala de aula	Relacionadas aos alunos	Relacionadas à escola e/ou à educação
Reflexão	Gestão de sala de aula	Aprendizagem dos alunos	Organização escolar
Desenvolver repertório docente	Explicitação de regras e procedimentos	Avaliação da aprendizagem	Relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas
Formação contínua	Contextualização	Motivação dos alunos	Falta de recursos
Conhecimentos pedagógicos	Uso de materiais e tecnologias ⁵²	Disciplina	Intenção da educação
Conhecimentos de conteúdo	Adversidades	Autonomia dos alunos	
Experiência		Alunos com necessidades especiais	
Múltiplas tarefas			
Competência			
Conhecer os estudantes e o contexto escolar			
Planejamento, Adaptação e Improvisação			
Socialização			
Planejamento de adversidades			
Trabalho mental e fisicamente esgotador			

Fonte: Autoria própria.

Ainda a partir da elaboração dos quadros de análise, pudemos notar que alguns portfólios nos davam mais subsídios para a análise do que outros, pois enquanto alguns sujeitos traziam apenas descrições em seus portfólios, outros indicavam, além das descrições, suas reflexões. Assim, selecionamos três participantes para a pesquisa: Alex, Hermione e Yago. Apresentamos, no Quadro 13, a seleção final dos instrumentos desta pesquisa.

⁵² Jogos, materiais concretos para realização de experiências, materiais didáticos (régua, transferidor, esquadro, compasso, papel quadriculado), calculadoras, computadores, projetores de vídeo etc.

Quadro 13 – Instrumentos da pesquisa

Documento	Autor	Período de referência
P1	Alex	2º semestre de 2011
P7	Hermione	1º semestre de 2012
P8	Hermione	2º semestre de 2012
P9	Hermione	1º semestre de 2013
P12	Yago	1º semestre de 2012
P13	Yago	2º semestre de 2012

Fonte: Autoria própria.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006), após a definição das categorias, prossegue-se o processo de análise, cujo percurso pode se dar de forma *vertical* ou *transversal*, isto é,

No processo de *análise vertical*, cada uma das categorias é analisada separadamente. Somente após o término da análise de cada categoria é que se realiza um confronto entre elas, tentando produzir resultados e conclusões consistentes e relacionadas à questão de investigação. No processo de *análise transversal*, todas as categorias são consideradas simultaneamente quando se está analisando uma situação ou um discurso. A análise transversal é mais apropriada quando as categorias não são totalmente disjuntas. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 136).

Desta forma, escolhemos realizar uma **análise transversal** dos dados, na qual foram analisadas as escritas individuais dos três sujeitos, considerando-se, a princípio, todas as categorias, de modo a tentar encontrar categorias para cada trecho selecionado.

Em relação às categorias de análise, como apontado anteriormente, estas emergiram tanto da teoria estudada quanto da pré-análise dos treze portfólios. Inicialmente fizemos um levantamento das possíveis categorias a partir da fundamentação teórica e, em seguida, confrontamos com a pré-análise dos portfólios, de modo a verificar quais categorias se faziam presentes e eram relevantes para a análise.

Assim, temos que: a socialização, a experiência, a reflexão, os conhecimentos pedagógicos e de conteúdo foram categorias emergidas a partir dos estudos de Tardif e Raymond (2000); o planejamento, a intenção da educação e a aprendizagem dos alunos foram subsidiados por Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996); Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996), por sua vez, nos trouxe elementos para a construção de diversas categorias tais como a explicitação de regras e procedimentos, a motivação dos alunos, a disciplina, a avaliação da aprendizagem, a falta de recursos, a organização escolar, as relações

autoritárias, burocráticas e hierárquicas, as múltiplas tarefas do professor e o trabalho mental e fisicamente esgotador; a questão da gestão de sala de aula emergiu dos estudos de Serrazina e Oliveira (2002); a formação contínua do professor, conhecer os estudantes e o contexto escolar e desenvolver repertório docente foram categorias emergidas dos estudos de André (2012); e a questão da competência profissional emergiu tanto a partir de Foerste (2005), quanto de Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) e Huberman (1992).

As demais categorias – planejamento de adversidades, contextualização, uso de materiais e tecnologias, adversidades, autonomia dos alunos e alunos com necessidades especiais – emergiram da análise dos portfólios. Desta forma, foi necessário recorrer a outros autores para fundamentar as análises destes aspectos da docência, tais como Aquino (1998), Castro et al. (2008), Dayrell (1996), Ferreira e Buriasco (2015), Freire (1996), Fusari (1990), Grando (2010), Mazzota e D'Antino (2011), Silveira et al. (2012) e outros.

CAPÍTULO 4 – A DOCÊNCIA DO PONTO DE VISTA DOS FUTUROS PROFESSORES

Neste capítulo trazemos a análise dos portfólios dos participantes organizadas da seguinte forma: a cada participante corresponde uma seção do capítulo, onde discutimos os trechos selecionados de seus respectivos portfólios e buscamos esclarecer de que modo cada bolsista expressa a docência através da categorização de suas escritas; havendo ainda uma seção onde a docência é discutida pelo ponto de vista dos três participantes conjuntamente, de forma a responder a questão de pesquisa.

Ressaltamos que Alex foi bolsista do PIBID apenas no primeiro semestre de vigência do subprojeto. Já Hermione e Yago começaram sua participação no programa a partir do segundo semestre em que o subprojeto vigorava. Pudemos perceber, através da pré-análise de todos os 13 portfólios e, ainda, através das análises dos seis portfólios destes três participantes, que os portfólios passaram por um processo de estruturação com o decorrer do tempo, de forma que, inicialmente os portfólios eram descritivos, tornando-se reflexivos a partir do segundo semestre. Desta forma, temos como pressuposto que a estrutura do portfólio pode ter interferido na escrita dos bolsistas.

Neste sentido, considerando as classificações apontadas por Silva et al. (2011), já discutidas na seção 2.2., podemos inferir que os portfólios dos bolsistas se enquadram em três delas: portfólio de aprendizagem (quando os professores questionam o seu ensino e documentam o seu crescimento ao longo do tempo), portfólio de treino (reunião de todos os esforços e trabalhos durante um programa) e portfólio de desenvolvimento pessoal (considera o progresso profissional ao longo do tempo e inclui uma avaliação pessoal).

É importante destacar que, visando o anonimato de todos os sujeitos e instituições envolvidas, no processo de apresentação da análise dos dados os nomes das escolas, professores, supervisores, coordenadores, orientadores e bolsistas foram substituídos por uma expressão entre colchetes, por exemplo: [escola A].

4.1. ALEX

O participante Alex foi bolsista do PIBID durante o segundo semestre de 2011, escrevendo um único portfólio, indicado por P1. Vale destacar que este foi o primeiro semestre de vigência do subprojeto. Neste período, Alex atuou em duas escolas públicas, nomeadas aqui de *escola A* e *escola B*.

Ao analisar o portfólio de Alex, notamos que sua escrita é de caráter descritivo, sendo apresentadas algumas reflexões. Desta forma, analisaremos as possíveis reflexões do bolsista a partir de suas descrições. Em relação à estrutura do portfólio, Alex apresenta as atividades desenvolvidas durante o semestre no âmbito do programa, seu desempenho acadêmico e as contribuições do PIBID para sua formação. Dentre as atividades desenvolvidas, o bolsista relata reuniões, desenvolvimento de jogos, adaptação de sequências de ensino, desenvolvimento de sequência de ensino, acompanhamento de colega bolsista, participação em oficina, atividades gerais e participação em eventos.

Alex inicia seu portfólio relatando a ocorrência de várias reuniões durante o semestre, sejam na universidade – com a coordenadora do subprojeto e os demais bolsistas –, ou nas escolas – com os professores supervisores e demais bolsistas.

Assim, a princípio Alex relata que foi realizada uma reunião entre os bolsistas e a coordenadora com o intuito de esclarecer os objetivos e o funcionamento do PIBID e, ainda, divulgar as escolas que participariam das atividades propostas.

Em seguida o bolsista relata ter participado de duas reuniões realizadas na *escola A* com as supervisoras, para discutir as atividades que seriam promovidas, os conteúdos abordados e definir as datas e horários de seus desenvolvimentos.

Após as reuniões na *escola A*, Alex pontua a realização de uma nova reunião na universidade, entre os bolsistas e a coordenadora, na qual “Foram definidos os horários e dias em que cada bolsista iria trabalhar, bem como as atividades que deveriam planejar” (ALEX, P1, p. 1).

Nestes registros podemos notar uma preocupação dos participantes do subprojeto com o planejamento do ensino, o que, de acordo com André (2012), é uma das diversas tarefas recém-adquiridas pelo professor em início de carreira. Além disso, segundo Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996), o planejamento do ensino é um dos caminhos pelos quais o professor iniciante aprende a ensinar.

Em setembro foi realizada outra reunião na universidade entre todos os bolsistas, os orientadores e a coordenadora do subprojeto, “com o objetivo de melhorar a organização, esclarecer certos pontos do projeto e trocar experiências” (ALEX, P1, p. 3), refletindo a importância que a experiência e a socialização têm na formação inicial do bolsista, as quais foram retratadas também no seguinte excerto:

O projeto PIBID contribuiu positivamente na minha formação como futuro professor de matemática. Apesar de ter feito estágios nas disciplinas práticas do meu curso, o projeto proporciona um contato mais direto com a escola e um papel mais ativo perante aos alunos. Houve momentos, por exemplo, em

que tivemos plena autonomia na sala de aula com os alunos. Além disso ajudei a desenvolver e aplicar sequências de ensino, promovi atividades diferenciadas com o uso de jogos e de tecnologia, elaborei e corriji provas, folhas de problemas e listas de exercícios, ações que raramente ocorrem no estágio regular. Também houve o trabalho colaborativo com os outros bolsistas PIBID em que todos contribuíram com alguma parte na elaboração dos materiais didáticos e proporcionaram uma salutar troca de experiências. (ALEX, P1, p. 9)

Ao analisarmos a escrita de Alex, concordamos com Tardif e Raymond (2000) quando afirmam que a socialização escolar, a aprendizagem com os pares e a experiência profissional são algumas das fontes dos saberes docentes, sendo que a trajetória profissional e social dos professores promove a formação profissional, modelando a identidade profissional.

Alex ainda evidencia, no trecho acima, que o PIBID lhe proporcionou experiências diferenciadas em relação ao estágio curricular, oportunizando um maior contato com o contexto escolar, um papel mais ativo na sala de aula, autonomia, elaboração e correção de atividades, corroborando com Silva (2011) de que o estágio supervisionado é um momento de formação profissional, no qual o futuro professor permanece estudante e não docente.

Além da socialização e da experiência já explicitadas, o trecho citado anteriormente também destaca a importância dada por Alex ao planejamento do ensino, à utilização de jogos e de tecnologias, e à avaliação do ensino como algumas de suas compreensões sobre o trabalho docente. Tais categorias serão discutidas mais adiante no decorrer da análise, a partir de outros excertos que as indiquem.

Em outros dois momentos Alex aponta que os bolsistas estudaram duas sequências de ensino elaboradas por um grupo de educadores matemáticos, as quais abordam conceitos estatísticos e foram planejadas para serem ministradas em um período de dez horas-aula. Tais sequências foram adaptadas pelos bolsistas para serem desenvolvidas nas escolas em um período menor, de oito horas-aula, sendo incluída ainda uma prova escrita como forma de avaliação e, em uma das sequências, também foi incluído um jogo, elaborado pelos próprios bolsistas, o qual aborda conceitos de medidas de tendência central.

Em outros trechos, Alex relata sobre o planejamento do ensino e a adaptação deste no transcorrer do semestre. Entretanto, é relevante destacar que em todo o seu portfólio não há registros da ocorrência de adaptações no decorrer do desenvolvimento das atividades previamente planejadas, ou ainda a ocorrência de um improviso durante as aulas, de forma que o bolsista limita-se a pontuar a adaptação do planejamento nas seguintes passagens:

Devido ao feriado no início do mês e a uma excursão da escola ficamos apenas com estas datas para trabalhar com os alunos dos 9os [nonos] anos.

Preferimos não utilizar a sequência didática planejada para as outras séries por falta de tempo hábil. (ALEX, P1, p. 5)

Tivemos apenas 4 horas-aula com os 6os [sextos] anos neste mês e precisamos tomar medidas para conseguir encaixar os conteúdos no tempo disponível. (ALEX, P1, p. 6)

O primeiro trecho refere-se ao desenvolvimento de atividades com o 9º ano da *escola A*, que se restringiu a apenas duas horas-aula. Já no segundo trecho, Alex aponta que as atividades do 6º ano desta mesma escola limitaram-se a quatro horas-aula. Desta forma, o bolsista relata que não utilizaram as duas sequências de ensino planejadas anteriormente por não haver tempo disponível para seu desenvolvimento.

Assim, podemos notar que Alex se refere à adaptação do planejamento de ensino apenas por questões logísticas, isto é, em seus registros escritos o bolsista considera a adaptação somente no caso de haver ou não tempo suficiente para a realização das atividades planejadas e parece não levar em conta o contexto social no qual ele estava imerso, como podemos notar a seguir:

Quanto às medidas a dificuldade apareceu no cálculo da média, onde havia a operação de divisão. Notamos que as contas foram um empecilho em detrimento do conceito de média. (ALEX, P1, p. 3)

No dia 27 a presença dos alunos aumentou bastante, chegando a 20 alunos. A nossa dificuldade foi a de lidar com os novos alunos que não estavam acompanhando a sequência. (ALEX, P1, p. 4)

Nos trechos destacados acima, Alex nota que os alunos apresentam dificuldades, porém não registra a realização de adaptações em seu planejamento inicial de modo a superar tais problemas, parecendo deixar de lado o contexto social dos alunos e suas características psicossociais e cognitivas, apontados por Castro et al. (2008) como componentes fundamentais no processo de planejamento. Fusari (1990) aponta ainda que o planejamento “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão” (p. 45), o que não foi registrado pelo bolsista.

Ao acompanhar um colega (aqui denominado de *bolsista A*) no desenvolvimento de uma das sequências didáticas, cujo objetivo era trabalhar transdisciplinarmente o uso racional e ético da água, Alex relata que os alunos deveriam levar uma conta de água para a sala de aula, “Entretanto, como praticamente nenhum aluno levou a conta de água o cálculo foi feito utilizando a do [bolsista A]” (ALEX, P1, p. 4). Podemos notar neste trecho uma preocupação dos bolsistas com o planejamento de adversidades e as formas de contornar possíveis problemas durante a aula, os quais são também evidenciados na passagem abaixo.

A dificuldade com a operação de divisão também foi encontrada neste momento e não pôde ser facilmente contornada pois não havíamos levado calculadoras. (...) Depois foi feito o tratamento algébrico dos desvios a partir de uma tabela, desta vez com o uso de calculadoras. (ALEX, P1, p. 5)

No primeiro trecho desta passagem, o bolsista relata que não havia calculadoras disponíveis em sala de aula, dificultando a superação do problema encontrado, porém, em outro momento, notando a dificuldade anterior dos alunos com o cálculo de operações de divisão, os bolsistas providenciaram calculadoras, prevendo as adversidades que poderiam encontrar durante a aula. Neste sentido, Fusari (1990) aponta que “um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino” (p. 46). Assim, com base na escrita de Alex, podemos considerar que o bolsista, ainda em processo de formação profissional, está conhecendo essas facetas do trabalho docente e aprendendo as formas de superar as barreiras presentes em seus planejamentos.

Ainda em relação ao planejamento do ensino, Alex relata que participou do replanejamento escolar ao final do 3º bimestre na *escola B*, juntamente com os professores da instituição, no qual discutiram sobre a didática dos professores e diretrizes para melhorar os índices do SARESP⁵³, além da construção de um plano de ação que refletisse tais diretrizes. Em decorrência, Alex pontua que foram planejadas, para o último dia de atividades com uma das turmas, listas de exercícios com questões retiradas de edições anteriores do SARESP, “com o objetivo de preparar os alunos para o exame da semana seguinte” (ALEX, P1, p. 7).

Em outro momento, Alex relata a realização de uma avaliação escrita com questões também retiradas de edições anteriores do SARESP. Tais passagens expressam, ainda que implicitamente, uma crença do bolsista em relação à intenção da educação, o que, segundo Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996), é um dos caminhos que levam os professores iniciantes a aprender a ensinar.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento, com os alunos do 7º ano da *escola A*, de uma das duas sequências de ensino adaptadas, como citado anteriormente, Alex aponta que “Devido ao baixo número de alunos neste dia (2 alunos), não houve bagunça, nem estrago das cartas do jogo” (ALEX, P1, p. 2), evidenciando uma preocupação do futuro professor com a disciplina em sala de aula.

⁵³ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): avaliação aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a finalidade de diagnosticar a situação da escolaridade básica e orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2015).

Tal aspecto pode ser percebido também em outros trechos do portfólio, como, por exemplo, quando Alex relata o uso de calculadoras para o cálculo de medidas de dispersão (desvio padrão e desvio médio) e aponta que “foi necessário chamar atenção de alguns alunos que preferiram brincar com o aparelho” (ALEX, P1, p. 5). Ou ainda no trecho abaixo:

Os alunos se comportaram bem até os 10 minutos finais da aula, quando a maioria já tinha preenchido suas informações na tabela e estavam ociosos. (ALEX, P1, p. 6)

A disciplina dos alunos em sala de aula, como apontada por Alex, é considerada por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como um dos elementos problemáticos no início da carreira docente e, ainda, de acordo com Serrazina e Oliveira (2002), os problemas de gestão de sala de aula e disciplina são as maiores preocupações dos professores iniciantes. Entretanto, Alex faz apenas pequenos apontamentos quanto à disciplina e à gestão de sala de aula, se atendo mais a descrever como os conteúdos foram desenvolvidos, como pode ser notado no excerto a seguir:

Nos dias 20 e 21 o número de alunos continuou baixo (5 alunos) e foi quando trabalhamos as medidas de dispersão (desvio e desvio médio) e a interpretação visual dos desvios no gráficos de barras. Os alunos utilizaram calculadoras. No dia 27 a presença dos alunos aumentou bastante, chegando a 20 alunos. A nossa dificuldade foi a de lidar com os novos alunos que não estavam acompanhando a sequência. Revisamos os cálculos de média e de desvios antes de focarmos nos gráficos de linhas e de barras. Notou-se uma dificuldade em relação ao uso de escala nos gráficos. (ALEX, P1, p. 4)

O bolsista revela ainda uma preocupação em contextualizar o conteúdo apresentado aos alunos, como pode ser notado nos seguintes trechos:

Contextualizamos as pesquisas estatísticas e estimulamos o desenvolvimento das perguntas da pesquisa de opinião. (ALEX, P1, p. 2)

Nestas aulas buscamos introduzir conceito de estatística para alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de maneira a contextualizá-lo com a realidade e assuntos atuais. (ALEX, P1, p. 15)

A partir do excerto acima, podemos inferir que, para Alex, a introdução dos conceitos deve ocorrer de forma contextualizada com a realidade e com a atualidade, corroborando com as ideias de Dayrell (1996), o qual aponta a necessidade de se estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno, uma vez que o aluno aprende quando o conhecimento se torna, de alguma forma, significativo para ele. Neste sentido, Alex aponta:

Como conclusão podemos notar que os alunos da educação básica têm participado cada vez mais das atividades desenvolvidas pelos bolsistas e que eles se mostram mais motivados para aprender matemática. De acordo com

os comentários dos próprios alunos, essas atividades têm estimulado sua participação nas aulas de matemática, pois permitem uma relação entre esta e seu cotidiano. (ALEX, P1, p. 5)

Neste excerto, além da contextualização do ensino, Alex mostra uma preocupação com a motivação dos alunos, mais um dos elementos considerados por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como problemáticos no início da carreira docente. Além disso, segundo Parellada e Rufini (2013), a motivação do estudante está ligada ao contexto educacional, sendo que “a qualidade da motivação tem influência direta na qualidade do aprendizado” (p. 750). Os autores apontam ainda que

Para favorecer o surgimento da motivação autônoma são necessários, além de uma estratégia adequada, meios objetivos para apoiá-la. Isso não significa apenas equipar as instituições educacionais com computadores, entre outros equipamentos; é necessário formar o professor para o uso adequado daquelas ferramentas. (PARELLADA; RUFINI, 2013, p. 750)

Neste sentido, Alex retrata a utilização de diversas metodologias no desenvolvimento das atividades planejadas, como, por exemplo, a utilização de jogos em sala de aula e a utilização de tecnologias, tais como calculadoras e computadores, sinalizando uma preocupação em relação à motivação dos alunos.

Além da motivação, a utilização destes recursos – jogos, calculadora e computador – pelo bolsista pode indicar indiretamente a importância dada por Alex aos conhecimentos pedagógicos, apontados como um dos caminhos pelos quais os professores iniciantes aprendem a ensinar (LIDSTONE; HOLLINGSWORTH, 1992 apud GUARNIERI, 1996).

Em relação ao uso de tecnologias, Alex relata a existência de problemas de infraestrutura dos espaços escolares, os quais acabam por prejudicar o andamento da aula e a aprendizagem dos alunos, como nos trechos selecionados a seguir.

Devido à velocidade da internet apenas 1 computador estava disponível para a atividade. Foi necessário que os alunos se revezassem neste computador o que prejudicou a compreensão das medidas estatísticas e a visualização dos gráficos. (ALEX, P1, p. 3)

No dia 28 os alunos trabalharam na sala de informática (...). O obstáculo neste dia foi a liberação dos computadores. (ALEX, P1, p. 4)

Na semana seguinte levamos os alunos à sala de informática para fazerem a *webquest*⁵⁴ (...). Os alunos conseguiram navegar pelos sites, mas por conta da baixa velocidade da internet não houve tempo para completar a *webquest*. (ALEX, P1, p. 5)

⁵⁴ Webquest: atividade investigativa que tem a internet como fonte de informação. (BRASIL, 2015w)

A falta de recursos das escolas é apontada por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como um dos reforçadores do choque de realidade, contudo, ao ler o portfólio do licenciando, não foi possível perceber se Alex realizou reflexões quanto ao problema apontado. Desta forma, não podemos concluir se o bolsista sofreu ou não algum tipo de choque ou desmotivação relacionada aos problemas de infraestrutura enfrentados.

O bolsista demonstra ainda uma preocupação com a avaliação e com a própria aprendizagem dos alunos, destacadas em diversos momentos ao longo do portfólio, tais como:

Precisamos de um horário no dia 04/10 para aplicar uma prova como avaliação da aprendizagem (Anexo 5). Todos os [bolsistas] envolvidos no Ensino Fundamental (...) ajudaram a elaborar a prova. (ALEX, P1, p. 4)

Foi consenso no grupo dos bolsistas de que a prova ficou muito extensa para o período de 1 hora-aula e portanto a correção foi feita de maneira qualitativa, sem conferir uma nota numérica. (ALEX, P1, p. 5)

Na última semana levamos uma prova como forma de avaliação da aprendizagem (ALEX, P1, p. 7)

Neste mês trabalhamos novamente com turmas de 6º ano e decidimos focar a resolução de problemas. No dia 8/11 entregamos as provas aos alunos que a fizeram em agosto e fizemos a correção (ALEX, P1, p. 7)

No primeiro trecho Alex expressa uma preocupação que parece ser de todos os bolsistas quanto à avaliação da aprendizagem, relatando que a elaboração da prova se deu de forma conjunta, evidenciando novamente a importância, para o bolsista e para o subprojeto, da socialização entre os pares. A avaliação elaborada era composta por seis questões baseadas nos conteúdos desenvolvidos através da sequência de ensino, das quais duas eram de múltipla escolha, sendo uma delas adaptada de uma prova do ENEM.

Além disso, Alex, juntamente com os demais bolsistas, atentam à aprendizagem dos alunos, visto que, ao concordarem que a prova havia ficado demasiadamente extensa, adotaram um método qualitativo de correção, o qual teve como foco a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos. Este trecho nos remete diretamente a Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996), que indica a avaliação da aprendizagem como uma das grandes dificuldades dos futuros professores.

Além deste excerto, a preocupação com a aprendizagem dos alunos também pode ser notada no trecho a seguir, no qual o bolsista afirma que, após a realização da avaliação, foi realizada sua correção em sala de aula junto aos alunos.

No dia 8/11 entregamos as provas aos alunos que a fizeram em agosto e fizemos a correção, que serviu tanto de revisão para estes alunos quanto

forneceu conteúdo novo para os alunos que compareceram somente neste mês. (ALEX, P1, p. 7)

Contudo, apesar de Alex mostrar-se preocupado com este aspecto do trabalho docente, a avaliação da aprendizagem, o bolsista indicou apenas o desenvolvimento, junto aos alunos, de provas escritas em detrimento de outras práticas avaliativas.

Ao analisarmos os registros escritos de Alex, a partir dos quatro eixos de análise, sintetizamos as categorias do trabalho docente expressas pelo futuro professor em seu portfólio no Quadro 14 que segue abaixo.

Quadro 14 – A docência do ponto de vista de Alex

De caráter pessoal	Relacionadas à sala de aula	Relacionadas aos alunos	Relacionadas à escola e/ou à educação
Conhecimentos pedagógicos	Contextualização	Aprendizagem dos alunos	Falta de recursos
Experiência	Uso de materiais e tecnologias	Avaliação da aprendizagem	Intenção da educação
Planejamento, Adaptação e Improvisação	Adversidades	Disciplina	
Socialização			
Planejamento de adversidades			

Fonte: Autoria própria.

O quadro acima nos mostra que Alex expressa a docência em seu portfólio através dos quatro eixos de análise – de caráter pessoal; relacionadas à sala de aula; relacionadas aos alunos; relacionadas à escola e/ou a educação –, predominando, contudo, as categorias de caráter pessoal, visto que elas delineiam todo o portfólio, principalmente no que diz respeito à experiência, à socialização e ao planejamento do ensino.

As demais categorias presentes no portfólio de Alex são apresentadas pelo bolsista de forma narrativa e, por vezes, até indiretamente. Entretanto, isso pode ser justificado pelo fato de sua escrita ser descritiva.

Desta forma, podemos inferir que Alex parece compreender a docência, primordialmente, a partir do caráter pessoal do professor, isto é, por suas características diretamente ligadas ao docente – como a experiência, a socialização, o planejamento, os

conhecimentos do professor –, porém o bolsista também compreende o trabalho docente a partir de questões referentes à sala de aula, aos alunos e à escola e/ou educação.

4.2. HERMIONE

A participante Hermione foi bolsista do PIBID durante o ano de 2012 e o primeiro semestre de 2013, escrevendo três portfólios no período: o primeiro, nomeado de P7, é referente ao primeiro semestre de 2012, quando a bolsista atuou em duas escolas públicas – *escola A* e *escola B* –; o segundo portfólio, indicado por P8, refere-se ao segundo semestre de 2012, cujo período a bolsista deveria atuar em duas escolas públicas – *escola B* e *escola C* –, porém, ao encontrar dificuldades com a *escola C*, acabou por atuar apenas na *escola B*; e o último portfólio, nomeado de P9, refere-se ao primeiro semestre de 2013, no qual a bolsista permaneceu atuando na *escola B*.

Ao analisar os portfólios de Hermione, notamos escritas tanto descritivas quanto reflexivas. A bolsista estrutura seus três portfólios de forma semelhante, a partir de três itens: (1) Reuniões e atividades; (2) Desempenho acadêmico; (3) Contribuições do PIBID para sua formação. Dentre as atividades desenvolvidas, a bolsista apresenta, no formato de anexos, quatro tipos de relatos: (a) Planos de aula (contendo o planejamento de cada aula); (b) Sínteses didáticas (contendo a descrição de cada aula ministrada, incluindo reflexões); (c) Resumos de trabalhos apresentados; (d) Elaboração de jogos.

No início de seus portfólios, Hermione relata a realização de algumas reuniões durante o semestre. Tais registros se dão de forma quase idêntica nos três portfólios, de modo que selecionamos aqui apenas algumas passagens, como vemos a seguir.

Foram realizadas reuniões de grupos em que trocávamos informações, ideias e experiências sobre as atividades concluídas e as que deveríamos desenvolver. Essas reuniões aconteceram nos dias (...). Nestas nós discutíamos as aulas que daríamos, as atividades que poderíamos desenvolver e quais possíveis seus resultados e consequências para os alunos e para o projeto. Também colocávamos em pauta as atividades já desenvolvidas e quais seus resultados, discutindo o que poderia ser modificado e melhorado para as próximas aulas. (HERMIONE, P7, p. 1)

No dia 27/08 também foi realizada a 1ª reunião do PIBID, para discutirmos a sistemática em que iríamos trabalhar durante esse semestre e apresentar o projeto e seus formatos aos novos integrantes do PIBID. Foram realizadas reuniões de grupos em que trocávamos informações, ideias e experiências sobre as atividades concluídas e as que deveríamos desenvolver. (HERMIONE, P8, p. 1)

Nos dois trechos acima, podemos notar preocupações de Hermione com o planejamento do ensino, ao relatar que nestas reuniões eram discutidas as atividades que seriam desenvolvidas. Além disso, a bolsista também deixa evidente a importância da adaptação do planejamento ao registrar que também era discutido o que poderia ser modificado e melhorado.

De acordo com Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996), o planejamento do ensino é uma das áreas de atenção cognitiva, juntamente com a organização e gestão de classe, os conteúdos a serem ensinados e a aprendizagem dos alunos, sendo um dos caminhos pelos quais os professores iniciantes aprendem a ensinar. Além disso, planejar o currículo e o ensino e desenvolver um repertório docente são, segundo André (2012), umas das várias tarefas do professor em início de carreira.

Hermione também manifesta no registro apresentado anteriormente a importância da socialização do trabalho docente, da experiência e da reflexão, ainda atreladas ao planejamento do ensino, corroborando com Fusari (1990), o qual aponta a necessidade de o planejamento ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática docente, por meio de um processo de reflexão e, além disso, tais ações não são individuais, ou seja, devem ser vivenciadas pelo grupo de professores.

Além das reuniões citadas anteriormente, as quais ocorreram no âmbito do subprojeto, isto é, na universidade entre a coordenadora, os orientadores e os bolsistas, Hermione relata ainda a ocorrência de reuniões no âmbito escolar. Ao registrar tais reuniões, a bolsista indica novamente a importância do planejamento do ensino, como pode ser notado nos excertos abaixo:

(...) O planejamento foi conduzido pela Coordenadora Pedagógica da escola e foi discutido o uso e aplicação de tecnologias e aulas mais dinâmicas dentro das escolas. Também foi apresentado o cronograma de aulas e feriados da escola, dando ênfase à importância dos resultados do SARESP para a escola e pedindo aos professores e a nós, pibidianos, que ajudássemos num plano de recuperação das notas do SARESP, trabalhando com base nos exercícios de provas anteriores. (HERMIONE, P8, p. 2)

No dia 08/Agosto foi realizada uma reunião com a Coordenadora do Projeto [coordenadora], as orientadoras Prof^a [supervisora B] e Prof^a [supervisora C], a coordenadora pedagógica da [escola B] e os pibidianos responsáveis por desenvolver atividades nessa escola durante o semestre a fim de discutirmos o que a escola esperava das nossas atividades, o que deveríamos esperar dos alunos e em quais conceitos deveríamos nos focar de acordo com as dificuldades dos alunos. (HERMIONE, P8, p. 2)

No registro de tais reuniões, Hermione expressa, além do planejamento do ensino, a utilização de materiais e tecnologias, a socialização do trabalho docente e, embora de forma

implícita, a intenção da educação, ao retratar a importância dada pelas escolas ao SARESP. Tais questões são também pontuadas por Hermione em seus outros dois portfólios, como podemos ver a seguir.

(...) O planejamento foi conduzido pela Diretora da escola e foi discutido o uso e aplicação de tecnologias e aulas mais dinâmicas dentro das escolas. Também foi apresentado o cronograma de aulas e feriados da escola. (HERMIONE, P7, p. 1)

No dia 22 de março houve uma reunião com os pibidianos [bolsista B], [bolsista C], nosso orientador [orientador A], nossa supervisora [supervisora A] e a [coordenadora] que se realizou na [escola A] das 13h às 14 horas. Tal reunião tinha como finalidade resolver alguns problemas de adaptação que o grupo vinha apresentando. (HERMIONE, P7, p. 1-2)

(...) O planejamento foi conduzido pela Coordenadora Pedagógica da escola e foi discutida, principalmente, a inclusão de alunos com deficiências específicas na escola (problemas psicológicos, dificuldades de aprendizado alunos superdotados) e como lidar com esses alunos. (HERMIONE, P9, p. 2)

Nos trechos acima, além de a bolsista indicar a utilização de materiais e tecnologias em sala de aula e pontuar a inclusão de alunos com necessidades especiais como um dos aspectos do trabalho docente – categorias que serão abordadas mais adiante na análise –, Hermione reforça a importância dada à socialização do trabalho, evidenciada também outros momentos, como quando a bolsista registra as contribuições do programa para sua formação profissional, conforme a seguinte passagem.

A contribuição do PIBID na minha formação se baseia na experiência e no convívio que podemos ter com os alunos e o maior contato com a sala de aula durante a graduação. Embora existam os estágios regulares próprios da graduação, o PIBID nos dá a possibilidade de, além de desenvolver uma aula com conteúdos matemáticos estudados durante a graduação, podemos desenvolvê-la de maneira lúdica e mais interessante aos alunos. Essas aulas lúdicas englobam jogos, desafios e materiais desenvolvidos e aplicados para auxiliar e motivar os alunos a aprimorarem suas habilidades matemáticas. Também podemos contar com os conselhos de profissionais (nosso orientador, supervisora e coordenadora) que já possuem experiência e nos auxiliam indicando pontos a melhorar tanto do ponto de vista de apresentação do conteúdo quanto de postura em sala de aula, o que nos dá uma confiança maior para desenvolver nossas atividades e a possibilidade de aprender também com elas. (HERMIONE, P7, p. 4)

Podemos notar na escrita de Hermione a importância atribuída à experiência e à socialização em seu processo de formação, as quais são consideradas fontes de saberes docentes por Tardif e Raymond (2000). De acordo com tais autores, a formação docente se dá através de uma formação teórica e de uma formação prática, ou seja, da experiência

profissional e, além disso, a experiência dos pares e a socialização também são fontes de aprendizagem docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Além da experiência e da socialização, Hermione ainda indica, na passagem acima, outras características do trabalho docente, como os conhecimentos de conteúdo, os conhecimentos pedagógicos, a utilização de diferentes materiais e a motivação dos alunos, as quais serão discutidas posteriormente, a partir de outros excertos.

Ainda em relação à socialização, Hermione pontua:

A princípio, as aulas de Moda e Mediana seriam aulas separadas (uma aula para cada conceito). Conversando com a professora regular das salas, chegamos à conclusão que seria mais conveniente casar os dois conceitos e também, na mesma aula, revisar o conceito de média visto na aula anterior. Chegamos a tal conclusão porque acreditamos que se os alunos vissem os conceitos separados, poderiam confundi-los na resolução dos exercícios, e vendo tudo numa única aula, poderíamos mostrar com mais eficácia a diferença entre os três conceitos. (HERMIONE, P8, p. 76)

Podemos notar que é relevante para Hermione sua relação com os demais profissionais envolvidos, como a coordenadora do subprojeto, os orientadores, os supervisores e os professores das escolas. A bolsista demonstra nestas passagens sua preocupação em planejar e adaptar seu planejamento de acordo com as expectativas e recomendações de todos estes profissionais. Esta relação ressaltada pela futura professora nos reporta aos estudos de Foerste (2005) sobre a parceria colaborativa, o que, segundo o autor, se refere ao trabalho cooperativo entre profissionais do ensino, sendo a formação destes um compromisso de todo professor (da educação básica ou do ensino superior).

No item “Reunião e atividades”, destacado pela bolsista em seus três portfólios, Hermione indica, além da realização de reuniões, as datas de desenvolvimento de cada atividade, apontando os anexos (planos de aula e sínteses didáticas) referentes a cada aula.

Ao analisar tais itens, pudemos perceber que tanto o planejamento quanto o desenvolvimento das atividades do primeiro semestre de Hermione no programa foram realizados, de forma totalitária, conjuntamente com outros bolsistas. Em seu segundo portfólio, a licencianda aponta que as atividades do primeiro bimestre foram planejadas e desenvolvidas juntamente com outro bolsista, enquanto que no segundo bimestre Hermione planejou e desenvolveu as atividades individualmente. Já em seu último portfólio, a bolsista aponta inicialmente que para o primeiro bimestre as atividades foram planejadas e desenvolvidas de forma conjunta, porém em uma síntese didática a bolsista aponta que seu parceiro foi remanejado para outra escola e então ela assume as aulas individualmente. Para o segundo bimestre, embora Hermione pontue o trabalho conjunto em seis salas de aula, sendo

um bolsista responsável por três salas, nas sínteses didáticas fica claro que o desenvolvimento se deu de forma individual.

Vale destacar que Hermione não apresenta o planejamento de todas as atividades desenvolvidas em seus portfólios, uma vez que alguns planos são de responsabilidade de outros bolsistas.

Ao analisar os planos de aula e sínteses didáticas apresentadas, inicialmente notamos o tipo de aula desenvolvida. No primeiro portfólio da bolsista pudemos perceber que quase a totalidade das atividades envolvia o uso de materiais diferenciados como jogos, materiais concretos ou vídeos, seguidos de uma formalização dos conteúdos. No segundo portfólio a utilização de materiais diferenciados é menos frequente, sendo apresentadas muitas aulas tradicionais e apenas algumas traziam um jogo como motivação para o estudo, assim como em seu último portfólio, onde Hermione relata a realização de apenas alguns jogos para motivar o desenvolvimento de alguns conteúdos. Contudo, no terceiro portfólio a bolsista relata a realização, em uma das escolas, de jogos matemáticos semanais no horário de intervalo dos alunos, na qual ela foi uma das responsáveis durante o primeiro bimestre.

No trecho destacado anteriormente, no qual Hermione evidencia a importância da socialização no planejamento e desenvolvimento das atividades, a bolsista também destaca uma preocupação com a aprendizagem dos alunos ao pontuar que o novo planejamento seria mais eficiente no sentido de não gerar confusão nos alunos. Tal preocupação é apontada por Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996) como um dos caminhos pelos quais os professores iniciantes aprendem a ensinar e é também expressa pela bolsista em outros momentos, tais como:

Acredito que, se tivéssemos mais tempo, essa sequência deveria ter uma aula a mais e a usaríamos apenas para resolução de exercícios, assim os alunos poderiam exercitar um pouco mais os conceitos vistos em sala e, também, teriam mais tempo para absorver todas as informações necessárias. (HERMIONE, P8, p. 36)

Além disso, pedimos aos alunos que não colassem e que, se tivessem dúvidas, nos chamassem na carteira e fizessem disso uma oportunidade a mais para aprender tais conceitos ao invés de tentar colar do amigo. Não tivemos nenhum problema de disciplina por parte dos alunos e muitos deles nos chamaram para tirar dúvidas. O máximo que fazíamos era dar dicas que impulsionassem os alunos a chegar à solução correta do exercício, sem dizer se estava correto ou não. Acredito que, com essa atitude, incentivamos os alunos a entender os exercícios e tentar resolvê-los ao invés de deixar o exercício em branco. (HERMIONE, P8, p. 37)

Na primeira passagem destacada acima, Hermione faz um reflexão sobre seu trabalho, de modo a desenvolver repertório docente com base nas aprendizagens dos alunos, o que, de acordo com André (2012), é uma das muitas tarefas dos professores iniciantes.

É importante destacar que, assim como no trecho acima, Hermione faz diversas referências a exercícios em todos os portfólios. Contudo, ao analisar as atividades desenvolvidas, percebemos que tais exercícios se tratam, na maioria das vezes, de problemas, com base nos estudos de Ferreira e Buriasco (2015).

Segundo as autoras, apoiadas nas classificações de diversos autores, como Borasi (1986)⁵⁵ e Butts (1997)⁵⁶, *exercício* é uma tarefa que não apresenta contexto, sua formulação é única e explícita, sua solução é, sobretudo, única e exata, e pode ser resolvido através de uma combinação de algoritmos conhecidos; *problema* é uma tarefa contextualizada, que pode apresentar variadas formulações, soluções e métodos de resolução, havendo necessidade de mudança da linguagem escrita para a linguagem matemática (FERREIRA; BURIASCO, 2015).

Contudo, as autoras concluem que:

(...) as classificações limitam-se, quase sempre, à familiaridade do estudante com a tarefa proposta; quando conhecida, acaba sendo praticamente um “exercício”, ao passo que, quando não “familiar”, por alguma razão, quase sempre tem o caráter de problema. (FERREIRA; BURIASCO, 2015p. 462)

Desta forma, podemos inferir que a escrita da bolsista não apresenta uma preocupação com a fundamentação teórica, o que também é evidenciado quando a licencianda utiliza o termo *absorver*, visto que “a aquisição de conhecimento não é uma simples questão de absorver conhecimento” (LAVE⁵⁷, 2001, p. 20 apud FIORENTINI, 2013, p. 2).

Na segunda passagem destacada, ao relatar sobre o desenvolvimento de uma prova escrita como forma de avaliação da aprendizagem, a preocupação da bolsista com a aprendizagem dos alunos é expressa quando Hermione indica incentivar os alunos a entender os exercícios e tentar resolver o máximo que puderem da prova. Além disso, a licencianda destaca sua preocupação com a cola. De acordo com Gatti (2003), o professor deve procurar compreender os motivos que levam os alunos a colar em uma prova para, então, desenvolver esforços para tentar minimizar o problema, tratando individualmente cada caso específico. No

⁵⁵ BORASI, R. On the nature of problems. *Educational Studies in Mathematics*, v. 17, n. 2, p. 125-141, 1986.

⁵⁶ BUTTS, T. Formulando problemas adequadamente. In: KRULIK, S.; REYS, R. E. **A Resolução de Problemas na Matemática Escolar**. São Paulo: Atual, 1997. p. 32-48.

⁵⁷ LAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S., LAVE, J. (Ed.). **Estudiar las practicas: perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001, p. 15-45.

entanto, a conversa inicial da bolsista com os alunos parece ter surtido efeito, uma vez que Hermione pontua a não ocorrência de indisciplina no decorrer da avaliação.

Hermione reforça sua preocupação com a aprendizagem dos alunos ao registrar, em outros momentos, o desenvolvimento e o processo de correção de provas. Em seu primeiro portfólio (P7), a bolsista descreve seus critérios para correção de uma das provas aplicadas, cujas questões poderiam ser consideradas meio corretas ou completamente corretas dependendo da resposta dos alunos, valorizando o processo de aprendizagem. Este mesmo critério foi retratado nos outros portfólios:

Para a correção dos exercícios, procurei valorizar o raciocínio dos alunos e não apenas se o resultado era o esperado, por exemplo: nos exercícios de média, se o aluno errava a conta, mas acertava a maneira de fazer o exercício, era considerada certa a metade da questão. (HERMIONE, P8, p. 86)

Muitos alunos encontraram todos os resultados corretamente, mas se perderam para marcar a alternativa correta, que seria a alternativa B. Muitos marcaram a C, apenas por trocar a ordem da moda e da mediana para assinalar a alternativa. A questão foi dada integralmente para quem conseguiu encontrar os três resultados e deixou as anotações corretas na resolução, mesmo que marcou a alternativa incorreta. Alguns alunos acertaram só a moda e a média, ou a mediana e a média. Para estes, foi dada meia questão correta. Oito alunos acertaram, dois erraram integralmente a questão e dois acertaram meia questão. (HERMIONE, P9, p. 40)

Os trechos acima nos indicam ainda uma preocupação de Hermione com a avaliação da aprendizagem, apontada por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como uma das grandes dificuldades dos futuros professores. Tal aspecto pode ser notado ainda nos planos de aula descritos pela bolsista, os quais sempre compreendem uma prática avaliativa, seja a resolução de um problema ou exercício proposto, a participação dos alunos nas atividades propostas no decorrer da aula, ou ainda uma prova escrita. Entretanto, apesar de Hermione expor diversas práticas avaliativas em seus planejamentos, suas sínteses didáticas enfatizam apenas a prova escrita como forma de avaliação, assim como podemos notar nos excertos abaixo.

Iniciamos a aplicação da avaliação às 18 horas e 15 minutos, dando aos alunos os avisos para a avaliação: poderiam nos chamar até a carteira se tivessem uma dúvida sobre a compreensão de algum enunciado; se percebêssemos que algum aluno estava colando, sua prova seria retirada; podiam resolver a prova a lápis ou caneta e tinham até às 19 horas. (HERMIONE, P7, p. 58)

A avaliação foi composta quatro exercícios dissertativos⁵⁸ que abordavam os conceitos de Princípio Multiplicativo, Permutação e Combinação Simples, e dois exercícios dissertativos que abordavam Média, Moda e Mediana. De início, alguns alunos se recusaram a fazer a prova e explicamos que, além de ser uma avaliação para analisarmos o que eles tinham aprendido, era também para que nós tivéssemos uma visão do que conseguimos ensinar e ver como estavam sendo nossas aulas e que, na verdade, também era uma prova que nos avaliava como professores. (HERMIONE, P8, p. 37)

No primeiro trecho, podemos notar Hermione explicitando regras e procedimentos aos alunos, o que, segundo Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) é uma das grandes dificuldades enfrentadas por professores iniciantes. Tal categoria é também pontuada pela bolsista em outros trechos que serão apresentados mais adiante.

Já no segundo trecho destacado, ao declarar que a avaliação também avaliaria o trabalho dos bolsistas como professores, Hermione evidencia, assim como aponta Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996), uma preocupação com sua própria competência.

Além disso, tais trechos nos remetem novamente a Gatti (2003). Segundo a autora, retirar a prova dos alunos ou até mesmo zerar sua nota são formas drásticas que alguns professores tratam o problema da cola, de forma que Gatti (2003) propõe, para findar tal comportamento, uma conversa que exponha os motivos dos alunos, além de indicar que a melhor solução é a preparação adequada dos alunos para enfrentarem a situação de prova. A autora aponta ainda, indo ao encontro do que a bolsista pontua ao final do segundo trecho, que

(...) se o professor se preocupa em mostrar para os alunos (e se ele assim acredita e faz) que ambos estão empenhados no mesmo processo e que o problema de aprendizagem de um é o problema de ensino do outro e que os graus são meios de ambos “regularem seus motores”, muito da pressão que as provas provocam será diminuída. (GATTI, 2003, p. 105)

A preocupação da bolsista com a aprendizagem dos alunos é também evidenciada em outros momentos, em que Hermione atenta para uma contextualização dos conteúdos matemáticos, como nos excertos abaixo.

Iniciou-se a aula perguntando aos alunos quantos deles prestariam ENEM e quantos prestariam VESTIBULARES. Com esses dados, fez-se uma tabela na lousa. (HERMIONE, P8, p. 7)

Iniciaremos a atividade perguntando aos alunos como eles calculam as notas das suas provas para chegarem ao resultado final da sua nota bimestral. (HERMIONE, P8, p. 49)

⁵⁸ Hermione denomina por “exercícios dissertativos” questões dissertativas, isto é, questões de respostas abertas, as quais não possuem múltiplas escolhas de resposta. Além disso, a bolsista novamente se refere a exercícios, os quais são, em sua maioria, problemas.

Após alguns minutos, se ninguém responder, farei as perguntas: Se vocês fazem 2 provas por bimestre, como vocês calculam a média, que seria sua nota do bimestre, entre elas? (para eles se lembrarem de média); O que significa dizer que um acessório está na moda? (HERMIONE, P9, p. 69)

Tentei explicar de uma maneira que fizesse os alunos pensar a respeito do que estavam fazendo e não apenas sair multiplicando tudo todas as vezes que tinham um exercício assim. Trouxe a questão para o concreto: os alunos foram a um restaurante e só podiam se servir de uma salada, uma carne, uma bebida e uma sobremesa. (HERMIONE, P9, p. 82)

Podemos notar que a licencianda registra seu esforço em relacionar os conteúdos matemáticos com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, como o cálculo da média de suas notas, corroborando com os estudos de Dayrell (1996) que indicam ser necessário o estabelecimento de uma relação entre o conhecimento a ser ensinado pelo professor e a cultura de origem dos alunos.

Além disso, a bolsista busca inserir os conteúdos em um contexto mais favorável para a aprendizagem, nos remetendo a Ferreira e Buriasco (2013), as quais apontam que “o contexto pode ser um potencializador para a oportunidade de matematizar” (p. 454), visto que “a hipótese é de que a proximidade do contexto com o repertório do estudante aumenta a possibilidade de matematização⁵⁹” (p. 254). Neste sentido, as autoras asseveram que as situações contextuais devem ser apresentadas aos alunos nas fases de desenvolvimento e exploração de um conteúdo, e não apenas na fase de aplicação como é tradicionalmente proposto, de forma que os estudantes possam reconhecer a utilidade da matemática em seu cotidiano, tornando o conhecimento matemático mais acessível (FERREIRA; BURIASCO, 2013).

Propor aos estudantes tarefas matemáticas que apresentem contextos diversos é uma alternativa para que possam ampliar seus conhecimentos, pois, mais do que aprender a operar dados, o ensino da Matemática deveria propiciar que os alunos pudessem resolver tarefas com mais referência em sua realidade do que aquelas apenas do tipo efetue, some, divida, calcule a seguinte regra de três, apresentadas rotineiramente nas escolas. Até porque a aprendizagem escolar pode se constituir como uma base para que nossos alunos continuem aprendendo, dentro e fora da escola, para que tenham uma participação efetiva na sociedade. (FERREIRA; BURIASCO, 2013, p. 468)

Além de Hermione atentar para a contextualização, a bolsista ainda indica valorizar o erro dos alunos, como nos trechos que seguem.

Os próprios alunos puderam perceber onde haviam errado quando apresentamos a resolução correta e isso dá a eles um pouco de integridade de

⁵⁹ “No ambiente pedagógico, matematizar a realidade significa explorar contextos ricos que demandam uma organização matemática ou, em outras palavras, contextos que podem ser matematizados” (FERREIRA; BURIASCO, 2013, p. 457).

entender não só a resolução, mas onde eles precisam prestar mais atenção para não errar novamente. (HERMIONE, P7, p. 25)

Percebemos que os erros dos alunos eram referentes à interpretação do enunciado das questões, sendo que quando corrigimos os exercícios junto com eles e líamos os exercícios, eles mesmos já identificavam seus erros. (HERMIONE, P8, p. 8)

Líamos o enunciado e perguntávamos aos alunos qual alternativa eles marcaram. Aos que marcaram diferente da correta, perguntávamos o porquê as marcaram e líamos os exercícios de novo, de forma que os próprios alunos percebessem seus equívocos. (HERMIONE, P8, p. 11)

Acredito também que, quando os exercícios propostos aos alunos são resolvidos na lousa, eles têm mais chances de perceber seus próprios erros e tirar suas dúvidas, além de que, a dúvida de um aluno pode ser também a dúvida de vários alunos e todos podem aproveitar a resolução. (HERMIONE, P8, p. 35)

Os exercícios foram resolvidos na lousa a partir da resolução dos alunos. Era perguntado o que eles fizeram e a seguir, perguntávamos se eles achavam que estava correto. Se sim, os alunos eram parabenizados por resolver da forma correta. Senão, perguntávamos como eles resolveram e depois mostrávamos a forma correta na lousa e o porquê deles errarem. (HERMIONE, P8, p. 81)

Em diversos momentos a bolsista registra ter discutido com os alunos o seus erros, indicando uma preocupação com seus processos de aprendizagem. Neste sentido, Borasi (1987 apud DALTO; BURIASCO, 2009)⁶⁰ assevera que os erros podem ser utilizados como diagnóstico e remediação (diagnosticar as causas que levaram ao erro e identificar formas de superá-las), ou investigação (motivar uma investigação sobre um conteúdo matemático).

Davis e Espósito (1990), por sua vez, apontam que é tarefa do professor fazer com que o erro seja observado pelos alunos, “para que o erro seja superado e o sucesso alcançado, é preciso que o professor o transforme em algo instrutivo” (p. 74). Segundo os autores, o erro deve deixar de ser visto como uma derrota e não há motivo para puni-lo ou evitá-lo,

(...) o erro deve ser encarado como resultado de uma postura de experimentação, onde a criança levanta hipóteses, planeja uma estratégia de ação e põe à prova. Cabe ao professor ajudar seus alunos a analisarem a adequação do procedimento selecionado, encaminhando-os na busca de condutas mais ricas, complexas e diversificadas. (DAVIS; ESPÓSITO, 1990, p. 75)

Em consonância, Cury (2004) se diz favorável a abordar o erro como uma oportunidade de exploração e descobertas e, de acordo com a autora, simplesmente apresentar

⁶⁰ BORASI, R. Exploring mathematics through the analysis of errors. **For the Learning of Mathematics**, v. 7, n. 3, p. 2-8, nov. 1987.

a resposta correta aos alunos numa tentativa de eliminar seus erros é uma ação insustentável, visto que não parte dos alunos, indo ao encontro das ações de Hermione em sala de aula, como a própria bolsista registra.

Em relação à competência profissional, expressa em alguns dos excertos destacados anteriormente, Hermione faz outros registros, como podemos ver abaixo.

Para substituir os valores dos pares (x, y) eu me atrapalhei e substitui um ponto errado. No mesmo momento o pibidiano [bolsista C] me corrigiu, corrigimos na lousa e demos andamento à atividade. (...) Nota: Eu apresentei a pequena falha de errar o ponto da equação e fui corrigida pelo meu amigo de grupo [bolsista C]. Acredito que eu poderia me preparar melhor para a aplicação da atividade, principalmente para explicar um conteúdo que percebemos que os alunos tinham muita dificuldade como sistemas lineares. (HERMIONE, P7, p. 8-9)

Na hora de desenhar o triângulo na lousa, não se usou uma escala adequada e seus três vértices não formavam um triângulo e ficaram colineares no plano, e para melhorar o desenho, foi colocado um dos vértices no eixo x , porém o ponto desse vértice para $(x, 0)$ não foi modificado e os alunos se confundiram para fazer as contas. Como os pontos eram colineares, o determinante dos alunos dava zero e demoramos a perceber onde eles estavam errando. Depois de algum tempo percebemos o erro e o corrigimos. (HERMIONE, P7, p. 18)

Também acredito que devemos nos organizar melhor a fim de apresentar aos alunos exemplos coerentes e, no caso, dentro de escalas, para que eles entendam como fazer o exercício e também possam visualizar com mais clareza o que estamos tentando mostrar para eles. (HERMIONE, P7, p. 19)

Nos três trechos acima, a questão da competência é destacada por Hermione, porém associada a seus equívocos e a seu despreparo frente às suas aulas, o que pode estar relacionado a vários fatores, como, por exemplo, a falta de planejamento adequado ou a falta de conhecimentos de conteúdo da licencianda. Entretanto, tal fator não é registrado pela bolsista em suas escritas. Vale ressaltar que, no terceiro trecho, a bolsista se refere a atividade citada no segundo trecho. É também importante destacar que todos estes trechos encontram-se no primeiro portfólio da bolsista, contudo, em seu segundo portfólio, Hermione ainda se refere à competência de forma negativa.

Nesta sala temos dois alunos de inclusão social que também não tem ideia do que estão fazendo na sala e, mesmo assim, exigem a minha atenção, prejudicando os demais alunos que estão tentando fazer os exercícios. Eu deveria levar atividades diferentes para esses alunos, como sugeriu a professora [supervisora B], porém a falta de tempo não me deixou preparar nada diferente para eles. Peço que eles apenas copiem o que foi passado na lousa e, ainda assim, eles têm dificuldade para tal. Ainda não sei como lidar com essa situação. (HERMIONE, P8, p. 74)

Neste trecho, Hermione destaca não saber enfrentar algumas situações do trabalho docente, como a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula. Outro apontamento da bolsista é a questão da falta de tempo, abordada mais adiante a partir de outros excertos.

Em relação aos alunos com necessidades especiais, apesar de Hermione pontuar tal questão em um dos planejamentos citados anteriormente, ocorrido no primeiro semestre de 2013 na *escola B*, o excerto anterior é o único que retrata o contato da bolsista com tais alunos e, ainda que este contato tenha ocorrido na *escola B*, tal passagem se refere ao segundo semestre de 2012, ou seja, a bolsista não havia sido preparada anteriormente pela escola para tal situação, o que nos leva aos estudos de Mazzota e D'Antino (2011), os quais pontuam que

(...) situações como a quantidade de alunos por professor, ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de escolas públicas reforçam, em numerosos casos, dificuldades para a concretização da inclusão escolar de tais educandos e contribuem para o entendimento equivocado de que caberia exclusivamente aos professores especializados a educação de alunos com deficiências. (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 382)

Outros autores fazem apontamentos semelhantes, como indicam Silveira et al. (2012), que realizaram levantamento de publicações nacionais (entre 2000 e 2010) acerca das concepções de professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Com base no levantamento, as autoras apontam, entre as principais dificuldades dos professores: falta de apoio e de conhecimento sobre as limitações, falta de preparo, dificuldades na articulação de programas e de políticas, problemas de infraestrutura, problemas de formação, pouca orientação oferecida por outros profissionais, falta de parceria, sobrecarga de trabalho, sobrecarga física e mental, impotência diante das próprias limitações e limitações sociais e as frustrações sofridas, gerando um sentimento de incompetência profissional (SILVEIRA et al., 2012).

Neste sentido, no excerto selecionado anteriormente, ao registrar sua incapacidade de enfrentar esta situação, a bolsista indica uma falta de competência profissional. Entretanto, ao escrever que ainda não sabe lidar com tal problema, a bolsista indica acreditar que um dia será capaz de contorná-lo, ou seja, está implícita aqui uma crença de Hermione de que a formação docente é contínua, ponto considerado crucial por André (2012).

Ainda em relação à competência profissional, Hermione expressa tal questão de forma mais clara em seu último portfólio, ora positivamente, ora negativamente, como podemos ver nas seguintes passagens:

Inicialmente, os alunos não jogaram o jogo por uma questão de comportamento⁶¹ e o jogo foi exemplificado na lousa, o que tomou um tempo muito menor do que se eles jogassem, de fato. Em segundo lugar, acabamos dando a atividade em uma aula dupla, o que nos deu mais 10 ou 15 minutos, pois não houve troca de professores e a aula não precisou ser interrompida para organização da sala. Por causa desses fatos os exercícios acabaram sendo insuficientes e foi preciso uma improvisação por parte de nós, professores. Por outro lado, foi um bom “teste” para mim, pois acredito que na minha carreira, isso pode acontecer em alguns momentos e precisarei improvisar e inventar. Por isso, acredito que tive um comportamento satisfatório frente à necessidade de criar exercícios e desenrolar a aula e os alunos tiveram a oportunidade de ter contato com exercícios mais complexos que exigem uma organização melhor das ideias dos alunos e todos saímos ganhando com essa atividade. (HERMIONE, P9, p. 33)

Nessa aula apresentamos alguns erros conceituais⁶² como a construção de gráficos e conceitos de moda de forma errônea. Infelizmente, muitos de nós licenciandos não tivemos uma formação completa até o ensino médio, o que faz com que cheguemos à faculdade sem alguns conceitos e acabamos tendo que correr atrás sozinhos. Visto que uma maioria dos licenciandos apresenta dificuldades de todos os âmbitos da matemática básica, acredito que a universidade deveria se preocupar com essas lacunas e tentar preenchê-las com algumas disciplinas de base, pois as disciplinas que temos não são suficientes para cobrir todas essas lacunas e, algumas vezes, os docentes que ensinam essas matérias não se comprometem com a disciplina. (HERMIONE, P9, p. 56)

Quanto às minhas lacunas conceituais⁶³, ainda que considero ter feito um colegial muito bem feito no melhor colégio privado da cidade, estudei até o 9º ano numa escola pública considerada de boa qualidade que pouco me ensinou. Porém, muitos conceitos só aprendi no ensino médio (com muita dificuldade) e, infelizmente, muitos não aprendi e até hoje tento correr atrás destes. Por essas e outras razões, acredito que a universidade deveria criar algumas disciplinas para sanar essas lacunas que muitos alunos têm (muitas vezes bem mais graves que as minhas), principalmente por se tratar de um curso de licenciatura em que vamos ensinar outros alunos. As disciplinas que conseguimos fazer na universidade não são suficientes e nem sempre são dadas com dedicação por alguns docentes, o que faz com que muitos de nós acabaremos a universidade com dificuldades em alguns conceitos básicos. É claro que todas essas lacunas deveriam ser preenchidas na própria escola básica, mas como sabemos, esta está um caos. Portanto, acredito que [a universidade] deveria se preocupar um pouco mais com esses alunos (principalmente da licenciatura, em que a concorrência no vestibular é baixa e a maioria dos alunos tem muita dificuldade com muitos conceitos básicos). (HERMIONE, P9, p. 62-63)

No primeiro trecho selecionado acima, Hermione indica a improvisação como uma característica presente no trabalho docente. O imprevisto registrado pela bolsista foi

⁶¹ Tal questão será abordada posteriormente ao discutirmos a questão da indisciplina.

⁶² Tais erros são apresentados posteriormente, logo após a discussão destes excertos.

⁶³ A bolsista se refere aos erros conceituais citados no excerto anterior.

decorrente de uma adversidade encontrada em sala de aula – a indisciplina – e gerou grande satisfação na futura professora quanto à sua competência.

As duas outras passagens retratam que a bolsista apresenta lacunas conceituais, ou seja, seus conhecimentos de conteúdo são insuficientes, levando-a a cometer alguns erros conceituais, como apontados nos trechos que seguem.

Perguntamos a idade de alguns alunos da sala, estimulando-os a participarem da atividade e preenchemos os dados na tabela como acima. Com os dados da tabela, pedimos para os alunos que fizessem um gráfico de segmento. (...) uma maioria não sabia o que era, então desenhei com eles na lousa um gráfico com suas idades. (...) Obs: o gráfico acima foi feito de maneira errada, visto que gráficos de linha são para variáveis indexadas no tempo. Um gráfico mais adequado nesse caso seria o de bastão. (HERMIONE, P9, p. 51-52)

Perguntamos então qual seria a moda das alturas dessa tabela. Alguns alunos responderam que era “zero”, porque não tinha. Explicamos que “zero” também é um número, portanto quando não tiver moda, eles devem escrever “não tem moda” e não o número zero. Retomamos também a tabela anterior e perguntamos qual era a moda naquele exercício. Os alunos responderam que o número 12 e o 14 se repetiam 2 vezes cada, então como houve “empate”, também não tem moda. (HERMIONE, P9, p. 52)

Pedimos então para que os alunos desenhassem um gráfico de bastão. (...) Obs: o gráfico acima foi feito de forma errada, pois no eixo x deveria constar as alturas dos alunos e, no eixo y, deveria constar quantos alunos têm essa altura. (HERMIONE, P9, p. 53)

A moda é, de fato, o número que mais se repete. Até a presente data, eu mesma desconhecia que um conjunto de números pode apresentar mais de uma moda e, infelizmente, não obtive essa informação a tempo de corrigi-la com os alunos. (HERMIONE, P9, p. 62)

Apesar de Hermione identificar seus erros ao escrever suas reflexões no portfólio, a bolsista não registra ter corrigido as informações com os alunos posteriormente, além de pontuar não ter havido tempo para corrigir o conceito de moda com os alunos, uma vez que tal reflexão encontra-se na síntese didática referente à última atividade desenvolvida com estes alunos.

Ao registrar a existência dessa falta de conhecimentos de conteúdo, a bolsista passa a associar sua competência profissional à sua formação – profissional (na universidade) e básica (na escola) –, de forma a criticar a organização escolar, especialmente a organização escolar pública a que teve acesso em sua formação anterior, e, ainda, criticar a organização do curso de licenciatura que frequenta.

Neste sentido, muitos pesquisadores (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013; MOREIRA, 2012; MOREIRA; DAVID, 2005; MOREIRA; FERREIRA, 2013; VALENTE, 2013) vêm

discutindo o lugar da matemática nos cursos de licenciatura, levantando ainda uma discussão sobre qual matemática o (futuro) professor deve dominar.

Segundo Moreira (2012), os cursos de licenciatura no Brasil, ainda hoje, são estruturados pela lógica do modelo 3+1 (apresentado na seção 1.1 deste trabalho), ou seja, sua base ainda é pautada na cisão entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de ensino, modificando-se apenas suas proporções. O autor aponta que, como tentativa de superar esta dicotomia historicamente traçada, há um terceiro bloco de disciplinas – as chamadas integradoras –, cuja função seria promover a integração entre a formação de conteúdo e a formação pedagógica, contudo, estas não cumprem seu objetivo.

O resultado final dessa tentativa é a estrutura que, essencialmente, se observa ainda hoje: três blocos [as disciplinas de conteúdo, as disciplinas pedagógicas e as disciplinas integradoras] mais ou menos autônomos e independentes que se somam linearmente no cumprimento do tempo curricular e que se permitem, ao fim e ao cabo, deixar ao licenciado, como indivíduo, a tarefa que a instituição formadora e certificadora não consegue realizar: organizar os saberes da formação num corpo de conhecimentos orgânico, consistente e instrumental para a prática docente escolar em matemática. No meu modo de ver, a instituição formadora não consegue realizar essa tarefa porque sua realização é impossível nos marcos delimitados pela lógica do 3+1. (MOREIRA, 2012, p. 1141)

Para Moreira (2012), não podemos continuar seguindo esta lógica de separar o conteúdo e o ensino para depois integrar, “uma vez que na prática docente esses elementos não são separáveis” (p. 1142).

Desta forma, o autor questiona que matemática o professor vai ensinar na escola básica e que matemática ele deve conhecer para ensiná-la e afirma que “há um conjunto de estudos já sistematizados que apontam para a existência de uma matemática própria para o trabalho do professor da escola básica” (p. 1143), o qual exerce uma profissão distinta do matemático e, assim, são duas profissões que requerem conhecimentos matemáticos distintos. De acordo com o autor,

Para o professor da escola, o conhecimento matemático está, irremediável e inextricavelmente⁶⁴, associado aos alunos, aos educandos, ao ensino, à aprendizagem. A matemática relevante para a prática docente escolar não se reduz, simplesmente, a um corpo científico de conhecimentos, mas abrange um conjunto de saberes que se mobiliza na (e mobiliza a) ação educativa, e isso faz uma enorme diferença. (MOREIRA, 2012, p. 1145)

Desta forma, Moreira (2012) admite a ideia de estruturar o curso de licenciatura em matemática baseado numa integração intrínseca entre matemática, educação, ensino e aprendizagem escolar. Entretanto, alguns desafios são provocados e, entre eles, Moreira

⁶⁴ Isto é, que não pode ser dissociado ou separado.

(2012) pontua o desenvolvimento de “estudos fundamentados que permitam entender melhor o papel da matemática acadêmica na formação do professor da escola básica” (p. 1148), de modo que se possa discutir o papel e a eventual contribuição da matemática acadêmica na formação do professor e, ainda, a extensão de sua inclusão nos cursos de licenciatura em matemática. Assim, o autor apresenta o seguinte dilema: “não podemos correr o risco de desprezar, equivocadamente, as possíveis contribuições da matemática acadêmica, mas, ao mesmo tempo, não podemos nos dar ao luxo de ocupar grandes espaços no currículo com algo cuja contribuição efetiva não esteja fundamentada” (MOREIRA, 2012, p. 1148).

Em consonância, Fiorentini e Oliveira (2013) asseveram que:

(...) o saber matemático que o licenciando precisa conhecer para ser um bom professor de matemática não é o mesmo que requer o bacharel para ser um matemático bem sucedido. Não estamos, com essa afirmação, querendo defender uma matemática mais simples ou superficial para o professor. Ao contrário, defendemos que o professor de matemática precisa conhecer, com *profundidade e diversidade*, a matemática enquanto prática social e que diz respeito não apenas ao campo científico, mas, sobretudo, à matemática escolar e às múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas/produzidas nas diferentes práticas cotidianas. (p. 924, grifo dos autores)

Complementarmente, Valente (2013) discorre sobre a importância dos conteúdos matemáticos elementares na formação dos professores, visto que estes são o objeto de ensino da matemática escolar, como apontado a seguir.

Tratar os conteúdos elementares matemáticos como recurso também parece ser a estratégia desenvolvida em cursos de formação de professores de matemática. Assim, os conteúdos matemáticos elementares são revisados e se apresentam como um recurso para a compreensão de temas da matemática do ensino superior. Caso os temas das disciplinas da grade de formação não necessitem, diretamente, de um retorno aos conteúdos elementares, eles nem sequer são abordados. Essas ações pedagógicas, que levam em consideração os conteúdos elementares matemáticos, em realidade, não tratam da matemática escolar. Consideram temas matemáticos isolados, sem a perspectiva de tratamento didático-pedagógico da matemática enquanto uma disciplina escolar. (p. 945)

Entretanto, Valente (2013) questiona se um estudante de um curso superior tem a necessidade de construir conhecimentos elementares, explicitando, contudo, não estar contando com as discussões sobre a formação precária obtida na escola básica.

Podemos perceber, assim, que as inquietações de Hermione quanto a sua formação são fundamentadas, teoricamente, por diversos autores que investigam a formação de professores, de modo que são muitas as discussões sobre uma reestruturação dos cursos de licenciatura em matemática.

Em relação à improvisação citada anteriormente, esta também se faz presente em outros momentos dos portfólios da bolsista, como quando Hermione relata o desenvolvimento de uma aula planejada para a realização de um jogo em duplas, entretanto, devido à presença de apenas quatro alunos na aula, foi montado um campeonato no qual “cada dupla jogava três rodadas do jogo e a seguir os ganhadores de cada dupla jogavam como adversários e os perdedores, também” (HERMIONE, P7, p. 12).

Em seu segundo portfólio, Hermione também destaca alguns momentos de improvisação, como nas passagens abaixo. Na passagem selecionada abaixo, a bolsista relata

(...) para essa atividade estava presentes poucos alunos, visto que na maioria das aulas estão presentes, em média, 28 alunos e todos participam das atividades com êxito. Por essa razão, achamos melhor não aplicar a avaliação prevista para essa aula por achar conveniente que todos os alunos tivessem a oportunidade de fazer a avaliação. Sendo assim, entregamos aos alunos a folha de avaliação para que eles resolvessem como exercício em sala. (HERMIONE, P8, p. 9)

Por um erro de impressão, os gráficos não apareceram na folha dos alunos. Por essa razão, o resolvemos como se fosse um exercício dissertativo, fazendo o gráfico na lousa. (HERMIONE, P8, p. 64)

No primeiro trecho, a bolsista descreve que, por conta de um feriado municipal no dia anterior, estavam presentes apenas 14 alunos na sala e, portanto, os bolsistas resolveram não aplicar a avaliação e a utilizaram como atividade em sala de aula. No segundo excerto, Hermione aponta para uma improvisação causada por uma adversidade técnica, no caso, o erro de impressão da atividade.

Em seu último portfólio, há também registros de improvisação. Sobre uma das aulas, a futura professora relata que, após o desenvolvimento do que havia sido planejado, sobraram ainda alguns minutos de aula e, assim, foi realizada uma síntese dos conceitos desenvolvidos na aula, como aponta Hermione: “desenhamos um gráfico genérico (sem informações) de segmento, um de bastão, um de barras e eu pedi aos alunos que desenhassem o gráfico de setores (conhecido como pizza)” (HERMIONE, P9, p. 54).

Como já discursamos, ao tratar da questão da competência profissional, Hermione realizou uma crítica à organização escolar, a qual é também abordada pela bolsista em outros momentos, tal como ao relatar que o trabalho docente fluiu melhor com uma quantidade menor de alunos em sala, de modo que é possível “conversar com cada aluno e explorar o potencial de cada um para realizar as atividades propostas, bem como tirar suas dúvidas” (HERMIONE, P8, p. 28).

Outro ponto destacado pela futura professora foi a ausência de alguns alunos em sala de aula quando a própria direção os retirou de classe para que ajudassem a organizar a escola para a realização de provas como concursos e ENEM, de forma a desestimular tais alunos a participar das atividades propostas ao retornarem, os quais “acabam não entendendo os conceitos e muito menos fazendo exercícios” (HERMIONE, P8, p. 79).

Além disso, Hermione ainda relata, em seu segundo portfólio, que a escola parece ter destinado uma das turmas a receber os “piores alunos”, os mais desinteressados, dificultando a realização de qualquer tipo de atividade nesta classe. Neste sentido, Barretto (2007) assevera que muitos professores acreditam que os agrupamentos homogêneos podem melhorar o desempenho dos alunos, contudo, o autor aponta que tais agrupamentos, ainda frequentes nas escolas, acabam por prejudicar a classe dos mais fracos, visto que esta é geralmente atribuída aos professores com menor poder de escolha, ou seja, os menos experientes, além de que “nelas acumulam-se alunos com problemas da mais variada ordem e o ensino tende a ser de menor qualidade; o conteúdo é menos desenvolvido que nas outras turmas, os encorajamentos são mais raros e os exercícios de repetição mais numerosos” (p. 7).

Em consonância, Alves e Soares (2007) apontam que a formação de turmas por habilidade é uma prática que cria oportunidades desiguais de aprendizado, uma vez que “As escolas estabelecem objetivos bem mais singelos para as turmas com nível mais baixo, sem perspectiva de alcançar alguma equidade” (p. 47). Os autores ainda pontuam que a composição da turma influencia no conteúdo curricular, no senso de eficácia dos professores e no resultado dos alunos, através da interação com os pares, o que influencia inclusive na motivação, atitude e expectativas dos alunos em relação à escola, podendo significar “um estímulo para os alunos com mais dificuldades se eles fossem agrupados junto com alunos melhores. Mas, na prática das escolas, isso não funciona” (ALVES; SOARES, 2007, p. 48).

Em seu terceiro portfólio, a bolsista relata a falta de comprometimento dos alunos com as atividades propostas e com a aula, os quais se organizavam na sala de aula da forma como queriam e ainda ouviam músicas e mexiam em seus aparelhos celulares durante a aula. Nesta passagem, Hermione aponta que “A própria coordenadora da escola me pediu para que não fosse chamada a atenção desses alunos, pois os mesmos ficavam “revoltados” e os outros professores não conseguiam dar aula depois” (HERMIONE, P9, p. 81). Em consequência, a bolsista afirma ter ministrado as aulas ignorando a presença de tais alunos, concedendo o máximo de atenção possível aos alunos interessados na aula e complementa:

É claro que o PIBID precisa apresentar a nós, graduandos, o desafio de dar aulas para essas salas. Porém, ao ter que lidar com turmas muito

problemáticas e vendo que a escola nos limita a não chamar a atenção dos alunos, às vezes acabamos desmotivados e saímos do PIBID com a certeza de que nunca vamos trabalhar em escolas públicas, quando deveríamos sair com o sentimento contrário. (HERMIONE, P9, p. 98)

Segundo Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996), as crenças dos professores em relação à intenção da educação também é um dos caminhos pelos quais os professores iniciantes aprendem a ensinar e, no trecho acima, Hermione questiona, ainda que indiretamente, a intenção da educação posta atualmente.

Neste sentido, em outros dois trechos de destaque, a bolsista critica o sistema de progressão continuada⁶⁵ vigente nas escolas públicas do estado de São Paulo, como uma forma de questionar a atual intenção da educação e a organização escolar.

Acredito que, “vítimas” de um Sistema de Progressão Continuada, os alunos ainda não tem a consciência que eles precisam aprender os conceitos da escola básica para dar continuidade aos seus estudos em Cursos de Graduação ou Cursos Técnicos. Eles estão “acostumados” a não aprender e avançar na escola mesmo assim, então se percebe que eles não sabem interpretar textos, eles não conseguem fazer operações básicas de soma, subtração, multiplicação e divisão e eles também não estão preocupados em aprender isso, o que seria inadmissível para alunos na 3ª série do Ensino Médio, prestes a sair da escola sem saber ler ou escrever. Por isso, na maioria das vezes, a dificuldade em ensinar conceitos matemáticos está na falta de conhecimentos básicos que temos que resgatar como a interpretação de texto e o domínio das operações básicas. (HERMIONE, P8, p. 41)

É notável que, de nada vale conseguir aplicar a sequência de aulas preparada se os alunos não conseguem absorver o que foi explicado, mas também não trata-se de um problema de que um projeto como o PIBID (ou qualquer que seja o meio que uma escola usa para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos em matemática) possa resolver: o Sistema de Progressão Continuada do Estado de São Paulo já ensinou aos alunos que eles vão terminar o ciclo escolar mesmo que eles não saibam nada. Essa ideia já deixa nos alunos um sentimento de "se eu não aprender não tem problema", o que reflete na aprendizagem desses alunos, pois "aprender" é uma troca de aluno-professor. Não adianta nós pibidianos prepararmos aulas perfeitas, com jogos e aulas dinâmicas se os alunos também não se comprometem a aprender através dessas aulas. (HERMIONE, P8, p. 79-80)

⁶⁵ Em 1997, o Conselho Estadual de Educação, através da Deliberação CEE nº 9/97, instituiu, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, podendo ser organizado em um ou mais ciclos e garantindo a avaliação da aprendizagem de forma contínua e cumulativa ao longo de todo o ciclo, com recuperação paralela e contínua (SÃO PAULO, 1997). Em 1998, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da Resolução SE nº 4/98, organiza o ensino fundamental das escolas da rede estadual em dois ciclos (Ciclo I, correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries; Ciclo II, correspondente ao ensino de 5ª a 8ª séries), os quais devem ser regidos pela progressão continuada (SÃO PAULO, 1998). De acordo com Jacomini (2014), na prática, “a reorganização representou tão somente o agrupamento das séries em dois ‘blocos’ com a adoção da progressão continuada no decorrer dos anos e o estabelecimento de reprovação por desempenho somente no último ano de cada ‘ciclo’” (p. 808). Em 2013, a Secretaria da Educação, através da Resolução SE nº 74/2013, reorganiza o ensino fundamental (agora de nove anos) em três ciclos: Ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º anos; Ciclo intermediário, do 4º ou 6º anos; e Ciclo Final, do 7º ao 9º anos (SÃO PAULO, 2013).

Nos trechos destacados acima, Hermione culpa o regime de progressão continuada pelo déficit de conhecimentos prévios dos alunos, o que os prejudica tanto na escola quanto em seus possíveis estudos posteriores (Ensino Superior ou o Ensino Técnico), e também por promover nos alunos uma desmotivação para os estudos.

Neste sentido, Paro (2011) aponta que eliminar a reprovação resulta na aprovação de muitos alunos que não aprenderam um mínimo de conteúdo, o que, por um lado, é resultado da incompetência da escola em ensiná-los e, por outro, “o passar de ano mesmo sem saber tem sido entendido, muitas vezes, como culpa do sistema de ciclos e progressão continuada, que passa todo mundo e que, por isso, o aluno não se preocupa em estudar” (p. 714), entretanto, o autor defende que o não aprendizado é fruto do não ensino ou do ensino incompetente, e não da promoção do aluno, pontuando ainda que muitos professores estimulam tal equívoco junto aos pais.

A este respeito, Neves (2010) indica em sua pesquisa que os professores culpam o regime de progressão continuada pela queda de desempenho dos alunos e Arcas (2009; 2010) aponta que os professores culpam tal regime pela falta de interesse e dedicação dos alunos, visto que estes sabem que só podem reprovar ao final do ciclo e passarão de ano mesmo sem estudar, o que acaba desestimulando os professores. Em consonância, Viégas e Souza (2006) pontuam que:

Para os professores, a escola está, historicamente, centrada na nota enquanto instrumento de pressão para o estudo e a ausência desta produziria diminuição do aprendizado. A política ainda é criticada por implicar em menor cobrança sobre o aluno, o que repercutiria na falta de dedicação à escola. (p. 253)

Além disso, segundo as pesquisadoras, os professores indicam que a progressão continuada interferiu no comportamento e no aprendizado dos alunos, aumentando a indisciplina e a falta de interesse, e diminuindo o rendimento dos alunos, os quais deixaram de cumprir as tarefas propostas devido à ausência de ferramentas de cobrança pelos professores, irrompendo nestes um sentimento de desânimo e desvalorização profissional (VIÉGAS; SOUZA, 2006).

Viégas e Souza (2006) ainda pontuam que muitos professores se dizem perdidos quanto ao próprio papel, visto que não encontram “estratégias bem sucedidas para ensinar os alunos” (p. 254), indo ao encontro das reflexões de Hermione de que de nada vale um bom planejamento, com a utilização de jogos, materiais diferenciados e tecnologias, se os alunos não estão comprometidos e motivados a aprender, corroborando com Veenman (1988 apud

GUARNIERI, 1996), que aponta a motivação dos alunos como um dos grandes problemas encontrados por professores iniciantes.

Neste sentido, a bolsista registra diversas passagens em que foram utilizados diversos materiais e tecnologias durante suas aulas, tais como a realização de variados jogos e experiências, e a utilização de computadores e projetores. Podemos notar, na análise dos portfólios, que há uma maior concentração de registros dessa utilização em seu primeiro portfólio, em maior parte na *escola A*, estando também presentes nos demais portfólios. Seleccionamos a seguir alguns trechos de destaque.

Materiais: serão utilizados dois cilindros de papelão de comprimentos diferentes e de mesmo diâmetro; fitas (para marcar as distâncias no chão); régua; e duas lanternas (de preferência no formato de círculo). (HERMIONE, P7, p. 5)

Materiais: Computador, projetor, cartazes. (...) A atividade terá como base um vídeo. (HERMIONE, P7, p. 13)

Iniciamos a atividade na sala de aula pedindo aos alunos que jogassem um jogo de alvo: o alvo estava no chão e tinha pontuações de 10, 20, 30 e 50 pontos, de acordo com a parte do alvo acertada. Dividimos a sala em dois grupos e fizemos uma tabela na lousa para marcar a pontuação dos grupos. (HERMIONE, P8, p. 10)

Iniciamos a aula conduzindo os alunos até a [sala de matemática], uma sala montada para a aplicação de jogos e aulas mais práticas de matemática. Os alunos se separaram em grupos: um grupo de seis alunos, dois grupos de quatro alunos e dois grupos de cinco alunos. Fizemos a distribuição de peças do jogo. (HERMIONE, P8, p. 23)

Iniciamos a aula levando os alunos até a [sala de matemática] para a aplicação de um jogo. Os alunos foram divididos em grupos de cinco para a realização do jogo. (HERMIONE, P9, p. 54)

Ao tratar da utilização de materiais e tecnologias exposta nos excertos acima, a bolsista aponta ainda para a questão da infraestrutura das escolas. É interessante destacar que na *escola B* há uma sala específica, chamada aqui de *sala de matemática*, para o desenvolvimento de atividades matemáticas, como Hermione descreve em um dos trechos anteriores. Porém, a bolsista também destaca problemas na infraestrutura das *escolas A e B*, respectivamente:

Inicialmente, o jogo [nome do jogo] deveria ser aplicado no computador e os alunos jogariam como adversários. Como não dispúnhamos da sala de informática, adaptamos o jogo para ser aplicado em sala de aula. (HERMIONE, P7, p. 12)

Não conseguimos que todos os alunos jogassem porque alguns computadores não estavam funcionando, mas conseguimos mostrar no

projektor como funcionava o jogo e os alunos respondiam qual parte deveriam pintar em cada operação. (HERMIONE, P7, p. 41)

A falta de infraestrutura adequada nas escolas, como aponta Hermione, é destacada por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como um dos reforçadores do choque de realidade nos professores iniciantes. A bolsista não parece ter sofrido tal choque, uma vez que indica ter adaptado as atividades para que fosse possível sua realização, entretanto, como já pontuado, no decorrer dos semestres a utilização de materiais e tecnologias se tornou menos frequente, fator que será discutido mais adiante.

A questão da motivação dos alunos, discutida anteriormente, é registrada por Hermione também em outros momentos. Diversas vezes a futura professora relata que ela e seus colegas bolsistas parabenizavam os alunos sempre que eles acertavam um resultado, ou participavam ativamente da aula, ou ainda lembravam os conceitos ensinados em aulas anteriores.

Em seu primeiro portfólio, ao descrever uma atividade sobre gráfico de funções com alunos do ensino médio da *escola A*, os quais deveriam construir os gráficos a partir de dados coletados de um experimento da aula anterior (experimento com a lanterna e os cilindros de papelão), Hermione afirma que, embora os alunos tenham apresentado muitas dificuldades, “eles se esforçaram para fazer, nos chamaram para tirar dúvidas e se interessaram em concluir a atividade” (HERMIONE, P7, p. 10).

A bolsista descreve ainda outra atividade, onde estes mesmos alunos foram desafiados a resolver quadrados mágicos⁶⁶.

Quanto aos quadrados mágicos, eles se sentiram bem desafiados a montar e ficaram bem bravos porque eu não falei quanto dava a constante mágica do último quadrado que propus. E eu disse para que eles tragam pronto na próxima aula para nós discutirmos e prometi dizer a constante mágica na próxima aula. Senti que eles ficaram bem motivados a resolver as questões propostas. (HERMIONE, P7, p. 54)

⁶⁶ Quadrado mágico: tabela quadrada de números, em que a soma (ou o produto) de cada linha, de cada coluna e das diagonais são iguais, sendo que nenhum número da tabela se repete. No primeiro exemplo a seguir, todas as somas são iguais a 15; no segundo exemplo, todos os produtos valem 4096 (tal valor é chamado por Hermione de “constante mágica”).

2	7	6
9	5	1
4	3	8

2	64	32
256	16	1
8	4	128

Tal passagem nos remete diretamente a Parellada e Rufini (2013), os quais afirmam que “os seres humanos têm uma tendência inata para buscar desafios, aprender e dominar novas habilidades” (p. 744), além de que o contexto educacional pode ser favorável para o desenvolvimento dos alunos, possibilitando “a exploração de interesses, o aprimoramento de habilidades, a internalização de valores e a integração social” (p. 744). Desta forma, criar contextos favoráveis por meio do desenvolvimento de estratégias de ensino pode levar ao engajamento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (PARELLADA; RUFINI, 2013).

Neste sentido, consideramos que a bolsista acredita que a utilização de materiais diversificados é eficaz para a promoção de motivação nos alunos, como ela própria afirma no excerto abaixo, no qual a bolsista faz uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos das sétimas séries da *escola B*.

Os alunos também demonstraram grande desinteresse pelas atividades durante a realização dessa sequência didática⁶⁷, o que nos leva a refletir sobre a maneira como essas aulas foram ministradas: talvez se conseguíssemos passar medidas de tendência central de maneira mais lúdica e atrativa aos alunos ao invés de se basear em resolução de exercícios, eles se sentiriam mais motivados a participar das atividades e aprender, de fato, os conteúdos. (...) Quanto à sequência, de forma geral, acredito que as aulas foram desenvolvidas de forma bem tradicional e talvez isso tenha estimulado o desinteresse dos alunos. Outra coisa que acaba causando o desinteresse, é que são assuntos que não dão tanta abertura para que sejam desenvolvidas aulas lúdicas ou jogos e, quando possível, precisa-se de tempo para desenvolver tais aulas. (...) Mesmo percebendo o desinteresse dos alunos desde o começo, não mudei minha estratégia porque não acredito que apenas levando um jogo ou um material mais lúdico, isso mudaria alguma coisa, pois usaríamos uma aula inteira jogando e muitos alunos não se importam com os conceitos matemáticos que existem no jogo, mas apenas em jogar e acredito que isso não faça sentido. Para mim, uma aula assim só faria sentido se tivéssemos o tempo de jogar, discutir sobre os conceitos que eles aprenderam e aplicar esses conceitos na resolução de alguns problemas para que eles possam ver a aplicação do jogo na matemática e não apenas jogar e vencer. (HERMIONE, P8, p. 90-91)

Observamos que, apesar de Hermione acreditar que a utilização de materiais e tecnologias diferenciadas motiva os alunos, a bolsista diminuiu seu uso no transcorrer dos semestres, como podemos notar no trecho acima e também nas passagens já destacadas. Este esmorecimento pode ter ocorrido por diversos fatores, tais como o tempo, a disciplina dos alunos, a falta de recursos das escolas e o próprio sistema educacional destacado

⁶⁷ De acordo com os portfólios de Hermione, uma sequência didática, ou sequência de ensino, é um planejamento de várias aulas, as quais tratam de um conteúdo específico e compartilham objetivos. Neste caso, a bolsista estava tratando de uma sequência com período de duração de 6 horas/aula que abordava interpretação de tabelas, gráficos e noções básicas de estatística, voltada a alunos de sétima série do ensino fundamental.

anteriormente, de forma que a bolsista acaba por adotar uma atitude mais tradicional em sala de aula.

Neste sentido, os estudos de Lima (1998) indicam que o ensino de matemática conhecido como tradicional tem se fundamentado na pedagogia do treinamento, isto é, a aprendizagem do *saber fazer*, a que se dá pela simples manipulação e operacionalização de um conceito, pelo treinamento algorítmico, o que não implica em *pensamento*. Lima (1998) aponta ainda que a pedagogia do treinamento é constituída de quatro momentos – mostrar o conceito, mostrar seu funcionamento, treinar e avaliar – indo ao encontro das atividades desenvolvidas pela bolsista. Entretanto, Lima (1998) pontua que, com as transformações tecnológicas, devemos formar homens que saibam *pensar* e não homens que saibam apenas *fazer*, como era proposto pela pedagogia do treinamento, visto que o saber fazer já está incorporado nas máquinas. É neste contexto que o autor aponta para a necessidade de uma pedagogia conceitual, isto é, uma educação que promova a prática do *pensar* e do *criar*.

No excerto anterior, Hermione menciona o tempo como um dos complicadores para a prática de atividades diferenciadas e, neste sentido, a bolsista faz três apontamentos:

A questão do tempo acaba atrapalhando um pouco em vários sentidos: não temos tanto tempo para dar atenção e nos dedicar integralmente aos alunos, pois temos que conciliar o projeto com a graduação; o tempo das aulas acaba sendo curto demais para que possamos desenvolver um jogo ou uma atividade mais lúdica e a partir disso desenvolver os conceitos e resolver exercícios; os alunos não possuem intimidade conosco por não nos ver diariamente: 1 vez na semana acaba sendo pouco para que possamos cativá-los. Por causa disso, muitos nos veem como "professora substituta" ou "estagiária", que não vai cobrá-los tanto quanto seu professor regular. (HERMIONE, P8, p. 90)

Vale destacar que, em média, a bolsista desenvolveu atividades em cinco aulas (no máximo sete) com cada turma, ou seja, os encontros com os alunos se deram uma vez por semana (50 minutos) por menos de dois meses, o que Hermione considera pouco para desenvolver uma atividade diferenciada em que os conceitos possam ser devidamente discutidos em seguida e, além disso, esse pouco contato acaba debilitando a relação professor-aluno (bolsista-aluno), de forma que os alunos acabam por ver o *pibidiano* como um professor substituto ou como um estagiário que não possui tanta autoridade.

A falta de tempo, apontada pela bolsista, faz com que o uso de jogos em sala de aula seja menos frequente, visto que Hermione acredita que o jogo pelo jogo não é eficaz no processo de aprendizagem matemática. Neste sentido, Grando (2010) aponta que

Durante muito tempo, e ainda bastante presente no ideário de alguns professores que ensinam matemática, acreditou-se que a inserção dos jogos

nas aulas de matemática se justificasse pelo fato de os alunos estarem envolvidos em uma atividade e, ao mesmo tempo, felizes por a estarem realizando. Entretanto, é importante destacar que apenas jogar um jogo tem pouca contribuição para a aprendizagem em matemática. É todo o processo de intervenção realizado pelo professor, de discussão acerca da matemática realizada pelo grupo de alunos, de registro e sistematização de conceitos que possibilitam um trabalho efetivo com a matemática a partir do jogo, e não no jogo. (p. 3)

A autora define, a partir de pesquisas desenvolvidas anteriormente e da prática de jogos em sala de aula, sete momentos para uma intervenção pedagógica com jogos para aprendizagem matemática: (1) familiarização dos alunos com o material do jogo: contato material; (2) reconhecimento das regras; (3) o ‘jogo pelo jogo’: jogar para garantir a compreensão das regras; (4) intervenção pedagógica verbal: momento em que os alunos jogam com intervenções verbais do professor, que realiza questionamentos e observações a fim de provocar os alunos a analisarem suas jogadas; (5) registro do jogo (opcional): registros dos pontos, dos procedimentos, dos cálculos realizados. O professor deve estabelecer estratégias de intervenção que gerem a necessidade do registro para que esta exigência faça sentido; (6) intervenção escrita: problematização matemática das situações de jogo, resolução de situações-problema de jogo elaboradas pelo professor ou propostas pelos próprios alunos; (7) jogar com ‘competência’: retorno à situação concreta de jogo considerando todas as intervenções, possibilitando aos alunos executar as estratégias analisadas (GRANDO, 2010).

Podemos afirmar, portanto, baseando-se na sistematização de Grandó (2010), que a bolsista tem razão ao justificar o não uso de jogos pelo pouco tempo disponível para a realização das atividades com cada turma.

Já em relação à disciplina dos alunos em sala de aula, questão amplamente pontuada por Hermione no decorrer dos três portfólios e apontada por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) e por Serrazina e Oliveira (2002) como um dos problemas mais sérios e uma das maiores preocupações dos professores em início de carreira, pudemos notar que esta se fez presente de forma mais incisiva nos registros que tratam da *escola B* do que nos que tratam da *escola A*, o que possivelmente justifica o fato de que a maioria das atividades diferenciadas propostas pela bolsista se deram na *escola A*.

Inicialmente, em seu primeiro portfólio, Hermione relata que, em uma atividade que incluía um jogo para o ensino médio da *escola B*, os alunos não apresentaram dificuldades de compreensão, entretanto, “umas das alunas tinha bastante preguiça em somar suas peças ao final de cada rodada e, quando pedia para que somássemos para ela, nós não o fazíamos e dissemos a ela que a intenção do jogo era que eles fizessem as contas e nós auxiliássemos”

(HERMIONE, P7, p. 12). Hermione relata ainda que tal aluna pediu permissão para ir ao banheiro, porém, ficou passeando pela escola até que o *bolsista C* foi procura-la e a trouxe de volta, ficando proibida pelos bolsistas de sair durante suas aulas novamente.

Em outro momento de seu primeiro portfólio, ao discorrer sobre uma atividade com alunos do Ensino Médio da *escola A*, Hermione aponta que os alunos estavam agitados e a aula precisou ser interrompida algumas vezes para ser estabelecido silêncio. Como resultado, a bolsista afirma que a “maioria participou bastante da atividade e alguns ignoraram, mas foi uma aula bem produtiva” (HERMIONE, P7, p. 40). Entretanto, ao realizar uma prova escrita com esta turma, a bolsista faz dois apontamentos interessantes:

Com alguns minutos de prova, o [bolsista C] percebeu uma aluna passando cola aos amigos e pediu para que ela mudasse de lugar. A aluna se recusou e o [bolsista C] tirou a prova dela. Alguns minutos depois, o [bolsista C] disse para a aluna que, se ela quisesse fazer a prova, ela deveria mudar de lugar e a aluna se revoltou contra ele, então a Professora [supervisora A], que estava presente no momento, pediu para que o [bolsista C] deixasse a aluna quieta e a avaliação prosseguiu normalmente. (HERMIONE, P7, p. 58)

Acredito que os alunos não se comprometeram a resolver a prova com responsabilidade, inclusive porque não tinha valor como nota para eles na escola. Na minha opinião, o resultado da avaliação não representa o que os alunos aprenderam de fato. (HERMIONE, P7, p. 60)

Os dois trechos destacados se referem a uma avaliação (prova escrita) realizada com alunos do ensino médio da *escola A*, um dos poucos momentos em que a licencianda pontua a indisciplina em seu primeiro portfólio, seja por falta de experiência da futura professora, por falta de estímulo da supervisora, ou ainda por falta de registro no portfólio. Em seus outros dois portfólios, contudo, Hermione destaca a questão da disciplina de forma mais contundente.

Entretanto, a bolsista faz uma importante observação ao afirmar que o resultado da avaliação não representava o que os alunos tinham aprendido, tendo apenas um aluno aproveitamento maior de 50% na prova, 34 alunos com aproveitamento menor que 50% e 13 alunos com nota zero. De acordo com Hermione, os conteúdos já haviam sido discutidos em sala de aula teoricamente com seu professor e foram desenvolvidos de maneira lúdica com os bolsistas do PIBID. A futura professora acredita que o mau desempenho dos alunos na prova é consequência de seu não comprometimento com a avaliação, visto que esta não tinha valor (traduzido em nota) para a escola, apenas para os bolsistas.

Neste sentido, Maciel (2003) aponta que

No contexto escolar, muitos são os vitalizadores da motivação extrínseca, como por exemplo: as notas (qual o professor que quando propõe uma

atividade não escuta a clássica pergunta: é para nota? Isto é fruto de um processo avaliativo que não dá retorno para o aluno, despreocupado mesmo com a aprendizagem), os elogios, a competitividade, a seleção, o reconhecimento, a evitação do fracasso ou da reprovação. (MACIEL, 2003, p. 38)

Segundo o autor, os alunos estão acostumados à cultura da nota e, assim, não se comprometem nas atividades diferentes da prova, pois não fazem a relação avaliação-aprendizagem, inibindo a possibilidade de o aluno entender o estudo como um benefício para si próprio (MACIEL, 2003). Maciel (2003) ainda afirma que uma das consequências da prática de avaliação somativa “é o descomprometimento do aluno com o aprender se direcionando à pura obtenção de uma nota para ser aprovado” (p. 139).

Outros autores, como Souza e Boruchovitch (2009), também apontam para uma sobrevalorização da nota, o que “retira do aluno a vontade de aprender, condicionando-o a buscar a nota e não a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento” (p. 213), indo ao encontro das reflexões de Hermione.

Tal comportamento dos alunos é também evidenciado quando a bolsista relata as aulas desenvolvidas juntamente com o *bolsista A* na 3ª série do Ensino Médio da *escola B*:

Alguns alunos, durante as aulas, ficaram com fones de ouvido ou fazendo outras atividades que não tinha conexão com as atividades desenvolvidas pelo PIBID. Ainda que nós pedíssemos para que eles prestassem atenção e que era importante, eles ficam muito dispersos e muitas vezes nos enfrentaram, dizendo que isso não cairá na avaliação feita pelo professor efetivo da turma e, portanto, eles não fariam os exercícios. Para essa avaliação, por tratar-se de questões de múltipla escolha, percebemos alguns alunos tentando colar. Ainda que tenhamos explicado que não se tratava de uma prova, mas de uma avaliação de conhecimento, do que conseguimos ensinar, de fato, a eles com nossas atividades semanais. Uma aluna foi pega perguntando uma questão a outra e, quando questionada por mim, ela deu uma desculpa. A partir desse momento, ficamos mais atentos com a turma durante a avaliação. (...) Também percebi que, por conta do [bolsista A] não se importar muito com conversas e dar aula independentemente dos alunos estarem em silêncio ou não, muitos ficam bem dispersos e não fazem questão de ficar atentos aos conteúdos explicados. (...) Não foi conversado com os alunos sobre as avaliações realizadas na aula anterior por falta de tempo. Ainda assim, os alunos ainda não entenderam a importância das atividades e não tem levado muito a sério os exercícios propostos e as avaliações propostas. Iniciamos a atividade levando os alunos até a sala de informática da escola. Ao chegar à sala, os alunos ligaram os computadores e começaram a usar a internet de forma indevida: entraram em sites de redes sociais, vídeos e fotos e não acompanharam a explicação do conceito de Desvio Padrão. Tentamos fazer com que os alunos jogassem o jogo proposto (...). Uma minoria dos alunos fez a atividade e jogaram o jogo proposto. (...) A maioria dos alunos não prestou atenção. Não foi por falta de pedir para que os alunos saíssem das redes sociais e sites de vídeo, mas alguns alunos não se importaram e ainda questionaram que essa matéria não cairia na avaliação do Professor Efetivo da escola e por isso eles não acompanhariam

a atividade. Acredito que seja inconveniente levar aos alunos na sala de informática, uma vez que a internet oferece muito entretenimento e os alunos não prestam atenção na atividade proposta. (HERMIONE, P8, p. 12-13)

Já no início deste trecho, Hermione aponta alguns problemas de indisciplina em sala de aula, como a utilização de aparelhos eletrônicos, a falta de atenção, a realização de outros tipos de atividades durante a aula e o enfrentamento desses alunos indisciplinados frente aos bolsistas, nos remetendo diretamente a Aquino (1998), que aponta para a necessidade de uma relação de respeito para o trabalho pedagógico, onde a disciplina é produto do trabalho cotidiano e a indisciplina um indício de que o trabalho docente não está sendo realizado de forma satisfatória, contudo, tal situação de enfrentamento pode ter sido ocasionada pelo pouco tempo disponível para se constituir uma boa relação professor-aluno, como já destacado pela bolsista, ou ainda por conta de o *bolsista A* não atentar à indisciplina da mesma forma como Hermione.

É também evidente na escrita de Hermione o que indicamos anteriormente sobre seu esmorecimento quanto à utilização de materiais e tecnologias diferenciadas para promover a motivação nos alunos. A bolsista relata que, ao desenvolver uma atividade na sala de informática, os alunos não realizaram o proposto e utilizaram os computadores para seu lazer. Em consequência, Hermione afirma ser inconveniente a utilização de computadores no ensino, uma vez que desvia a atenção dos alunos em vez de motivá-los a aprender.

Segundo Miranda (2007), a partir da análise de algumas experiências, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem em matemática gera maior interesse pela disciplina por parte dos alunos, entretanto, os que mais aproveitam o ambiente são os estudantes que já valorizam mais os estudos e seu desempenho. Desta forma, o autor conclui que os estudantes mais motivados e empenhados, que mais valorizam seu desempenho acadêmico, são os que mais tiram proveito dos meios e recursos disponíveis, já os alunos que têm mais dificuldades e são mais desmotivados utilizam pouco tais recursos (MIRANDA, 2007).

Neste sentido, podemos inferir, em relação ao que Hermione pontuou sobre os computadores terem desviado a atenção dos alunos, que estes já estavam anteriormente desmotivados, além de não valorizarem a aprendizagem. Desta forma, a utilização de tecnologias poderia ser utilizada pela bolsista quando os alunos já estivessem motivados a aprender, de forma a potencializar, e não gerar, tal motivação.

Em outro momento, a bolsista relata o desenvolvimento de outras atividades com esta mesma turma. A princípio, a bolsista registra a realização de um jogo.

Acredito que foi uma aula satisfatória, uma vez que a turma toda jogou o jogo proposto e participou dos problemas propostos, tentando resolver e perguntando quando não entendiam. Não houve problemas de disciplina dos alunos nessa atividade. (HERMIONE, P8, p. 24)

Na aula seguinte, contudo, Hermione começa relatando que os alunos da 3ª série têm uma maior liberdade de ir e vir dentro da escola e, como algumas das atividades do PIBID eram realizadas na última aula do período, muitas vezes os bolsistas avistavam alguns alunos indo embora, “ainda que avisássemos que a atividade seria importante e que o professor somaria uma nota aos alunos que participassem, raramente os alunos voltavam para a aula” (HERMIONE, P8, p. 24).

Podemos notar na escrita de Hermione a cultura da sobrevalorização da nota, citada anteriormente, internalizada pela bolsista, que tenta utilizá-la como moeda de troca com os alunos, numa tentativa (falha) de motivá-los.

Após a realização de uma prova escrita com essa turma, a bolsista conclui que, embora não tenha sido um resultado muito ruim, alguns fatores dificultaram um melhor resultado na avaliação, entre eles a baixa frequência dos alunos nas aulas ocorridas no último horário, a falta de interesse dos alunos nas atividades e na avaliação promovida pelos bolsistas, além da falta de estímulo por parte do professor da turma quanto às atividades do PIBID. Apesar disso, a bolsista pontua que “de modo geral, não tivemos muita dificuldade de disciplina por parte dos alunos e conseguimos desenvolver as atividades como previsto no Plano de Aula” (HERMIONE, P8, p. 41). Tal passagem nos traz indícios de que, neste momento, a bolsista preocupava-se mais com o cumprimento do planejamento do que com a aprendizagem dos alunos.

É importante destacar, ao se tratar do segundo portfólio de Hermione, que inicialmente a bolsista desenvolveria atividades também na *escola C*, em uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental, contudo, houve uma mudança após a primeira aula da bolsista nesta escola, como explicitado no excerto abaixo.

Nessa atividade, perdemos mais de 20 minutos de aula, pois o Professor da sala quis dar algumas orientações sobre a turma, por se tratar de uma turma difícil de trabalhar e indisciplinada. Ele me chamou para fora da sala e conversamos sobre o comportamento da sala e de que forma agir perante a indisciplinada dos alunos enquanto os mesmos estavam dentro da sala de forma bastante indisciplinada. Ao entrar na sala de aula, percebi uma desorganização muito grande dos alunos: muitos alunos sentados ao redor do professor, alguns poucos alunos sentados em uma fileira na parede e o restante, espalhados pela sala, andando pela sala ou sentados lá no fundo, no chão. Pela orientação do Professor, eu deveria ignorar os alunos que não estavam interessados na aula e dar a atividade apenas para os alunos interessados. (...) A ideia inicial era que um aluno lesse o exercício e nós os

resolveríamos juntos, porém os alunos se recusavam a ler. Mesmo quando eu lia o exercício, percebi que os alunos estavam completamente perdidos: eu perguntava “o que vocês entenderam dessa questão?” e eles ficavam apenas me olhando assustados. Depois que eu explicava o enunciado, alguns conseguiam entender o que o exercício pedia, mas não conseguiam resolvê-lo mesmo assim. A dificuldade para que os alunos me ouvissem também era grande pelo barulho da sala e pelo número de alunos desinteressados: havia cerca de seis alunos, apenas, atentos às atividades. A recomendação do professor no início era que eu não ficasse chamando a atenção da sala, alegando que alguns alunos podiam estar drogados e teriam uma atitude mais violenta. Nessas condições, eu começava a resolver os exercícios e deixava para que os alunos fizessem as contas de operações básicas. Eles encontravam muita dificuldade nas divisões, e estas, eu resolvia na lousa com eles. Muitos não sabiam o que fazer quando sobrava resto na divisão e eles deveriam continuar. Para ser sincera, eu não sabia como lidar com tais problemas, pois não esperava que eles tivessem tanta defasagem de conceitos básicos na 7ª série. Sabia que eles poderiam apresentar dificuldades para realizar as contas, mas não que conseguiriam nem começar uma conta ou não saber o que fazer, nem começar o exercício. Dessa forma, tentei apenas resolver os exercícios da forma mais simples possível e deixar clara a maneira como foi feito. (...) Eu estava com um sentimento de pânico ao me deparar com a realidade da escola e, além de não conseguir controlar a sala, também não consegui assumir uma posição muito clara e objetiva com relação às dificuldades apresentadas pelos alunos. Como não sabia o que fazer, apenas resolvi os exercícios na lousa e os alunos copiaram sem que eu tivesse a certeza de que eles haviam entendido os exercícios. Sendo assim, preferi pedir a transferência para uma turma que apresentava menores dificuldades para trabalhar. Um pibidiano com mais experiência foi colocado no meu lugar ([Yago]), e eu fui trabalhar na [escola B], assumindo três salas do 8º ano (7ª A, 7ª B, 7ªC). Eu e o [Yago] seguimos a mesma sequência de aulas, preparada por mim, mas cada um fez a adaptação que julgou necessária para cada turma. (HERMIONE, P8, p. 58-62)

Ao iniciar este registro, Hermione evidencia, através dos relatos do professor da turma, que há um grande problema de disciplina destes alunos. Em seguida, a bolsista descreve a sala de aula e suas primeiras impressões ao entrar em contato com a classe, indicando o processo de vir a conhecer os estudantes e o contexto escolar, o que André (2012) destaca como uma das diversas tarefas dos professores iniciantes.

Podemos perceber em sua escrita que Hermione sofreu um choque de realidade muito grande ao entrar em contato com esta turma. A bolsista não estava preparada para se deparar com tantos problemas – grandes lacunas conceituais, indisciplina, violência, uso de drogas – e acabou por abandonar esta turma, nos remetendo a Serrazina e Oliveira (2002), que apontam os problemas de disciplina e de gestão de sala de aula como possíveis condutores do abandono da profissão por professores iniciantes.

Apesar do choque de realidade sofrido e de sua incapacidade de gerir esta sala de aula adequadamente, a bolsista não abandonou o programa, nem o curso de licenciatura,

pedindo, contudo, transferência de escola. Assim, outro bolsista do subprojeto assumiu as aulas com esta turma (o também participante desta pesquisa, Yago) e Hermione assumiu as aulas previstas para Yago – as três turmas de 7ª série da *escola B*. Desta forma, a partir das reflexões de Yago sobre esta turma que pontuaremos de forma mais aprofundada a indisciplina e os problemas sociais, a partir dos estudos de Aquino (1998) e Dayrell (1996).

Em relação ao desenvolvimento de atividades com as turmas de sétima série da *escola B*, Hermione pontua a questão da disciplina diversas vezes, como podemos notar nos excertos a seguir.

Em relação aos alunos, a turma da 7ª A é mais interessada e participa mais ativamente das aulas. Eles também discutem mais os exercícios e os próprios alunos ajudam uns aos outros, corrigindo e discutindo entre eles sem depender tanto da minha ajuda. A turma da 7ª B fica dividida: uma parte se interessa e outra apenas “finge” que está fazendo os exercícios: se eu interrompo a correção da lousa e pergunto a alguns grupos o que estou fazendo ou como resolver a questão, eles ficam me olhando sem saber o que fazer. A turma da 7ª C tem uma minoria que se interessa e muitos dos alunos dormem ou apenas não fazem os exercícios, não mostrando interesse algum e, mesmo que a professora diga que vai dar nota nos exercícios do PIBID, muitos tentam copiar dos poucos alunos que fazem. (HERMIONE, P8, p. 68)

Ainda que haja um pouco de indisciplina por parte dos alunos, a professora sempre mantém um controle e a organização da sala: antes mesmo dela entrar, os alunos devem estar todos sentados em fileira e organizados. Apenas depois deles estarem em ordem eu inicio a atividade e peço para que eles se sentem em duplas. (HERMIONE, P8, p. 68)

Os alunos se comportaram bem durante a prova, salvo algumas exceções como dois alunos da 7ª A que estavam indisciplinados e precisaram trocar de lugar. (HERMIONE, P8, p. 85)

A escrita de Hermione nos indica que a bolsista se apoia nas atitudes da professora para gerir as salas de aula, podendo também sugerir que a futura professora a tem como um espelho, ou seja, Hermione também aprende o trabalho docente através da socialização e da experiência dos pares, como apontado por Tardif e Raymond (2000).

Em seu último portfólio, Hermione pontua a disciplina dos alunos ainda mais incisivamente, como podemos notar no excerto a seguir.

Pude analisar que a primeira aula não rendeu muito. Além de não conhecermos muito bem a turma, os alunos estavam bem agitados. Na primeira aula, quando entramos na sala, pude perceber muitos alunos sentados em grupos e usando fones de ouvido. Tentei fazer um acordo com os alunos: que eles pudessem sentar em grupos e usar fones desde que participassem das atividades e fizessem os exercícios. Como era de se esperar, não funcionou. Precisei chamar atenção deles o tempo todo, o [bolsista] não conseguia falar, é como se estivesse dando aula sozinho e muitos alunos sentaram de costas para a lousa. Mesmo que eu dissesse que o

professor regular da turma somaria nossas atividades como notas aos alunos, eles continuavam apáticos. Já no fim da aula eu chamei atenção dos alunos e avisei que para as próximas aulas, estava proibido o uso do fone e os grupinhos. A partir da segunda aula, cheguei na sala com uma postura mais firme, fiz todos os alunos guardarem seus fones e separarem os grupos. Uma aluna entregou as folhas aos alunos enquanto eu apagava a lousa para adiantar a aula e já comecei a resolver os exercícios que eles fizeram na aula passada e não deu tempo de corrigir. Essa segunda aula foi uma aula cedida pela professora de português por causa de uma confusão de horários na escola aquela semana. A professora ficou presente comigo na sala e tentou me ajudar a manter a ordem. Embora os alunos não tenham se comportado tão bem, deu tempo de resolver os exercícios propostos. Infelizmente, precisei gritar e chamar atenção deles o tempo todo para conseguir cumprir o objetivo da atividade. Se eu fosse reaplicar essa atividade, eu seria mais firme com os alunos desde a primeira aula e não permitiria em hipótese alguma que os alunos ficassem com fones de ouvido e, muito menos, sentados de costas para a lousa. Infelizmente o professor regular da turma também não participava das aulas, apenas fazia chamada e se retirava e nós ficávamos sozinhos com a turma, o que gerava mais euforia entre os alunos, pois não somos professores deles e tem-se a falsa ideia que nossa atividade não é importante para eles. (HERMIONE, P9, p. 25)

Nesta passagem, ao relatar seu primeiro contato com uma turma de 1ª série do Ensino Médio da *escola B*, Hermione indica inicialmente tomar conhecimento dos alunos e do contexto escolar, o que, segundo André (2012) é uma das diversas tarefas dos professores iniciantes. Além disso, a bolsista também mostra sua tentativa de explicitar regras e procedimentos aos alunos, apontado por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como um dos problemas mais sérios enfrentados pelos professores em início de carreira, assinalando ainda questões de gestão de sala de aula que, de acordo com Serrazina e Oliveira (2002), também é um problema para professores iniciantes.

Ao registrar estes problemas disciplinares, Hermione aponta para um comportamento inadequado dos alunos e, ainda, parece indicar a utilização de uma punição (proibição de fones de ouvido e de grupinhos) com o intuito de abolir tal comportamento. Tal situação nos remete diretamente ao behaviorismo de Skinner, teoria que “procura explicar o comportamento humano como resultado das influências dos estímulos do meio” (ALMEIDA et al., 2013, p. 82).

Segundo Almeida et al. (2013), para Skinner, a manutenção de um comportamento se dá pela presença de um reforço, o que consiste em qualquer estímulo que aumenta a probabilidade de ocorrência de um comportamento. Tal reforço pode ser positivo ou negativo: “o positivo como sendo aquele em que se apresenta um estímulo como consequência do comportamento e o negativo como sendo aquele em que se retira um estímulo como consequência de um comportamento” (ALMEIDA et al., 2013, p. 83).

Além disso, um comportamento pode ter sua probabilidade de ocorrência diminuída com o uso da punição, que também pode ser positiva ou negativa: na punição positiva é apresentado um estímulo aversivo como consequência de um comportamento indesejável e a punição negativa caracteriza-se pela retirada de um reforço positivo frente a um comportamento indesejável (ALMEIDA et al., 2013).

A bolsista, frente a um comportamento inadequado dos alunos – a indisciplina –, proibiu o uso de fones e grupinhos, os quais haviam sido permitidos anteriormente (reforço positivo), ou seja, tal proibição configurou-se como uma punição negativa, visto que a bolsista retirou um reforço positivo com o intuito de diminuir a indisciplina.

Em seu próximo encontro com esta turma, Hermione aponta novamente para problemas de disciplina e comportamento, indicando mais uma vez o uso de reforços e punição, como expresso nos registros a seguir.

Inicialmente, seria aplicado o jogo [nome do jogo] para que os alunos percebessem sozinhos os conceitos trabalhados. Como os alunos se comportaram muito mal nas últimas atividades do PIBID, uma funcionária da escola me acompanhou até a sala e exigiu que os alunos respeitassem as atividades do PIBID e participassem. Na aula anterior, eu tinha dito aos alunos que no plano de aula deles havia a aplicação de jogos e a utilização da sala de informática, mas que eles só fariam essas atividades se mantivessem uma organização e um comportamento adequado nas aulas. Como eles não cumpriram a parte deles nesse acordo, o jogo foi apenas discutido na lousa com a utilização de exemplos e os alunos apenas acompanharam. (HERMIONE, P9, p. 26)

Na minha opinião, foi uma aula muito proveitosa e que os alunos tiveram uma participação ativa. Infelizmente, foi necessário que uma funcionária da direção interferisse na organização da sala e no comportamento dos alunos. Por outro lado, a aula rendeu tanto que precisamos ir além do plano de aula original e inventar exercícios mais complexos e de maior desafio aos alunos, mostrando diferentes modelos de exercícios. É claro que, infelizmente, muitos alunos não se importam nem em copiar os exercícios da lousa, já que todos são corrigidos e eles poderiam, pelo menos, entregar as folhas de exercícios completas. (HERMIONE, P9, p. 33)

No primeiro trecho destacado acima, podemos novamente notar que a bolsista deixa de utilizar materiais diversificados, como os jogos, por questões disciplinares, isto é, Hermione parece utilizar o jogo como um reforço positivo, no caso de os alunos apresentarem um comportamento adequado, e como punição negativa, no caso de os alunos apresentarem um comportamento inadequado.

Além disso, a solução encontrada no momento foi a interferência de uma pessoa com maior autoridade na sala de aula, o que não foi totalmente eficaz, como a própria bolsista indica na segunda passagem. Esta interferência parece ter sido apenas uma solução

temporária, visto que Hermione relata, sobre as aulas seguintes com esta turma, que a indisciplina se tornou mais uma vez presente, como podemos notar nas seguintes passagens:

Infelizmente nem todos os alunos se interessaram e não conseguimos obrigar todos os alunos a participar, então desde que eles não atrapalhassem a atividade e nem os colegas que estavam participando, já era melhor do que se eles ficassem atrapalhando. (HERMIONE, P9, p. 36)

Trata-se de uma sala muito indisciplinada desde o começo, com poucos alunos interessados e muitos alunos apáticos que fizeram questão de expor que não queriam participar da aula. As poucas aulas que renderam com a turma foram graças à presença de alguém da direção na sala. Houve também uma troca de professor, pois o professor regular da turma do início do ano se aposentou e foi colocada uma professora substituta no lugar. A professora também não tomou nenhuma iniciativa para ajudar a controlar os alunos e percebemos que ela estava corrigindo atividades das aulas passadas dela com os alunos, e isso também acabou tumultuando a aula, pois os alunos ficavam levantando para ir conversar com ela. (HERMIONE, P9, p. 37)

Estes trechos nos indicam que Hermione parecia estar cansada de tentar desenvolver uma boa aula para todos, optando por trabalhar apenas com os alunos interessados, criticando, inclusive, a postura da professora substituta presente na sala, a qual não colaborava totalmente com as atividades do PIBID. Esta atitude da bolsista pode indicar que ela considera o trabalho docente esgotador, como pontuado por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996). Contudo, a bolsista não registra ter socializado estes problemas com sua supervisora, ou com a coordenadora do subprojeto ou, ainda, com os demais bolsistas do programa, de modo a tentar, coletivamente, refletir e buscar soluções para a situação.

Por outro lado, ao registrar as atividades desenvolvidas com o 8º ano do Ensino Fundamental desta mesma escola, a *escola B*, Hermione indica estar contente com a disciplina desta turma.

A turma, no geral, é bem rápida e participativa. Esperávamos uma turma mais devagar e com mais deficiência em alguns conceitos, mas nessa aula pudemos perceber que eles são rápidos para fazer contas e gostam de ir até a lousa para resolver os exercícios: isso os estimula a participar e a aprender. (HERMIONE, P9, p. 54)

Essa turma é uma turma muito boa de trabalhar qualquer coisa: eles participam dos jogos propostos, querem ir até a lousa para resolver os exercícios e participam ativamente das aulas. Quando questionados sobre algum assunto, eles tentam responder, chutam, tentam procurar os conceitos no caderno e são muito esforçados. A aula de revisão proposta foi muito bem aproveitada pelos alunos: eles aproveitaram para tirar dúvidas, além de revisar todo o conteúdo que trabalhamos durante o bimestre. (HERMIONE, P9, p. 62)

De maneira geral, foi muito satisfatório trabalhar com essa turma, pois os alunos são comprometidos e interessados, participam, perguntam, gostam de

ir até a lousa resolver os exercícios e não houve nenhum momento de estresse em que eu precisei chamar muito a atenção da sala. Uma das alunas apresentou um pouco de resistência para fazer a avaliação e ficou longos minutos olhando para mim, sem sequer olhar para a prova. Eu me aproximei dela e perguntei por que ela não estava tentando fazer a avaliação e ela me disse que não entendia matemática e tinha muita dificuldade. Sentei do lado dela e a estimulei a fazer a avaliação, expliquei como eram feitos os cálculos de média, moda e mediana baseados nos exercícios que tínhamos visto em sala de aula e ela conseguiu fazer os exercícios. Expliquei também a parte de princípio multiplicativo com bastante calma e ela conseguiu tirar 7,2. Resumindo, foi muito satisfatório trabalhar com essa turma e os alunos até demonstraram muito carinho quando eu disse que seria nossa última atividade juntos. (HERMIONE, P9, p. 67)

A escrita de Hermione mostra que o trabalho docente também pode ser bastante gratificante. Entretanto, ao trabalhar com a 2ª série do ensino médio da *escola B*, Hermione enfrenta novamente uma situação de extrema indisciplina.

Os alunos dessa turma foram bastante descomprometidos com as aulas e as atividades. Eles sentaram como quiseram na sala de aula, sendo que tinha um grupo muito grande unido ao fundo da sala, lá no canto, que não se preocupou em participar da aula, muito menos em fazer exercícios. Eles ficaram conversando, ouvindo música, mexendo no celular, etc. A própria coordenadora da escola me pediu para que não fosse chamada a atenção desses alunos, pois os mesmos ficavam “revoltados” e os outros professores não conseguiam dar aula depois. Como essa foi a orientação da escola, eu dei aula como se os alunos desinteressados não estivessem ali e dei o máximo de atenção possível para os alunos que mostraram interesse e participaram das atividades. Nessa aula me senti muito constrangida porque alguns alunos mandavam algumas “indiretas” do tipo “nossa professora seu sorriso é muito bonito” ou “nossa agora virei a todas as aulas de matemática”. Por causa desses fatos, dei a aula de maneira muito séria sem dar atenção a esse tipo de comentário e, em alguns momentos, me fingi de surda pra não escutar esses alunos. Ainda que tenha sido desconfortável, esses alunos sentaram na frente e participaram das atividades. Percebe-se, nessas situações, que os alunos não têm um mínimo de respeito com os professores e pessoas que atuam na escola. Ainda que muitas vezes seja apenas “brincadeira”, essa situação faz com que nós, professores, restrinjamos nossa atenção a apenas alguns alunos e acabe ignorando esses alunos que ficam fazendo gracinhas, o que acaba impedindo que eles entendam os conceitos apresentados. (HERMIONE, P9, p. 81-82)

Ao entrar na sala, a turma estava completamente desorganizada, alguns alunos estavam com baralho e nem se importaram em guardar e participar da aula. Uma professora auxiliar exigiu que eles guardassem o baralho e sentassem de frente para lousa. Outro grupo (o grupo que nunca participou de nenhuma atividade) estava com um violão e ainda insistiram em tocar um pouco no decorrer da atividade. Quando eu disse que eles fariam uma prova na próxima aula, os alunos prestaram um pouco mais de atenção, mas ainda assim foi muito difícil. (HERMIONE, P9, p. 92)

Tais trechos destacados mostram uma indignação da futura professora quanto ao (des)respeito dos alunos desta turma. Vale destacar ainda que Hermione sofreu uma

violência⁶⁸ sexual nestas aulas, visto que o assédio sexual se configura, segundo Abramovay e Rua (2002), por “diversas formas de intimidação sexual – olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições – e de abusos – como propostas, insinuações e contatos físicos aparentemente não-intencionais – além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros etc.” (p. 53). De acordo com as autoras,

As “brincadeiras” ou comentários jocosos podem ser dirigidos pelos alunos aos professores e vice-versa. Geralmente geram constrangimentos àqueles aos quais são dirigidos: (...) mas que, muitas vezes, fazem a pessoa calar (...). Às vezes, é banalizada, considerada “normal” o que colabora inclusive para sua repetição (...). (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 53)

Além da questão da violência, Hermione aponta privilegiar os alunos mais interessados em detrimento dos alunos mais indisciplinados, orientada pela própria escola. Neste aspecto, Maciel (2003) aponta que a escola se configurou, inicialmente, como instrumento de conservação e reprodução social, isto é, a escola surge com o fim de perpetuar as classes sociais.

Como a escola passa a ser um direito de todos, há o risco de mobilização social. A classe dominante, que muito defendeu para que os da classe dominada não tivessem e não tenham acesso ao saber, sente a necessidade de criar mecanismos objetivos, tecnicistas e *imparciais* que justifiquem a desigualdade social pela desigualdade escolar, e sejam, inclusive, legitimados por aqueles que se encontram em posição desfavorável na sociedade. A avaliação surge como esse mecanismo de manutenção de uma sociedade de classes. Ela possibilita controlar a ascensão dos indivíduos de uma classe desfavorecida para outra favorecida. Pelo seu aspecto quantitativo, e este é o único usado para esse fim, ela diferencia, num processo competitivo, quem pode galgar os melhores lugares na sociedade: as chances são dadas a todos, mas só alguns sabem aproveitá-las. *Casualmente* essa minoria chega aos melhores postos sociais. (MACIEL, 2003, p. 14, grifo do autor)

Maciel (2003) pontua que, a princípio, o professor é contratado para ensinar os alunos, contudo, à escola “é delegado o poder de definir quem sabe e quem não sabe e, indiretamente, o de selecionar os melhores da sociedade. Isto passa a ser feito via avaliação, uma avaliação distorcida, que na verdade não é avaliação” (p. 18-19), poder transferido ao professor que deixa de ensinar para corrigir provas, preencher cadernetas e decidir a vida dos

⁶⁸ Ao tratar da violência escolar, Abramovay e Rua (2002) apontam que não existe consenso sobre o significado de violência, contudo, segundo as autoras, Charlot classifica a violência escolar em três níveis: “(a) Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; (b) Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; (c) Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 21-22).

alunos através da “nota que lhes atribui e não pela qualidade do ensino que desenvolve” (p. 19), participando de um processo excludente implementado pelas escolas.

O autor propõe um modelo de avaliação formativa, onde a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

O professor formativo neste contexto não dá aulas, ele ensina; entretanto, o seu ensino só tem uma preocupação: ajudar o aluno a aprender nos níveis cognitivo e social. Logo, ele não se posta na frente de sua turma para transmitir determinados conteúdos aos alunos, privilegiando os mais desenvolvidos e motivados para aprender. Num processo de formação é fundamental a interação professor-aluno e aluno-aluno. (MACIEL, 2003, p. 60).

Em relação à avaliação realizada com esta turma (2ª série do ensino médio da *escola B*), a bolsista faz um registro interessante:

Para começar, alguns alunos ligaram de seus celulares para suas mães irem busca-los na escola, pois não teriam mais aulas. A coordenadora tentou avisar a mãe de que os alunos agiram de má fé, pois teriam prova e mesmo assim a mãe os levou embora. Eram três alunos que queriam ir embora e a escola conseguiu segurar um deles. Queria dizer nessa síntese o quanto os alunos dessa turma não respeitam ninguém: nem diretor, nem coordenador, nem professor. Durante a prova, eles colaram tudo: por meio da folha da revisão da aula anterior (eu cheguei a tomar a folha de alguns alunos), por meio dos colegas. Antes que eles comessem a fazer a avaliação eu pedi para que eles realmente se esforçassem porque não iria afetá-los tanto em termos de nota, mas era uma avaliação para diagnosticar o quanto eu consegui ensinar, então era uma avaliação para mim também. Todos os bons alunos que terminaram a avaliação foram ajudar seus amigos que não participaram da aula e não sabiam absolutamente nada. Mesmo que eu pedisse para que os alunos voltassem aos seus lugares, eles riam e ignoravam completamente minha presença na sala de aula. Nem a professora auxiliar, nem a professora regular conseguiram conter os alunos. Por fim, eles fizeram as provas em duplas. A catástrofe da avaliação foi maior ainda quando TODOS os alunos somaram $1/6 + 1/6 = 2/12$. Ao final da avaliação, quando todos haviam entregado as provas, eu mostrei pra eles na lousa, novamente, com um tom de indignação como eles faziam essa soma. Quero expor a avaliação nessa síntese para mostrar que, na verdade, eu fiz toda a revisão baseada na avaliação, e que se os alunos tivessem prestado o mínimo de atenção, eles fariam a avaliação de olhos fechados. Eu me recusei a corrigir a avaliação dessa turma porque a “meia dúzia” que prestou atenção em todas as aulas colou descaradamente na folha de revisão da aula anterior. Portanto, essa avaliação não tem peso nenhum diante das aulas que eu apliquei nessa sala. Eu fiz tudo que estava ao meu alcance para que os alunos conseguissem entender os conceitos, conseguissem preencher as lacunas deixadas. Eu dei metade de uma aula de frações, da mesma maneira que se ensinam frações para o 6º ano, com desenhos, com barrinhas. Todos os exercícios que tinham dados, eu desenhei os dados na lousa com faces, eu fiz todas as árvores de possibilidades possíveis nos exercícios. Eu realmente não me culpo em nenhum momento pelo péssimo resultado de aprendizado desses alunos, pois eles não gostam nem deles mesmos. A avaliação está tão fora da realidade de aprendizagem, que a aluna que não sabia o que eram números ímpares tirou 8 na avaliação. Isso me faz pensar até quando, até onde o país vai levar a

educação como brincadeira, até que ponto o governo quer pessoas alienadas e sem conhecimento para continuar a fazer tudo o que é feito nesse país. Sinceramente, eu tenho medo do futuro. Tenho medo, como professora, por ter que, futuramente, assumir o papel de mãe e dar educação aos alunos ao invés de passar conhecimento matemático. (HERMIONE, P9, p. 96)

Hermione registra, nesta passagem, sua indignação quanto ao comportamento, disciplina e educação dos alunos desta turma. Podemos notar aqui, que a bolsista evidencia algumas compreensões do trabalho docente, como a organização escolar e a intenção da educação, além de pontuar, ainda que indiretamente, as relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas presentes na educação, ao retratar que tais alunos não demonstram respeito pelos professores, nem pelo coordenador ou diretor.

É importante ressaltar que a bolsista não se culpa pelo fracasso na aprendizagem dos alunos, pontuando que não mediu esforços no desenvolver das atividades para preencher as lacunas conceituais emergidas. Neste sentido, Maciel (2003) entende, deliberadamente, que

(...) o professor não é o culpado das consequências de suas práticas avaliativas, pois “a avaliação tal como ocorre na sala de aula, não é apenas da responsabilidade do professor, individualmente considerado. Trata-se de um processo de alienação do sujeito, por imersão numa realidade bem maior que ele” (VASCONCELLOS⁶⁹, 1998, p. 62). Entretanto, sem perceber, ou com a convicção que não pode fazer nada, contribui para a distorção que ocorre na avaliação que é praticada na escola (VASCONCELLOS, 1998). (MACIEL, 2003, p. 20)

Além disso, Hermione indica seu temor em, futuramente, ter que assumir papel maternal perante os alunos, nos remetendo novamente a Aquino (1998), o qual defende que o papel da família e da escola são distintos, sendo esta responsável pela sistematização, objetivação e recriação de conhecimentos e aquela responsável pela moralização da criança, de forma que não se deve justapor tais competências.

Aquino (1998) destaca que a falta de postura moral mínima para o trabalho de sala de aula é apenas um complicador da prática docente, não um impeditivo, defendendo ainda que aos professores não se deve conceder funções para as quais eles não sejam habilitados.

Hermione faz as seguintes considerações sobre o trabalho com esta turma:

Foi realmente frustrante dar aula nessa sala: na primeira aula os alunos ficaram cheios de gracinhas me “cantando”; nas aulas de princípio multiplicativo e probabilidade eu realmente acreditei que eles estavam aprendendo; na aula de revisão percebi que eles não aprenderam nada do que eu tentei passar. Durante a avaliação, foi um completo desrespeito, é como se eles tivessem me dizendo “você é uma otária e nós fazemos o que quisermos”. É claro que o PIBID precisa apresentar a nós, graduandos, o

⁶⁹ VASCONCELLOS, C. dos S. **Processo de mudança da avaliação da aprendizagem**: o papel do professor – representações e práticas. 1998. 283 f. Tese (Doutorado em Educação: Didática) – FE/USP, São Paulo, 1998.

desafio de dar aulas para essas salas. Porém, ao ter que lidar com turmas muito problemáticas e vendo que a escola nos limita a não chamar a atenção dos alunos, às vezes acabamos desmotivados e saímos do PIBID com a certeza de que nunca vamos trabalhar em escolas públicas, quando deveríamos sair com o sentimento contrário. (HERMIONE, P9, p. 98)

A licencianda reforça, nesta passagem, sua indignação com o comportamento destes alunos e também com a organização escolar, mais especificamente pública, a qual restringe o trabalho dos professores. Infelizmente, em todos os seus portfólios a bolsista não descreve a socialização, discussão e análise de tais problemas entre os bolsistas, os supervisores, os professores, os orientadores e a coordenadora, limitando-se apenas a registrar as ocorrências.

Além da questão disciplinar, outro ponto evidenciado na escrita de Hermione é em relação à gestão de sala de aula, já salientada algumas vezes no decorrer desta análise. Selecionamos abaixo alguns trechos de destaque.

Antes que a aula termine, recolheremos esses exercícios para que eles continuem na próxima aula. (HERMIONE, P8, p. 17)

Entreguei uma folha contendo quatro problemas para cada aluno. Trabalhamos da seguinte maneira: eles tinham cinco minutos para pensar em cada questão e, dado esse tempo, discutiríamos o exercício e o resolveríamos na lousa. Usei a mesma sistemática com as três salas: separei os alunos em duplas (com exceção da 7ª B), distribuí as folhas com os exercícios propostos e, para cada exercício, dava um tempo de cinco minutos para que os alunos pensassem e fizessem e nós o corrigíamos na lousa. (HERMIONE, P8, p. 62)

O sinal da aula bateu e não tínhamos resolvido o exercício ainda. Precisei implorar para que os alunos esperassem eu terminar porque esse exercício cairia na prova. Muitos alunos se levantaram e não deram importância ao exercício, mas mesmo assim eu resolvi para os alunos que mostraram interesse. (HERMIONE, P9, p. 37)

Por fim, mais uma característica do trabalho docente compreendida por Hermione em seus portfólios são as múltiplas tarefas do professor, outro fator que pode reforçar o choque de realidade do professor iniciante, de acordo com Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996). Como já destacamos anteriormente, uma destas tarefas, associada ao atual papel dos professores, diz respeito ao temor da bolsista em ter de assumir, frente aos alunos, as competências relativas aos pais. Além disso, tais tarefas se referem também ao desenvolvimento de atividades diferenciadas, as quais não estão relacionadas com a disciplina em si, como os eventos em comemoração ao Dia Nacional da Matemática e ao Dia das Crianças.

Neste sentido, a bolsista registra em seus três portfólios diversas atividades elaboradas pelo subprojeto visando à comemoração de tais datas. Estas atividades

englobaram: realização de jogos matemáticos, visita dos alunos de Ensino Fundamental e Médio à Universidade, apresentação de teatro, entre outras coisas. Apesar de Hermione citar a realização destas atividades comemorativas, ela indica ter participado diretamente de apenas três, todas registradas em seu primeiro portfólio (P7): realização de jogos matemáticos em sala de aula para alunos do Ensino Médio da *escola A*, acompanhamento da visita dos alunos das três escolas à Universidade e desenvolvimento de uma aula especial para alunos do Ensino Médio da *escola A*, a pedido da *supervisora A*, cujo objetivo era proporcionar aos alunos maior conhecimento sobre as carreiras profissionais que têm a matemática como base.

Ao registrar o desenvolvimento desta aula especial, Hermione traz como exemplo aos alunos sua própria escolha profissional:

(...) queremos ser professores, mesmo conscientes de que não é um trabalho muito valorizado no mercado de trabalho, pois falta reconhecimento da sociedade e das lideranças do país para com a importância do professor, mas mesmo assim, dar aula nos faz feliz, poder ensinar um pouco do que sabemos e poder dar aos alunos uma oportunidade de mudar sua realidade através dos estudos nos faz bem e ter o retorno deles nos faz querer ser professores. Também comentamos que às vezes os alunos não dão retorno no sentido de que preparamos a aula e nos esforçamos para fazer tudo da melhor maneira possível e eles muitas vezes não nos deixam dar aula, conversam, não querem saber, enfim, e que isso às vezes nos frustra, mas que toda profissão terá “prós” e “contras” e por isso eles devem escolher o que lhes agrada, pois só quando gostamos do que fazemos somos capazes de superar os obstáculos do dia-a-dia e continuar fazendo o que escolhemos com qualidade. (HERMIONE, P7, p. 37-38)

Nesta passagem, Hermione novamente faz uma reflexão sobre a intenção da educação em nosso país e sobre questões comportamentais dos alunos. Neste sentido, a reflexão é também uma característica bastante evidenciada pela bolsista, a qual reflete, diversas vezes, sobre as aulas desenvolvidas e repensa maneiras mais adequadas de se realizar cada atividade. Selecionamos a seguir alguns dos registros da bolsista referentes à reflexão do trabalho docente.

De maneira geral, acredito que essa atividade ficou um tanto pesada, mesmo para a 3ª série. Foram colocados muitos conteúdos em uma atividade só, pois matrizes, determinantes e sistemas lineares deveriam ser discutidos em mais aulas. Embora tenhamos feito uma atividade de matrizes, era uma atividade muito introdutória e só apresentava matrizes como uma tabela com organização de dados, portanto não era uma atividade que dava base para calcular determinantes. Fundir esses três conteúdos em uma única aula ficou pesada aos alunos e confusa, principalmente para os alunos da 2ª série que nunca tiveram contato com matrizes. Também acredito que devemos nos organizar melhor a fim de apresentar aos alunos exemplos coerentes e, no caso, dentro de escalas, para que eles entendam como fazer o exercício e também possam visualizar com mais clareza o que estamos tentando mostrar para eles. (HERMIONE, P7, p. 19)

Acredito que os alunos ficaram mais distraídos pelo jogo e não entenderam a tabela construída na lousa com o número de pontos de cada jogada. Quando foi pedido para que os alunos calculassem a média de pontos, eles estavam confusos a respeito do que deveriam somar e por quanto deveriam dividir a soma. Tudo foi feito muito rápido e acredito que o tempo poderia ser melhor aproveitado para a aplicação dessa atividade e que o objetivo do alvo deveria ser explicado antes dos alunos jogarem, de forma que eles próprios organizassem a tabela. (HERMIONE, P8, p. 10)

Uma maneira diferente de aplicar essa atividade também seria dar mais tempo para que os alunos pudessem pensar mais sobre cada exercício. Como ainda deveríamos fazer uma revisão que abordava Média, Moda e Mediana, não pudemos dar mais tempo aos alunos e, na segunda aula, tivemos que iniciar já fazendo a correção dos exercícios na lousa. Se os alunos tivessem mais tempo, eles poderiam pensar mais a respeito de cada exercício e organizar melhor suas ideias, os dados que os enunciados traziam e o que deveriam fazer para encontrar o que os problemas pediam. Ficamos limitados pelo tempo e talvez, os alunos não tiveram uma oportunidade para fixar melhor os conceitos apresentados e os exercitar com mais qualidade. (HERMIONE, P8, p. 33)

Acredito que, frente a tantas lacunas de conceitos básicos que os alunos apresentam, fica impossível, no tempo que temos, ir ao encontro de todas as dificuldades e recuperar todos os conceitos que os alunos já deveriam conhecer e dominar na 7ª série. Para tal, deveríamos então deixar de lado os conceitos de estatística e gráficos e tabelas para montar sequências de aulas que abordem equações, porcentagem, regras de 3, frações, e tantos outros conceitos que os alunos já deveriam saber. (HERMIONE, P8, p. 75)

Se fosse aplicar essa atividade novamente, provavelmente iria retirar algumas tabelas da atividade, da parte de experimentação e deixar apenas o essencial, que seria a experiência de jogar as moedas, as perguntas e a tabela de probabilidade. Isso levaria menos tempo e talvez fosse mais eficiente na aplicação, sobrando assim mais tempo para a resolução dos exercícios com os alunos, que era a parte primordial da atividade e infelizmente foi deixada de lado. (HERMIONE, P9, p. 38)

Acredito que, para uma próxima oportunidade de aplicação desse plano de aulas, devemos propor mais exercícios aos alunos, pois eles resolveram tudo muito rapidamente. Também deveríamos propor exercícios mais desafiadores em que os alunos não precisassem apenas calcular a média, moda e mediana, mas retirar as informações de gráficos, tabelas e textos e trabalhar as dificuldades que eles têm em interpretar textos e retirar informações dos mesmos. (HERMIONE, P9, p. 56)

É notável, ao analisar os três portfólios, que a bolsista passa a refletir cada vez mais sobre os aspectos do trabalho docente com o passar do tempo e, além disso, Hermione parece começar a constituir seu repertório docente a partir destas reflexões, o que, segundo André (2012), é uma das várias tarefas dos professores em início de carreira.

Sintetizamos, portanto, no Quadro 15, as compreensões sobre a docência expressas por Hermione a partir da análise de seus registros escritos, fundamentada nos quatro eixos de análise.

Quadro 15 – A docência do ponto de vista de Hermione

De caráter pessoal	Relacionadas à sala de aula	Relacionadas aos alunos	Relacionadas à escola e/ou à educação
Reflexão	Gestão de sala de aula	Aprendizagem dos alunos	Organização escolar
Desenvolver repertório docente	Explicitação de regras e procedimentos	Avaliação da aprendizagem	Relações autoritárias, burocráticas, hierárquicas
Conhecimentos pedagógicos	Contextualização	Motivação dos alunos	Falta de recursos
Conhecimentos de conteúdo	Uso de materiais e tecnologias	Disciplina	Intenção da educação
Experiência	Adversidades	Alunos com necessidades especiais	
Múltiplas tarefas			
Competência			
Conhecer os estudantes e o contexto escolar			
Planejamento, Adaptação e Improvisação			
Socialização			
Trabalho mental e fisicamente esgotador			

Fonte: Autoria própria.

Ao analisar o quadro acima, podemos concluir que a escrita de Hermione expressa compreensões sobre a docência referentes aos quatro eixos de análise – de caráter pessoal; relacionadas à sala de aula; relacionadas aos alunos; relacionadas à escola e/ou a educação –, não havendo predominância de um ou outro eixo em geral.

Contudo, pudemos notar certa prevalência de uma das categorias, a disciplina, contida no eixo de análise das categorias relacionadas aos alunos. Tal categoria norteia a escrita da bolsista em relação às suas reflexões sobre seu trabalho em sala de aula, no contexto

do PIBID, e, a partir da questão disciplinar, a bolsista elenca diversas compreensões sobre a docência.

Outro ponto de destaque é em relação aos próprios portfólios: apesar de apresentarem estruturas semelhantes, com o decorrer do tempo Hermione passa a fazer mais reflexões – e reflexões mais profundas – sobre a docência com o decorrer do tempo, isto é, a escrita da bolsista tem um caráter mais descritivo em seu primeiro portfólio e mais reflexivo nos demais, o que pode indicar que a futura professora passa a compreender melhor as complexidades do trabalho docente.

Assim, podemos inferir que Hermione apresenta uma vasta compreensão sobre o trabalho docente, o qual é visto pela bolsista desde sua formação anterior à profissional, suas crenças e valores pessoais até sua formação inicial e sua experiência, tangendo ainda as questões relacionadas à sala de aula, aos alunos, às escolas e à própria educação do país.

4.3. YAGO

O participante Yago foi bolsista do PIBID durante o ano de 2012. Neste período escreveu dois portfólios: o primeiro, nomeado de P12, referente ao primeiro semestre de 2012, quando atuou em duas escolas públicas – *escola A* e *escola B* – e o segundo portfólio, nomeado de P13, referente ao segundo semestre de 2012, cujo período o bolsista deveria atuar em apenas uma escola pública – *escola B* –, porém acabou substituindo Hermione na *escola C* e acabou desenvolvendo atividades em ambas as escolas neste semestre.

Ao analisar os portfólios de Yago, notamos escritas tanto descritivas quanto reflexivas. O bolsista estrutura seus portfólios semelhantemente à Hermione, descrevendo inicialmente as reuniões e atividades desenvolvidas, seu desempenho acadêmico e as contribuições do PIBID para sua formação. Dentre as atividades desenvolvidas, são apresentados no formato de anexos, similarmente aos portfólios de Hermione, quatro tipos de relatos: (a) Planos de aula ou Sequência de ensino (contendo o planejamento de cada aula); (b) Sínteses didáticas (contendo a descrição e reflexão de cada aula ministrada); (c) Atividades de socialização (breve descrição dos planejamentos escolares realizados e de reuniões ocorridas no âmbito das escolas); (d) Trabalhos apresentados.

Em ambos os portfólios, Yago relata, inicialmente, que foram realizadas algumas reuniões, como mostram os excertos abaixo:

Foi realizada uma reunião geral no dia 30/01, onde nos foi apresentado o que havia sido realizado em 2011 para que pudéssemos dar continuidade ao

projeto. Também foram realizadas reuniões semanais do grupo do bloco tratamento da informação coordenado pela [coordenadora], onde socializávamos os resultados obtidos com as atividades aplicadas nas escolas, trocávamos opiniões, experiências e refletíamos a nossa prática. (YAGO, P12, p. 1)

Foi realizada uma reunião geral no dia 27/07, onde foram feitas algumas observações referentes ao trabalho no semestre anterior, conversamos sobre as conquistas e aspectos positivos e também refletimos sobre os aspectos negativos visando sempre à melhoria do projeto. (...) Também foram realizadas reuniões semanais do grupo do bloco tratamento da informação coordenado pela [coordenadora], onde socializávamos os resultados obtidos com as atividades aplicadas nas escolas, trocávamos opiniões, experiências e refletíamos a nossa prática. (YAGO, P13, p. 1)

Nos dois trechos selecionados podemos notar que o bolsista mostra uma preocupação com a socialização do trabalho docente, além de destacar a importância da experiência advinda do trabalho e da reflexão da própria prática.

Tais trechos nos remetem diretamente aos estudos de Tardif e Raymond (2000), os quais indicam, como apresentado na seção 1.2., que os saberes docentes provêm de diversas fontes, entre elas a socialização escolar, a aprendizagem com os pares, a experiência na profissão e a cultura pessoal e profissional. Segundo estes autores, a trajetória social e profissional dos professores acarreta, em suma, na formação profissional, inserção na profissão e aprendizagem na prática, modelando sua identidade profissional e vivendo-o por dentro, podendo “tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238).

Estas preocupações do bolsista podem ser observadas também em outros trechos, tais como:

Tínhamos realmente uma supervisora atuante, conversávamos sobre a prática docente, discutíamos metodologias visando uma maior motivação dos alunos e refletíamos as aulas preparadas e ministradas por nós. (YAGO, P12, p. 1)

Apesar de já ter ministrado aulas como professor eventual do Estado de São Paulo, e já ter cursado os estágios curriculares obrigatórios, a experiência que o projeto me proporcionou foi diferente, tinha mais autonomia e conseqüentemente mais responsabilidades na minha prática docente. Planejar as aulas, refletir sobre os resultados e socializá-los nas reuniões semanais do grupo, constituiu um tripé de ações fundamental para o bom desenvolvimento do projeto. (YAGO, P12, p. 3)

O resultado dessa boa interação entre escola e pibidiano é um bom início a docência, e por entender que a docência não é algo que pertença somente ao professor, mas sim, uma construção em conjunto com os alunos, esse bom resultado é compartilhado com os alunos. (YAGO, P12, p. 4)

A contribuição do [professor A] e da professora auxiliar, fomentou a eficiência das minhas aulas, além de ter sido bem recepcionado, recebi informações dos alunos e das possíveis dificuldades que encontraria, tanto com relação à questão disciplinar como com relação à dificuldade dos alunos com os conteúdos. (YAGO, P13, p. 3)

Além da questão da socialização, da experiência e da reflexão já citadas, estes trechos revelam que bolsista destaca outros elementos constitutivos do trabalho docente. Podemos notar que os conhecimentos pedagógicos são relevantes para o futuro professor, ao mostrar que eram discutidas metodologias com sua supervisora, corroborando com os estudos de Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996), que afirma que um dos caminhos pelos quais os professores iniciantes aprendem a ensinar é através de processos cognitivos, isto é, do entendimento do professor sobre conceitos pedagógicos e do nível de processamento de rotinas.

Os trechos acima apontam também para uma preocupação do bolsista com a motivação e a disciplina dos alunos, elementos destacados por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como problemáticos no início da carreira docente, indo ao encontro também dos estudos de Serrazina e Oliveira (2002), que acreditam que os problemas de gestão de sala de aula e disciplina são as maiores preocupações dos professores iniciantes.

Outra sinalização feita por Yago nos trechos selecionados é o planejamento do ensino, apontado por Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996) como uma área de atenção cognitiva, sendo um dos caminhos pelos quais o professor em início de carreira aprende a ensinar. O planejamento do ensino é também apontado por André (2012) como uma das várias tarefas do professor iniciante, juntamente com o planejamento do currículo e o desenvolvimento de repertório docente.

Vale ressaltar que o próprio bolsista indica que há uma base ao se desenvolver o trabalho docente: planejamento, reflexão e socialização, nos remetendo diretamente a Fusari (1990), o qual aponta a necessidade de conceber, assumir e vivenciar o planejamento no cotidiano da prática docente, através de um processo de reflexão. Além disso, o autor aponta que tais ações devem ser vivenciadas pelo grupo de professores e não individualmente, isto é, por meio da socialização (FUSARI, 1990).

As categorias citadas nestes quatro trechos – planejamento, disciplina, conhecimentos pedagógicos – emergem também no seguinte trecho, no qual Yago faz uma reflexão de seu trabalho:

Através do projeto também percebi que o planejamento é imprescindível, e que há todo momento estamos planejando, não existindo um planejamento fixo, “engessado”, mas sim planos aptos e sujeitos à mudança. Vários foram

os dilemas enfrentados (indisciplinas, dificuldades de aprendizagem, falta de estrutura adequada etc.), mas as poucos fomos modificando, inovando, percebendo o que surtia efeito e o que não fazia tanto efeito assim, compreendendo com isso que não existem receitas prontas, mas que a cada dia a sala de aula reserva alguma novidade, alguma surpresa, e para isso temos que nos preparar, planejar, obter “cartas na manga”, pois a sala de aula, é um espaço variado, eclético e surpreendente. Ao nos depararmos com situações inéditas e desafiantes, buscávamos alternativas para solucionar os problemas. Por exemplo, para realização das atividades com as webquests poderíamos não ter uma boa internet, então salvamos todas as seções das webquests (inclusive os links) em um arquivo pdf de maneira que poderíamos simular uma navegação e realizar as atividades sem maiores problemas. As leituras, as teorias de alguns autores (Skinner, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e outros) e as discussões com o grupo, nos nortearam nessa empreitada. Porém, percebemos que a prática requer muito mais do que teoria, requer uma reflexão-ação-reflexão, requer um diálogo entre a realidade de uma sala de aula e as teorias de educação que a fundamenta. (YAGO, P12, p. 3)

Esta é uma passagem muito interessante, onde Yago evidencia as seguintes compreensões sobre o trabalho docente: planejamento, adaptação, disciplina, aprendizagem dos alunos, falta de recursos nas escolas, adversidades, planejamento de adversidades, necessidade de fazer reflexão-ação-reflexão e conhecimentos pedagógicos, e revela, ainda que indiretamente, a crença do bolsista de que a formação docente é contínua, explicitando-a ao dizer que “como futuro docente, e longe de ser um profissional pronto, é importante que repense o meu currículo e o atualize de acordo com as tendências emergentes que possam contribuir com minha contínua formação” (YAGO, P12, p. 32), ou seja, Yago reconhece que sua formação se dá por um processo ao longo da carreira, o que é crucial, de acordo com André (2012).

Dentre as categorias acima citadas, a relevância dos conhecimentos pedagógicos para o trabalho docente, além de ser abordada por Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996), como dito anteriormente, é também pontuada por Tardif e Raymond (2000), os quais afirmam que nem todos os saberes profissionais do professor são produzidos por eles, mas também “provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano” (p. 215), como é o caso dos princípios pedagógicos, decorrentes das instituições e estabelecimentos de ensino, como pontuado por Yago.

As demais categorias citadas nesta passagem serão discutidas mais adiante, a partir de outros trechos que também as indiquem.

Em relação às adversidades e ao seu planejamento, o bolsista traz alguns relatos significativos, além do exposto na passagem anterior, os quais acabam por resultar numa adaptação do planejamento inicial:

Nossa preocupação não foi em vão, apesar dos alunos se interessarem pelo jogo (tabuleiro e peças) e pela ideia de competir, quando começamos a jogar percebemos que os alunos não sabiam a maioria dos conceitos, na hora pensamos em desistir, até que tivemos uma ideia. Sugerimos uma volta de apresentação no tabuleiro, os competidores (alunos), deveriam ficar atentos, pois durante a volta de apresentação, explicaríamos os conceitos na medida do possível. (...) Também diminuimos o nível e o formalismo empregado nas questões, adaptando algumas delas. (YAGO, P12, p. 11-12)

Apesar de a WebQuest ser uma atividade didática estruturada de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de tarefas de investigação, utilizando os recursos da internet, uma semana antes de aplicarmos a atividade, a professora [supervisora A] nos alertou que a escola não possuía uma boa conexão e que provavelmente teríamos problemas. Levamos essa questão para a reunião do PIBID, e a [coordenadora], recomendou que contornássemos esse inconveniente (talvez “dando PrintScr” nas páginas e salvando tudo em um arquivo PDF). Depois de preparada a atividade (o arquivo e o plano de aula), fomos a escola (três horas antes da aula) para conhecermos a sala de informática e baixarmos o arquivo na área de trabalho dos computadores. (YAGO, P12, p. 22)

Explicamos que devido à falta de conexão, simuláramos uma navegação com os arquivos salvos na área de trabalho (foi confeccionado um arquivo para cada seção da webquest). (YAGO, P12, p. 29)

Tais passagens nos remetem novamente aos estudos de Fusari (1990), pois, segundo o autor, os eventuais limites de um plano de ensino podem ser superados se o profissional estiver bem preparado, apontando ainda que “planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente” (p. 46), o que vai ao encontro dos relatos do bolsista, cujas reflexões indicam que sua preparação para as aulas superou os limites e eventuais adversidades que encontraria em seu plano. Além disso, Yago também assevera a necessidade de um processo de reflexão-ação-reflexão na prática docente, corroborando com as investigações de Fusari (1990).

A escrita de Yago também está em consonância com os estudos de Castro et al. (2008), visto que estes apontam para a possibilidade de se escolher estratégias que mais se adaptam às necessidades dos alunos, aumentando as chances de sucesso nas aulas, ao considerar alguns componentes fundamentais na elaboração do planejamento, tais como, entre outras, se conhecer enquanto professor e conhecer seus alunos e seu contexto social.

Outro ponto de destaque das passagens acima é a falta de recursos das escolas, apontado por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como sendo um dos fatores que reforçam o choque de realidade dos professores iniciantes.

A carência de uma sala de informática funcional com bons computadores e conexão à internet, por exemplo, acaba por inibir, e às vezes até impedir o professor de realizar

atividades com a utilização de recursos tecnológicos. Entretanto, Yago mostra-se determinado a utilizar tais recursos mesmo com todas as adversidades, uma vez que para ele “é surpreendente como o simples fato de utilizar um recurso pedagógico diferente dos tradicionais (lousa e giz) motiva os alunos, aquele tipo de atividade parecia ser inédita para a maioria dos alunos, e isso de alguma maneira os motiva a trabalhar” (YAGO, P12, p. 30).

Neste sentido, Yago faz diversas sinalizações sobre uma preocupação com a motivação dos alunos, apontada por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como um dos principais problemas enfrentados por professores iniciantes, como podemos ver a seguir:

o jogo, além de fisicamente atrativo (o desenho do dinossauro no tabuleiro, os dadinhos coloridos e o dadinho de sinal) e relativamente fácil, promovia a competição entre os alunos, e esse é um ponto que vale observar, a competição aguça o interesse dos alunos, eles querem vencer a qualquer custo, e essa, parece ser uma “brecha” para podermos atuar, incentivando o aprendizado dos conceitos envolvidos nos jogos. (YAGO, P12, p. 15)

Fiquei satisfeito com o resultado geral, é incrível como o simples fato de utilizarmos um recurso didático como a webquest motiva os alunos, o trabalho em grupo é mais efetivo e estar na sala de informática é diferente de estar em uma sala de aula. (YAGO, P12, p. 23)

Em seguida, comentei que a principal utilidade da tabela era a organização das informações, e ratifiquei essa afirmação, com a construção em lousa da tabela do campeonato brasileiro, nessa hora os alunos ficaram agitados e comentários sobre os times foram inevitáveis, mas isso já era esperado, pois, um dos fins da contextualização, é justamente o de motivar esses comentários produtivos para a atividade. Trabalhar com a tabela do campeonato brasileiro realmente foi uma boa ideia, eles ficaram empolgados e foram construindo a tabela sem perceber. (YAGO, P12, p. 29-30)

Mais uma vez percebi a importância de contextualizarmos o conteúdo, realmente motivou e despertou interesse dos alunos por ser um tema atual. (YAGO, P12, p. 31)

Indo para a aula, passei em uma banca de jornal, comprei o jornal esportivo “Lance”, verifiquei se o mesmo tinha a tabela do campeonato brasileiro, e alguns outros gráficos e tabelas (algo bastante comum no jornal) e levei para a aula. (...) Perguntei se sabiam o que era uma tabela, se já haviam visto uma e qual era sua utilidade. Alguns poucos exemplos surgiram, como tabela de preço, tabela de pontos etc. (alguns alunos ainda não participavam da aula). Foi então que lancei mão do jornal, alguns alunos ficaram alvoroçados, um me pediu o jornal (eu disse que lhe daria no final da aula caso ele se comportasse), outros queriam ver as notícias, saber de seus times etc. Aproveitei o entusiasmo (objetivo da contextualização), e abri o jornal na tabela do campeonato brasileiro, reproduzimos (construímos) juntos a tabela em lousa. (YAGO, P13, p. 63-64)

A competição improvisada (sem prêmios compensatórios) deu certo, o simples fato de disputarem entre eles, já constituía por si só um fator motivador, parecia que por um momento eles não achavam mais a

matemática chata, eles não tinham mais preguiça de ler e se esforçar (não ficavam me chamando sem ao menos ler os exercícios). (YAGO, P13, p. 71)

a competição realmente é um fator motivador, o comportamento de alguns alunos parecia corroborar com a seguinte ideia: se é preciso fazer contas, interpretar gráficos e tabelas, para pontuar e ser melhor que o outro, que assim seja. (YAGO, P13, p. 74)

Os trechos aqui citados mostram que o bolsista busca alternativas que, naquele momento, considerou inovadoras para alcançar a motivação dos alunos, fazendo uso principalmente de recursos materiais e tecnológicos e da contextualização do ensino, corroborando com os estudos de Parellada e Rufini (2013), os quais apontam que os seres humanos tendem a buscar desafios, aprender e dominar novas habilidades e, para que seja desenvolvida esta tendência inata, é imprescindível atender as necessidades psicológicas do ser humano e o contexto sociocultural tem um papel crucial, visto que pode colaborar ou prejudicar os recursos motivacionais internos. Assim, os autores apontam que criar contextos favoráveis através do desenvolvimento e implementação de estratégias de ensino pode levar o aluno a se engajar em suas tarefas de aprendizagem (PARELLADA; RUFINI, 2013).

Entretanto, Yago afirma que não é fácil inovar, “a falta de infraestrutura e tempo são os maiores obstáculos para o professor, mas confesso que além desses obstáculos, minha inata tendência tradicional também corroborou para o meu fracasso” (P12, p. 29), tendência esta que o bolsista espera ser atenuada durante o decorrer do programa. Neste trecho, podemos perceber em Yago o que Foerste (2005) aponta a respeito da reflexão sobre as vivências e experiências práticas levarem o profissional a pensar sobre sua identidade e suas competências.

Esta preocupação com sua própria competência surge também em outra passagem quando, a partir do desempenho dos alunos em uma avaliação, o bolsista se culpa por ter errado em algum momento, apesar de sua intensa dedicação ao programa e dos elogios de sua supervisora, recriminando ainda o formato da prova, explicitando sua dificuldade em avaliar o trabalho dos alunos, como apontado por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996). Segundo Yago,

avaliar os alunos com uma única questão foi um equívoco. Em reunião extraordinária (para reflexões sobre o desempenho dos alunos) com minha orientadora, concluímos que uma prova com mais questões seria uma melhor alternativa, todos os itens depender da compreensão de um único experimento aleatório realmente foi um erro. (YAGO, P12, p. 61)

Nota-se que estas passagens encontram-se no primeiro portfólio do bolsista, demonstrando uma possível inexperiência do futuro professor. Já no segundo portfólio, Yago relata sua preocupação com sua competência profissional por outro ponto de vista:

Apesar de termos planejado colar as cartolinas em lousa, com os gráficos prontos, (...) gosto de desenhar em lousa (tinha giz de todas as cores), fiz essa opção. Não demorei 5 minutos, e modéstia à parte, os gráficos ficaram muito bons, até recebi elogio dos alunos, aproveitei e fui comentando durante o desenho para que eles não dispersassem. (YAGO, P13, p. 33)

Na minha suspeita opinião, a aula foi muito boa, sai brincando com os alunos, perguntando sobre o que iam fazer no feriado, eu estava realmente feliz, é estranho dizer isso, mas naquele momento não tinha dúvidas sobre eu querer ser professor, apesar de já estar me formando, parece que foi uma confirmação que precisava obter. (YAGO, P13, p. 71)

Ao terminar, agradei a todos a colaboração e pedi para que dessem uma salva de palmas para a nossa aula. O [professor A], a professora auxiliar, a professora da próxima aula e o inspetor que estava no corredor me deram parabéns, disseram que eu havia controlado a 7ª D e isso era impressionante. Mais uma vez sai muito satisfeito com meu trabalho, me dediquei, fiz meu máximo e acho que obtive um bom resultado. (YAGO, P13, p. 75)

Nestes trechos, o bolsista destaca uma preocupação com sua competência, mas de maneira positiva, diferentemente do que ele havia exposto anteriormente, transparecendo sentimentos de independência, autonomia e confiança.

Quanto à turma denominada de 7ª D, apresentada no trecho acima, Yago faz reflexões interessantes sobre seu primeiro contato com eles, cabendo aqui uma transcrição mais detalhada:

Ao chegar à sala de aula, me deparei com uma sala desorganizada e barulhenta, as carteiras todas fora do lugar, alunos no corredor (fora da sala de aula), outros ouvindo música, um aluno deitado dentro do armário, outro em cadeiras dispostas de maneira a formar uma “cama”, a mesa do professor se confundia com as dos alunos, eles haviam colado as carteiras na mesa do professor, enfim, a descrição do cenário segue por esse rumo. Tudo bem que estávamos em intervalo de troca de professores, mas o professor estava sentado na mesa dele, dentro da sala de aula, quase não o vi de tanto aluno em cima dele. Bati na porta para pedir permissão para entrar, mas o professor só notou minha presença quando os alunos gritaram avisando que eu estava ali. (...) Em menos de dez minutos (muito para uma aula de 40 minutos), o professor me alertou quanto à sala ser indisciplinada, comentou sobre o entorno da escola (escola situada em um bairro periférico de [nome da cidade], onde os alunos convivem cotidianamente com o tráfico de drogas, prostituição, entre outros problemas sociais), sobre o futuro e a falta de perspectiva dos alunos (não veem na escola uma via de acesso aos seus sonhos), sobre a falta de segurança (inclusive disse que havia contratado um policial para fazer a segurança do carro dele, pois havia sido ameaçado). As informações passadas pelo [professor A], infelizmente não eram inéditas pra mim, havia acabado de ouvir as mesmas coisas na sala dos professores (com um exagero aqui outro acolá), e também em algumas outras escolas que

estagiei ou lecionei como professor eventual do Estado a realidade não era diferente. O professor me deixou a vontade, disse para eu trabalhar da maneira que achasse melhor. Então, comecei a aula me apresentando, e apesar do pouco tempo que ainda dispunha, decidi estabelecer um contrato didático com os alunos, disse que não iria gritar, pois não seria saudável para minha garganta e nem para os ouvidos deles, também disse que se alguém quisesse perguntar algo ou fazer observações pertinentes referente ao conteúdo, que levantasse a mão para todos não falarem ao mesmo tempo, assim manteríamos a ordem. Observei que a única conversa que permitiria era a “conversa produtiva”, ou seja, aquela que ocorre na discussão de uma atividade, que é saudável ao aprendizado. Por fim, ressaltai que o sucesso da aula dependia de todos, e que seria muito grato se tudo o que havia falado fosse cumprido. Foi uma tentativa não muito feliz, talvez por ser minha primeira aula com eles, ou por já estar no final do ano letivo, e por consequência já terem um primeiro contrato didático em vigência (estabelecido entre eles e o [professor A]), que na minha concepção não estava sendo cumprido, ou as cláusulas do mesmo eram permissivas demais. (...) A resistência de alguns alunos para com o cumprimento do contrato foi bem grande, inclusive, junto com o “não vou fazer a atividade”, vinha associado um palavrão em voz mais baixa, que infelizmente eu escutava nitidamente. Dos 20 alunos presentes, talvez 9 começaram a atividade, mesmo assim, com bastante dificuldade, eles tinham preguiça de ler o exercício, me chamavam constantemente, e quando me aproximava e perguntava qual era a dúvida, eles apontavam para o exercício, então eu reformulava a pergunta dizendo - qual era a dúvida no exercício, e isso “resolvia” o problema, muitos alunos não sabiam o que perguntar (nem ao menos tinham lido direito, como iam ter “dúvidas reais”). Apesar de tudo, inclusive dos alunos deitados (sob efeito de drogas, segundo o [professor A]), uns 5 alunos me chamaram atenção, eles se esforçavam para me ouvir, e se dedicaram na atividade (apesar das dificuldades), e isso era o suficiente para eu continuar explicando com a mesma vontade que teria (ou ainda maior), se toda sala estivesse contribuindo com a aula. Nesse momento, pensei nas observações do professor no início da aula, como será que esses 5 alunos veem a escola? Qual a perspectiva de futuro deles? Como convivem com a prostituição, com o tráfico de drogas e os demais problemas sociais inerentes ao meio em que vivem? Como seria se estivessem em um contexto mais favorável, mais abastado culturalmente por exemplo? Essas são perguntas que não sei responder, destarte, me fazem pensar, e me proporcionam um olhar diferente não só para minha carreira docente, mas para meu crescimento como ser humano. (...) Não fazia nem 15 minutos que os alunos (parte deles) haviam começado a trabalhar, quando o inspetor entrou na sala, e pediu que fossem liberados alguns alunos para buscarem na diretoria os cadernos do 4º bimestre para o professor distribuir. Esse foi o final da aula, os alunos ficaram alvoroçados, e ao chegar com os cadernos, o professor começou a chamar um por um para entregar. Nesse momento, fiquei sem reação, o que um simples pibidiano poderia fazer, o inspetor e indiretamente a direção, atrapalhou a aula, o tempo de aula já é pouco, e ainda por cima, os minutos finais da última aula parecem não ter importância, não sei se a escola que condicionou os alunos ou o contrário, mas ambos agem como se fosse assim. Os alunos percebem que faltam 10 ou 15 minutos (mais de 1/5 da aula!) e já começam a guardar o material. O [professor A] de maneira indireta contribuiu com a interrupção da aula chamando os alunos para distribuir o material, ele simplesmente considerou a aula acabada. Quanto ao que tinha planejado para aula, o resultado foi

péssimo, não deu tempo de avaliar quais eram as dúvidas, de explicar, de corrigir, e se os alunos fizeram 4 exercícios foi muito. Depois de muito refletir sobre essa aula, e sobre os problemas da educação básica no Brasil, cheguei a uma conclusão que para muitos pode parecer audaciosa e prepotente da minha parte - eu posso ajudar a resolver alguns dos complexos problemas da educação dentro de uma pequena sala de aula. Tem que ser eu, não posso transferir responsabilidades, posso lutar por melhores condições de infraestrutura, posso lutar por maiores e melhores investimentos, posso estudar mais, e com a prática, ver onde se encaixam todas aquelas teorias vistas em sala de aula, adaptá-las, construir minhas próprias teorias, conhecer melhor meus alunos, enfim, preparar minha próxima aula. (YAGO, P13, p. 58-61)

O futuro professor inicia este relato descrevendo o cenário da sala de aula, evidenciando problemas de disciplina e de organização escolar. Tais problemas são justificados pelo *professor A* como decorrência dos problemas sociais advindos da localização da escola. Yago, entretanto, destaca que alguns alunos se esforçavam para participar efetivamente da aula, e se indaga quanto às perspectivas destes alunos em relação à escola e aos seus futuros.

Esta passagem nos remete às pesquisas de Dayrell (1996), que versam sobre a escola como um espaço sociocultural, que considera os alunos como sujeitos socioculturais, indivíduos que possuem historicidade, visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamento e hábitos próprios, fruto das experiências sociais vivenciadas, experiências estas definidas pela realidade social a qual estão inseridos.

Destacamos assim que, neste momento, Yago passa a perceber o trabalho docente também através da tomada de conhecimento sobre os estudantes e o contexto escolar, fatores apontados por André (2012) como uma das diversas tarefas dos professores iniciantes.

O bolsista retrata em seguida, na passagem anterior, a sua tentativa de explicitar regras e procedimentos aos alunos, o que para Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) é um dos problemas mais sérios enfrentados pelos professores em início de carreira, e ainda indica como ele pretendia gerir a sala de aula. Apesar de sua tentativa não ter sido muito bem sucedida, Yago parece considerar este momento de bastante importância ao trabalho docente, não se deixando desestabilizar quanto sua vontade de ensinar, adaptando o modo como administraria a sala de aula, deixando clara sua preocupação com a gestão de sala de aula, apontada por Serrazina e Oliveira (2002) como “um verdadeiro problema para os professores em início de carreira” (p. 56), corroborando ainda com Aquino (1998), que aponta para a necessidade de o contrato pedagógico ser explicitado, conhecido, compartilhado e negociado

por todos, podendo ainda ser transformado todos os dias, de modo que se desenvolva parceria, solidariedade e continuidade no trabalho pedagógico.

O futuro professor se inquieta, em seguida, com a organização escolar e em como ela está atrelada ao trabalho docente. Além disso, Yago reflete sobre a intenção da educação, sobre o seu próprio papel nesta trajetória, sua competência profissional, sua formação e o desenvolvimento de seu repertório docente.

Em outro momento, o bolsista relata que em sua segunda aula nesta turma, ele próprio ordenou todas as carteiras antes de os alunos retornarem do intervalo de aulas, os quais se sentiram desconfortáveis inicialmente, porém, Yago acredita que tal organização já recuperou “um pouco da autoridade que às vezes faz-se necessária em uma sala de aula” (YAGO, P13, p. 64), evidenciando novamente sua compreensão de trabalho docente atrelado à organização escolar, à disciplina e à gestão de sala de aula. De acordo com o bolsista, neste dia “a indisciplina ficou dentro de um limite aceitável, comparado com a primeira aula, o resultado foi muito melhor” (YAGO, P13, p. 66), atribuindo esse sucesso também ao professor responsável e a professora auxiliar que “ajudaram com suas presenças e algumas vezes chamando atenção de pequenos focos de indisciplina” (YAGO, P13, p. 66).

No terceiro dia de trabalho com esta turma, Yago se surpreendeu ao entrar na sala de aula, como conta no excerto abaixo:

Nesse dia cheguei à sala de aula e as carteiras estavam todas arrumadas e a sala de aula estava limpa, logo pensei que os alunos estavam cumprindo com o contrato didático estabelecido na primeira aula, mas na verdade eles foram obrigados a limpar a sala e organizar as carteiras devido a uma visita que receberiam do Secretário da Educação do Estado de São Paulo. A vontade que tenho é de iniciar o parágrafo de maneira menos delgada, mas vou me conter, e refletir um pouco sobre essa postura da escola na iminência de uma visita importante (...). Limpar e organizar tudo para inglês ver, apesar do excelentíssimo Secretário não ser inglês, acho que esse era o objetivo da escola, passar uma imagem falsa dela mesma e dos “personagens” que a constituem. (...) nós camuflamos os problemas, fingimos trabalhar de uma maneira que não trabalhamos, não fazemos a nossa parte, não refletimos nossa prática etc. (...) A sala de aula deve estar sempre limpa e organizada para a frequente visita do eminente PROFESSOR, um ambiente agradável e fomentador de um aprendizado efetivo, assim deve ser toda escola, e para isso não precisamos de grandes políticas públicas, basta cuidarmos como se fosse nossas casas (apesar de que muitos não cuidam da própria casa), e caso recebamos uma iminente visita de alguém nem mais nem menos eminente que o professor e os outros agentes da escola (incluindo os alunos), basta abriremos a porta sem cerimônias. (YAGO, P13, p. 67-68)

Nesta passagem, Yago reflete novamente sobre a organização escolar e a disciplina, entretanto, agora atreladas às relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas associadas às instituições educacionais e que também constituem o trabalho docente, sendo estes fatores

apontados por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como reforçadores do choque de realidade.

Neste sentido, o bolsista afirma que “existem situações que parecem deixar o professor engessado, por mais que nos adaptamos, planejamos, exercemos nossa autonomia dentro da sala de aula, nem sempre teremos condições adequadas para o bom exercício da docência” (YAGO, P13, p. 54) e ainda pontua que

A escola é constituída de espaços diferentes: o pátio, a sala dos professores, a sala do diretor, a sala do coordenador, a secretaria, os laboratórios, o refeitório etc., cada espaço tem uma lógica de funcionamento, regras inerentes, organização específica etc., e em minha opinião, isso é saudável para uma administração eficiente da escola, sendo assim, é importante que essas particularidades estejam claras para todos que convivem nesse meio. A impressão que passa (não só nessa escola), é que o único espaço diferente (no sentido de possuir particularidades específicas do espaço) da escola é a sala do diretor (em alguns casos nem esse espaço é diferente). (YAGO, P13, p. 72)

Há ainda diversas outras passagens que retratam a disciplina como uma das compreensões do trabalho docente, por exemplo, no início do segundo portfólio, o bolsista afirma que o *professor A* não possuía um controle da classe tão bom quanto a *supervisora B*, professora de outra escola. Entretanto, essa insuficiência do *professor A* suscitou maiores responsabilidades e liberdade para Yago realizar seu trabalho docente.

De forma geral, o futuro professor tenta contornar os problemas disciplinares através de um estabelecimento de regras, ou seja, na base da conversa com os alunos, como pode ser observado na passagem abaixo.

No aspecto disciplinar não tenho grandes observações, os alunos se comportaram bem, e alguns problemas de indisciplina foram contornados com uma boa conversa. Nessa conversa, eu lembrava o comentário que fiz questão de fazer em todas as aulas – nossas aulas só ocorrerão de maneira efetiva, se o trabalho for conjunto, é importante a contribuição de todos, e se assim ocorrer, todos sairemos satisfeitos no final. Em uma ou outra aula a professora [supervisora B] me auxiliou, com sua experiência e conhecimento maior da sala, mantinha as “rédeas” mais curtas com alguns alunos, ela tinha o método dela. Confesso que gostaria muito de manter essa minha postura, e não acho uma postura idealista, frente à realidade da indisciplina nas escolas dos dias de hoje: conversar com os alunos, e se preciso, parar uma aula para discutir o que eles estão fazendo na escola, o que eles esperam de uma aula, de um professor, do futuro deles etc. Creio que isso seja trabalhar, na minha concepção, a causa do problema da indisciplina. Não estou dizendo que é fácil, mas ser autoritário, intimidar, ameaçar, entre outras coisas, são maneiras de combater o efeito do problema, a causa continua lá, o resultado dessas atuações mais autoritárias, no meu modo de ver, são falsos silêncios (fazem silêncio, mas não participam da aula) e falsos respeitos. (YAGO, P13, p. 40)

Este trecho mostra uma consonância dos ideais de Yago com os de Aquino (1998). O autor afirma que uma relação de respeito é necessária para o trabalho pedagógico, podendo ser originado tanto por temor quanto por admiração. De acordo com Aquino (1998), atualmente o respeito ao professor deve ser originado pela autoridade inerente ao papel docente.

Ainda de acordo com o autor, a indisciplina é um indício de que o trabalho docente não está sendo realizado de forma satisfatória, ou seja, a disciplina é um dos produtos do trabalho cotidiano de sala de aula, e não é um pré-requisito (AQUINO, 1998).

O bolsista mostra, ainda, que a indisciplina pode ser contornada através do planejamento de atividades diferenciadas, motivadoras do ensino, como foi o caso de uma competição realizada, inicialmente de forma improvisada, na turma 7^a D, cujas regras exigiam disciplina ou então os grupos seriam penalizados e, assim, “os alunos mergulharam de cabeça na atividade, silêncio total” (YAGO, P13, p. 69). A atividade foi um sucesso tão grande, que o futuro professor resolveu realizar a competição novamente na aula seguinte, dando prosseguimento com o conteúdo e, nesta ocasião,

A disciplina foi um caso a parte, ninguém queria perder asteriscos, todos muito comportados, e os que não estavam participando também colaboraram. Percebendo que a aula estava próxima do fim e faltava um último exercício, o [professor A] e a professora auxiliar se dirigiram até a porta e disseram para que eu continuasse, eles iram ficar ali pra impedir que outros alunos com o “término” das outras aulas não atrapalhassem minha aula. (YAGO, P13, p. 75)

De acordo com Aquino (1998), quanto mais engajado o aluno estiver nas atividades propostas, maior será o rendimento do trabalho docente. Por outro lado, Yago também pontua que “infelizmente, alguns alunos simplesmente parecem não querer estar na escola, e isso parece independe da atividade, da disciplina, da contextualização e de todos os outros ingredientes que compõe uma ‘boa aula’” (YAGO, P13, p. 36), ou seja, os alunos estão na escola apesar de, aparentemente, esta não ser sua vontade, corroborando com Dayrell (1996), uma vez que, segundo o autor, todos os alunos têm uma razão para estar na escola, sendo sujeitos socioculturais, com saberes, culturas e projetos, mais amplos ou mais restritos, mais ou menos conscientes, mas sempre existentes, sendo a escola parte dos projetos dos alunos.

Uma grande preocupação do bolsista é a aprendizagem dos alunos. Em vários momentos Yago demonstra que lhe interessa mais o processo do que os resultados, explicando aos alunos que “queria entender como eles chegaram ao resultado, qual foi o raciocínio” (YAGO, P12, p. 30), sem a exigência de formalismo. Esta preocupação é notada,

inclusive, ao se tratar da avaliação da aprendizagem, quando o bolsista relata que recomendou aos alunos que “não deixassem a prova em branco, que não ficassem presos à utilização de fórmulas” (YAGO, P12, p. 59), alertando ainda para a importância de se organizar os dados, compreender os problemas e escrever o que entendiam com suas próprias palavras, o que foi também exposto em outro trecho:

Após entregar a avaliação e ler as questões com os alunos, recomendei para que eles prestassem atenção no enunciado, para que lessem com cuidado e para que não deixassem as questões dissertativas em branco, disse para eles escreverem o que eles haviam entendido, e que não ficassem presos a utilizar essa ou aquela continha. (YAGO, P13, p. 76)

Neste sentido, podemos notar que o bolsista apresenta também uma preocupação com a avaliação da aprendizagem dos alunos, o que, para Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996), é uma das grandes dificuldades dos futuros professores.

Considerando a importância da aprendizagem dos alunos, muitas vezes o futuro professor realizava adaptações em seu planejamento de ensino, como podemos observar nos seguintes trechos:

O plano era para duas aulas, mas os alunos pouco trabalharam em casa, então decidimos utilizar mais uma aula, com o objetivo de esclarecer as dúvidas, de finalizar a atividade e comentar a resolução das mesmas. (YAGO, P12, p. 30)

Durante a retomada dos conceitos, incentivava a participação dos alunos, mas a maioria parecia nunca ter visto os conceitos (...). Após essa percepção, resolvi utilizar um tempo maior do que o planejado para que todos pudessem acompanhar as aulas (...). (YAGO, P12, p. 52)

Acabei despendendo mais tempo do que o planejado com a discussão e construção da tabela, mas foi uma opção, naquele momento todos estavam participando e não seria inteligente interromper uma discussão produtiva, então, pensei em abrir mão de uma parte do tempo destinada a correção, fazendo-a mais rapidamente. (YAGO, P13, p. 31)

Fiz questão de valorizar o “erro” desses alunos, a discussão foi saudável, significava que estavam analisando de maneira crítica a questão, não estavam respondendo por responder, eles defendiam suas interpretações. Apesar das observações acima, durante a correção com os alunos, pude inferir que a maioria teve um bom desempenho, um errinho aqui outro acolá, mas nada que comprometesse o aprendizado do conteúdo. (YAGO, P13, P. 37)

(...) os alunos participaram da atividade de maneira bastante satisfatória, em contrapartida, caminhamos pouco com o planejado (...). Após refletir sobre essa dicotomia e ser orientado pela minha [coordenadora], resolvi prezar pela qualidade do aprendizado ao invés de cumprir com o planejado de maneira não muito eficiente. (YAGO, P13, p. 73)

Esta preocupação com a aprendizagem dos alunos é explicitada pelo bolsista também em outros momentos em que parece que o futuro professor busca promover a autonomia dos alunos, como podemos ver no trecho a seguir.

Fiz uma primeira leitura dos problemas, e em seguida caminhei pela sala para acompanhar o trabalho dos alunos. Uma primeira observação que faço, é algo que observei em quase todas as salas, as dúvidas dos alunos surgem antes mesmo de lerem o enunciado, eu havia acabado de ler, e já tinha aluno me chamando na carteira, e na maioria das vezes, eles não sabem nem o que perguntar, ficam esperando que eu leia e interprete a questão, para aí sim, concluírem se tem ou não alguma dúvida. Resolvi esse problema pedindo para que lessem a questão se esforçassem mais, pois eu não iria resolver os problemas para eles. (YAGO, P13, p. 55)

Para Paulo Freire (1996), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 35) e, além disso, o autor defende que a autonomia do indivíduo se constitui através da experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas, é um processo de vir a ser e, neste sentido, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (p. 67).

Por fim, ressaltamos que o bolsista percebe múltiplas tarefas do trabalho docente – outro fator apontado por Veenman (1988 apud GUARNIERI, 1996) como reforçador do choque de realidade –, seja através da elaboração de atividades diferenciadas como, por exemplo, os eventos de comemoração ao Dia Nacional da Matemática e ao Dia das Crianças, para os quais foram planejados e elaborados jogos, gincanas e exposições, seja pela atual finalidade da educação, como Yago expõe na passagem a seguir.

Sinto o professor contemporâneo um pouco perdido, pois em outros contextos histórico, social, político, cultural e econômico, tinha-se uma metodologia específica e isso parecia tornar o processo de ensino aprendizagem mais agudo e eficiente, no sentido de “educar para o mercado”, finalidade esta, que na minha humilde opinião não mudou. Hoje não temos uma metodologia específica, alguns dizem que a educação está em um momento de transição e que devemos adotar uma mescla de métodos e tendências; a moda é ser o professor mil e uma utilidades. Sem mais delongas, acho que deveríamos compreender melhor essa tal transição do contexto atual, precisamos esboçar alguma reação, entender de fato qual é a finalidade da educação, refletir se estamos ou não de acordo com essa finalidade (muitas vezes imposta), e por fim lutar pelo que acreditamos e pelo bem dos nossos alunos. (YAGO, P13, p. 36)

De acordo com Lidstone e Hollingsworth (1992 apud GUARNIERI, 1996), as crenças dos professores em relação à intenção da educação é um dos caminhos que levam os professores iniciantes a aprender a ensinar. E ainda, no trecho acima o bolsista expõe sobre uma crise da educação, corroborando com Alves e Diniz (2014) que afirmam que a escola e

os professores estão crise, em decorrência dos dilemas da atual civilização e do movimento modernizador da sociedade contemporânea, cuja velocidade acelerada não permite às instituições escolares o seu acompanhamento.

De acordo com Freitas et al. (2005),

Em toda a história da escolarização, nunca se exigiu tanto da escola e dos professores quanto nos últimos anos. Essa pressão é decorrente, em primeiro lugar, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em segundo lugar, das rápidas transformações no processo de trabalho e de produção da cultura. (p. 89)

Ainda segundo estes autores, os processos de ensinar e aprender, tradicionalmente desenvolvidos nas escolas, estão se tornando cada vez mais obsoletos e desinteressantes aos alunos. Além disso, parece haver uma ambivalência do papel do professor, o qual além de se preocupar com o desinteresse dos alunos frente sua vida escolar, preocupa-se ainda com os riscos que estes jovens encontram em suas vidas, como drogas, abuso ou negligência familiar, medo, violência, suicídio etc. (FREITAS et al., 2005).

Em outro momento, ao narrar uma reunião realizada em uma das escolas entre os professores, a coordenação e os bolsistas do PIBID, Yago aponta que

Alguns professores também comentaram sobre a resignificação do papel do professor, “nós deixamos de nos preocupar com o conteúdo e as metodologias, para orientar e dar noções de higiene, hábitos alimentares, comportamento e por ai vai”. (YAGO, P13, p. 88-90)

Este trecho nos remete novamente a Aquino (1998), que diferencia as competências da família e da escola, defendendo que não devemos confundir o papel dos pais (moralização das atitudes e hábitos da criança) e dos professores (sistematização, objetivação e recriação de conhecimentos), asseverando ainda que a falta de postura moral mínima em sala de aula é apenas um complicador para o trabalho docente e não um impeditivo.

Desta forma, elaboramos o Quadro 16, a seguir, de modo a sintetizar as compreensões do trabalho docente expressas por Yago em seus portfólios.

Quadro 16 – A docência do ponto de vista de Yago

De caráter pessoal	Relacionadas à sala de aula	Relacionadas aos alunos	Relacionadas à escola e/ou à educação
Reflexão	Gestão de sala de aula	Aprendizagem dos alunos	Organização escolar
Desenvolver repertório docente	Explicitação de regras e procedimentos	Avaliação da aprendizagem	Relações autoritárias, burocráticas, hierárquicas
Formação contínua	Contextualização	Motivação dos alunos	Falta de recursos
Conhecimentos pedagógicos	Uso de materiais e tecnologias	Disciplina	Intenção da educação
Experiência	Adversidades	Autonomia dos alunos	
Múltiplas tarefas			
Competência			
Conhecer os estudantes e o contexto escolar			
Planejamento, Adaptação e Improvisação			
Socialização			
Planejamento de adversidades			

Fonte: Autoria própria.

Analisando o quadro acima exposto, podemos considerar que Yago expressa, em sua escrita, compreensões sobre a docência referentes aos quatro eixos de análise – de caráter pessoal; relacionadas à sala de aula; relacionadas aos alunos; relacionadas à escola e/ou a educação –, não havendo predominância de um ou de outro eixo, visto que todas as categorias são igualmente delimitadoras dos portfólios do bolsista.

Desta forma, podemos inferir que Yago parece compreender o trabalho docente de forma ampla, incluindo desde sua formação inicial, suas crenças e valores, perpassando suas crenças em relação à sala de aula e aos alunos e, ainda, as compreensões do trabalho docente atreladas à organização escolar e educacional em nosso país.

4.4. UMA SÍNTESE DOS TRÊS PONTOS DE VISTA

Nas três seções anteriores realizamos análises individuais de cada um dos participantes, as quais foram estruturadas de forma a encontrar categorias que se adequassem aos trechos selecionados de seus portfólios, o que definimos anteriormente por uma análise transversal dos dados, isto é, ao analisar as escritas, todas as categorias foram consideradas simultaneamente, conforme indicam os estudos de Fiorentini e Lorenzato (2006).

Dedicamos esta quarta seção para analisar a docência a partir do ponto de vista dos três participantes, conjuntamente, de modo a sintetizar como os futuros professores, no contexto do PIBID, expressam a docência através de suas escritas, procurando responder a questão de pesquisa.

Desta forma, consideramos relevante primeiramente destacar as categorias apresentadas por todos os participantes. Tais categorias foram dispostas no Quadro 17 abaixo.

Quadro 17 – Síntese dos três pontos de vista

De caráter pessoal	Relacionadas à sala de aula	Relacionadas aos alunos	Relacionadas à escola e/ou à educação
Conhecimentos pedagógicos	Contextualização	Aprendizagem dos alunos	Falta de recursos
Experiência	Uso de materiais e tecnologias	Avaliação da aprendizagem	Intenção da educação
Planejamento, Adaptação e Improvisação	Adversidades	Disciplina	
Socialização			

Fonte: Autoria própria.

Ao final das seções anteriores, pontuamos que na escrita de Alex há predominância das categorias de caráter pessoal, já na escrita de Hermione prevalece a categoria disciplina, relacionada aos alunos, e a escrita de Yago, por sua vez, não privilegia uma ou outra categoria, nem eixo de análise. Estas diferenças encontradas podem ter sido ocasionadas pelas diferentes características pessoais, trajetórias anteriores ao ensino superior e experiências profissionais dos bolsistas, visto que suas formações iniciais para a docência são semelhantes. Optamos então por realizar uma síntese a partir de cada eixo de análise.

O caráter pessoal da docência:

Inicialmente destacamos que em todos os portfólios os bolsistas pontuaram as contribuições do programa em suas formações, sendo notável que todos indicaram a experiência e a socialização como pontos principais, como podemos constatar nos excertos abaixo.

Também houve o trabalho colaborativo com os outros bolsistas PIBID em que todos contribuíram com alguma parte na elaboração dos materiais didáticos e proporcionaram uma salutar troca de experiências. (ALEX, P1, p. 9)

A contribuição do PIBID na minha formação se baseia na experiência e no convívio que podemos ter com os alunos e o maior contato com a sala de aula durante a graduação. (...) Também podemos contar com os conselhos de profissionais (nosso orientador, supervisora e coordenadora) que já possuem experiência e nos auxiliam indicando pontos a melhorar tanto do ponto de vista de apresentação do conteúdo quanto de postura em sala de aula, o que nos dá uma confiança maior para desenvolver nossas atividades e a possibilidade de aprender também com elas. (HERMIONE, P7, p. 4)

Apesar de já ter ministrado aulas como professor eventual do Estado de São Paulo, e já ter cursado os estágios curriculares obrigatórios, a experiência que o projeto me proporcionou foi diferente, tinha mais autonomia e conseqüentemente mais responsabilidades na minha prática docente. Planejar as aulas, refletir sobre os resultados e socializá-los nas reuniões semanais do grupo, constituiu um tripé de ações fundamental para o bom desenvolvimento do projeto. (...) O feedback que obtive dos alunos e de minha supervisora foi bom, minha supervisora de fato atuou como co-formadora do futuro professor, evidenciando o papel fundamental da escola de educação básica em minha formação. O resultado dessa boa interação entre escola e pibidiano é um bom início a docência, e por entender que a docência não é algo que pertença somente ao professor, mas sim, uma construção em conjunto com os alunos, esse bom resultado é compartilhado com os alunos. (YAGO, P12, p. 3-4)

Além disso, também pudemos notar a importância dada pelo subprojeto à socialização e ao planejamento das atividades desenvolvidas no âmbito do programa, uma vez que todos os participantes citam a realização de reuniões entre o grupo de bolsistas e a coordenadora com o objetivo de discutir as atividades planejadas e as já desenvolvidas por cada bolsista e trocar experiências. Infelizmente nenhum dos participantes indicou em suas escritas reflexões quanto a estas reuniões, a fim de termos um panorama mais amplo desses momentos de socialização.

O planejamento é apontado diversas vezes pelos três participantes ao longo de seus portfólios, como evidenciamos nas análises individuais, sendo, inclusive, indicado como fundamental para a realização do trabalho docente.

Planejar as aulas, refletir sobre os resultados e socializá-los nas reuniões semanais do grupo, constituiu um tripé de ações fundamental para o bom desenvolvimento do projeto. (YAGO, P12, p. 3)

A adaptação do planejamento e a improvisação também foram indicadas pelos licenciandos – exceto por Alex, contudo, tais compreensões do trabalho docente constituem uma única categoria, juntamente com o planejamento, o que foi apontado pelo bolsista –, por vezes em momentos prévios ao desenvolvimento das atividades ou ainda em seu andamento.

A princípio, as aulas de Moda e Mediana seriam aulas separadas (uma aula para cada conceito). Conversando com a professora regular das salas, chegamos à conclusão que seria mais conveniente casar os dois conceitos e também, na mesma aula, revisar o conceito de média visto na aula anterior. Chegamos a tal conclusão porque acreditamos que se os alunos vissem os conceitos separados, poderiam confundi-los na resolução dos exercícios, e vendo tudo numa única aula, poderíamos mostrar com mais eficácia a diferença entre os três conceitos. (HERMIONE, P8, p. 76)

A competição improvisada (sem prêmios compensatórios) deu certo, o simples fato de disputarem entre eles, já constituía por si só um fator motivador, parecia que por um momento eles não achavam mais a matemática chata, eles não tinham mais preguiça de ler e se esforçar (não ficavam me chamando sem ao menos ler os exercícios). (YAGO, P13, p. 71)

Outro fator apresentado por todos os participantes, de forma indireta por Alex e Hermione e diretamente por Yago, foi a importância dos conhecimentos pedagógicos para a prática docente.

Tínhamos realmente uma supervisora atuante, conversávamos sobre a prática docente, discutíamos metodologias visando uma maior motivação dos alunos e refletíamos as aulas preparadas e ministradas por nós. (YAGO, P12, p. 1)

As leituras, as teorias de alguns autores (Skinner, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e outros) e as discussões com o grupo, nos nortearam nessa empreitada. Porém, percebemos que a prática requer muito mais do que teoria, requer uma reflexão-ação-reflexão, requer um diálogo entre a realidade de uma sala de aula e as teorias de educação que a fundamenta. (YAGO, P12, p. 3)

Por fim, um ponto bastante relevante que foi destacado se relacionou à presença nos portfólios de todos os participantes de um comparativo do PIBID com os estágios supervisionados, como podemos notar a seguir.

O projeto PIBID contribuiu positivamente na minha formação como futuro professor de matemática. Apesar de ter feito estágios nas disciplinas práticas do meu curso, o projeto proporciona um contato mais direto com a escola e um papel mais ativo perante aos alunos. Houve momentos, por exemplo, em que tivemos plena autonomia na sala de aula com os alunos. Além disso, ajudei a desenvolver e aplicar sequências de ensino, promovi atividades diferenciadas com o uso de jogos e de tecnologia, elaborei e corriji provas,

folhas de problemas e listas de exercícios, ações que raramente ocorrem no estágio regular. (ALEX, P1, p. 9)

A contribuição do PIBID na minha formação se baseia na experiência e no convívio que podemos ter com os alunos e o maior contato com a sala de aula durante a graduação. Embora existam os estágios regulares próprios da graduação, o PIBID nos dá a possibilidade de, além de desenvolver uma aula com conteúdos matemáticos estudados durante a graduação, podemos desenvolvê-la de maneira lúdica e mais interessante aos alunos. (HERMIONE, P7, p. 4)

Apesar de já ter ministrado aulas como professor eventual do Estado de São Paulo, e já ter cursado os estágios curriculares obrigatórios, a experiência que o projeto me proporcionou foi diferente, tinha mais autonomia e conseqüentemente mais responsabilidades na minha prática docente. Planejar as aulas, refletir sobre os resultados e socializá-los nas reuniões semanais do grupo, constituiu um tripé de ações fundamental para o bom desenvolvimento do projeto. (YAGO, P12, p. 3)

É importante destacar que os três bolsistas se posicionaram a favor do trabalho desenvolvido pelo PIBID para a formação docente, visto que o programa insere o futuro professor de maneira mais incisiva na docência do que os estágios supervisionados, corroborando com os estudos de Foerste (2005), os quais asseveram que o trabalho conjunto entre as universidades e as escolas impulsiona a participação efetiva dos futuros professores na vida escolar, levando-os a pensar, vivenciar e pesquisar seu futuro ambiente de trabalho, ambiente este que passa a ser um espaço também de formação profissional.

A docência e a sala de aula:

Os três participantes também compreendem a docência relacionando-a à sala de aula, ou seja, através da contextualização do ensino, do uso de materiais e tecnologias e das adversidades encontradas em sala de aula.

A contextualização do ensino foi citada pelos participantes de diferentes modos. Alex faz um pequeno apontamento, Hermione, por sua vez, indica os momentos em que fez uso da contextualização e Yago pontua de forma mais incisiva a importância da contextualização, como podemos notar nos excertos abaixo.

De acordo com os comentários dos próprios alunos, essas atividades têm estimulado sua participação nas aulas de matemática, pois permitem uma relação entre esta e seu cotidiano. (ALEX, P1, p. 5)

Iniciaremos a atividade perguntando aos alunos como eles calculam as notas das suas provas para chegarem ao resultado final da sua nota bimestral. (HERMIONE, P8, p. 49)

Em seguida, comentei que a principal utilidade da tabela era a organização das informações, e ratifiquei essa afirmação, com a construção em lousa da tabela do campeonato brasileiro, nessa hora os alunos ficaram agitados e comentários sobre os times foram inevitáveis, mas isso já era esperado, pois, um dos fins da contextualização, é justamente o de motivar esses comentários produtivos para a atividade. Trabalhar com a tabela do campeonato brasileiro realmente foi uma boa ideia, eles ficaram empolgados e foram construindo a tabela sem perceber. (YAGO, P12, p. 29-30)

A utilização de materiais e tecnologias é uma característica relevante em todos os portfólios, visto que o subprojeto em questão tem como objetivo geral, como apontado na seção 3.1., o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sob a ótica da investigação e colaboração, colocando os conhecimentos matemáticos científicos ao alcance de todos: professores, licenciandos e alunos da escola básica.

Neste sentido, os três participantes indicam ter utilizado jogos, experiências, materiais manipulativos e tecnologias diversas (como computador, internet, projetor de vídeo, calculadoras) no desenvolvimento de suas aulas, seja de forma mais intensa ou menos recorrente, como já discutido nas análises individuais.

As adversidades encontradas em sala de aula foram diversas, desde dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos que já deveriam dominar, dificuldade de aprendizagem e problemas de indisciplina, a problemas técnicos ou de infraestrutura das escolas. Alguns trechos foram selecionados abaixo para exemplificação.

A dificuldade com a operação de divisão também foi encontrada neste momento e não pôde ser facilmente contornada, pois não havíamos levado calculadoras. (...) Depois foi feito o tratamento algébrico dos desvios a partir de uma tabela, desta vez com o uso de calculadoras. (ALEX, P1, p. 5)

Por um erro de impressão, os gráficos não apareceram na folha dos alunos. Por essa razão, o resolvemos como se fosse um exercício dissertativo, fazendo o gráfico na lousa. (HERMIONE, P8, p. 64)

Vários foram os dilemas enfrentados (indisciplinas, dificuldades de aprendizagem, falta de estrutura adequada etc.), mas aos poucos fomos modificando, inovando, percebendo o que surtia efeito e o que não fazia tanto efeito assim, compreendendo com isso que não existem receitas prontas, mas que a cada dia a sala de aula reserva alguma novidade, alguma surpresa, e para isso temos que nos preparar, planejar, obter “cartas na manga”, pois a sala de aula é um espaço variado, eclético e surpreendente. (YAGO, P12, p. 3)

Nos excertos acima, podemos constatar algumas das adversidades enfrentadas em sala de aula pelos bolsistas, os quais procuraram buscar soluções para tais dificuldades, sejam elas momentâneas ou até mesmo planejadas anteriormente.

A docência e os alunos da Educação Básica:

A relação entre o trabalho docente e os alunos da Educação Básica foi muito citada pelos três participantes em seus portfólios. A preocupação com a aprendizagem dos alunos foi, muitas vezes, destacada juntamente com a questão da avaliação da aprendizagem, como podemos notar nas seguintes passagens:

Foi consenso no grupo dos bolsistas de que a prova ficou muito extensa para o período de 1 hora-aula e, portanto, a correção foi feita de maneira qualitativa, sem conferir uma nota numérica. (ALEX, P1, p. 5)

Além disso, pedimos aos alunos que não colassem e que, se tivessem dúvidas, nos chamassem na carteira e fizessem disso uma oportunidade a mais para aprender tais conceitos ao invés de tentar colar do amigo. (HERMIONE, P8, p. 37)

Para a correção dos exercícios, procurei valorizar o raciocínio dos alunos e não apenas se o resultado era o esperado, por exemplo: nos exercícios de média, se o aluno errava a conta, mas acertava a maneira de fazer o exercício, era considerada certa a metade da questão. (HERMIONE, P8, p. 86)

Após entregar a avaliação e ler as questões com os alunos, recomendei para que eles prestassem atenção no enunciado, para que lessem com cuidado e para que não deixassem as questões dissertativas em branco, disse para eles escreverem o que eles haviam entendido, e que não ficassem presos a utilizar essa ou aquela continha. (YAGO, P13, p. 76)

Algumas vezes, entretanto, a preocupação com a aprendizagem dos alunos era indicada pelos bolsistas em momentos diversos ao da avaliação, como no excerto abaixo, retirado de um dos portfólios de Yago.

Os alunos do 3º ano pareciam não querer pensar, sabiam que existia uma fórmula e isso facilitaria suas vidas, as dúvidas eram para confirmação de fórmulas, e mesmo depois de confirmadas não sabiam qual utilizar. Então, eu explicava que queria entender como eles chegaram ao resultado, qual foi o raciocínio, não exigia formalismo, o que me interessava era o desenvolvimento do exercício. (YAGO, P12, p. 30)

Ao tratarmos da aprendizagem dos alunos e da avaliação da aprendizagem, outro ponto relevante nas análises é a valorização do erro dos alunos, apontada por Hermione e Yago:

Fiz questão de valorizar o “erro” desses alunos, a discussão foi saudável, significava que estavam analisando de maneira crítica a questão, não estavam respondendo por responder, eles defendiam suas interpretações. Apesar das observações acima, durante a correção com os alunos, pude inferir que a maioria teve um bom desempenho, um errinho aqui outro acolá, mas nada que comprometesse o aprendizado do conteúdo. (YAGO, P13, P. 37)

Líamos o enunciado e perguntávamos aos alunos qual alternativa eles marcaram. Aos que marcaram diferente da correta, perguntávamos o porquê as marcaram e líamos os exercícios de novo, de forma que os próprios alunos percebessem seus equívocos. (HERMIONE, P8, p. 11)

Apesar de Alex não ter indicado uma preocupação em valorizar o erro dos alunos, julgamos necessário salientar tal característica por se tratar de uma preocupação com os processos de aprendizagem dos alunos, além de serem formas de avaliar a aprendizagem, podendo ser diagnósticos ou ponto de partida para investigações (BORASI, 1987 apud DALTO; BURIASCO, 2009), indicando ainda uma postura de experimentação dos alunos (DAVIS; ESPÓSITO, 1990) e uma oportunidade de exploração e descobertas (CURY, 2004).

Uma característica do trabalho docente bastante citada pelos participantes, em especial por Hermione, é a disciplina dos alunos, já amplamente discutida nas análises individuais. Ressaltamos ainda que uma possível justificativa para a predominância desta categoria na escrita de Hermione, quando esta não é tão prevalente nos relatos dos outros dois participantes, pode estar relacionada à questão do gênero do professor.

Neste sentido, Sant'Ana (2015) explicita que Felouzis (1994)⁷⁰ investigou as diferenças de sucesso dos alunos através de situações de interação dos alunos dos dois sexos na sala de aula e em relação ao sexo do professor. Entre os resultados dessa investigação, Sant'Ana (2015) aponta que, em relação ao papel desempenhado pelo gênero do professor, “os professores homens engendram comportamentos de concentração em classe indistintamente, mas, diante de professoras, rapazes e moças frequentemente bagunçam mais, o que indica que a autoridade docente é menos reconhecida nas mulheres que nos homens” (p. 6).

Em consonância, Rodrigues e Mazzotti (2013) apontam que, segundo Dee (2006)⁷¹, o gênero do professor influencia na aprendizagem dos alunos e ainda determina suas atitudes, sendo que “com uma professora os meninos aumentam a probabilidade de serem considerados indisciplinados” (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013, p. 47), corroborando ainda com Bellin (2010), para a qual “alunos e alunas parecem perceber a autoridade como um atributo predominantemente masculino, o que levava as professoras a acreditar que eram menos respeitadas pelos alunos em geral” (p. 84).

⁷⁰ FELOUZIS, G. **Le collège au quotidien**. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons. Paris: PUF, 1994.

⁷¹ DEE, T. S. The Why Chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. **Education Next**, v. 6, n. 4, p. 68-75, Fall 2006. Disponível em: <http://educationnext.org/files/ednext20064_68.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2015.

É válido lembrar ainda que Hermione foi substituída por Yago nas atividades da *escola C*, no segundo semestre de 2012, após ter realizado sua primeira atividade com os alunos desta escola e ter se deparado com diversos problemas, dentre eles o excesso de indisciplina.

Eu estava com um sentimento de pânico ao me deparar com a realidade da escola e, além de não conseguir controlar a sala, também não consegui assumir uma posição muito clara e objetiva com relação às dificuldades apresentadas pelos alunos. (...) Sendo assim, preferi pedir a transferência para uma turma que apresentava menores dificuldades para trabalhar. Um pibidiano com mais experiência foi colocado no meu lugar (...). (HERMIONE, P8, p. 61-62)

De acordo com a escrita da bolsista, a experiência profissional foi um ponto determinante para a escolha de seu substituto, o qual, no entanto, realiza reflexões sobre estes mesmos alunos de forma distinta, como já apontada em sua análise e explicitada no excerto abaixo.

Especialmente os alunos da 7ª série D, da [escola C] marcaram minha trajetória de uma maneira bastante positiva, tentei refletir os pré-conceitos que obtive de professores da escola e de alguns amigos que por lá passaram, alguns descartei, outros utilizei, para posteriormente, com minha participação compor o meu próprio conceito. No início, como já descrevi em minhas sínteses, foi difícil, mas de uma maneira surpreendente tudo foi dando certo, os improvisos pareciam sob medida, as aulas renderam aplausos (meu e dos alunos) e elogios dos professores da escola. Meus conceitos estavam indo de encontro com a maioria dos pré-conceitos adquiridos, saía da escola com o “sorriso de orelha a orelha”, com a certeza de que realmente escolhi a carreira certa, queria contar pra alguém, tinha que me conter para escrever as sínteses didáticas, pois a empolgação poderia prejudicar uma análise mais detalhada das aulas. Lembro-me do rostinho de cada um, carregando nas mochilas: desigualdade social, indiferença, falta de confiança, alguns estavam lá pela merenda, outros por causa de incentivos do governo para a família etc. De alguma maneira ofereci algo positivo em troca do “sorriso de orelha a orelha” que eles me proporcionavam a cada final de aula, e espero que isso marque a vida deles como marcou a minha. (YAGO, P13, p. 5)

Para Yago, os problemas encontrados com esta turma não foram impeditivos para a prática docente, corroborando com os estudos de Aquino (1998) de que a falta de postura moral mínima dos alunos em sala de aula é somente um complicador. Esta dificuldade foi, inclusive, um propulsor para a aprendizagem da docência de Yago, visto que suas reflexões em relação ao trabalho com esta turma são enriquecedoras, tendo emergido diversas categorias, tais como: disciplina, motivação dos alunos, aprendizagem dos alunos, organização escolar, relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas, intenção da educação, gestão de sala de aula, explicitação de regras e procedimentos aos alunos, desenvolver

repertório docente, competência, conhecer os estudantes e o contexto escolar, planejamento, adaptação e improvisação. Podemos inferir que, para Yago, as dificuldades legitimaram seu crescimento e seu amadurecimento como docente e, ainda, legitimou sua escolha profissional.

Hermione, por outro lado, pontua em seu último portfólio que lidar com turmas muito problemáticas e, atrelado a isso, ter as atitudes limitadas pela organização escolar, acaba por desmotivar os bolsistas, os quais deixam o PIBID “com a certeza de que nunca vamos trabalhar em escolas públicas, quando deveríamos sair com o sentimento contrário” (HERMIONE, P9, p. 98). Apesar disso, em seu primeiro portfólio, a bolsista afirma que

(...) queremos ser professores, mesmo conscientes de que não é um trabalho muito valorizado no mercado de trabalho, pois falta reconhecimento da sociedade e das lideranças do país para com a importância do professor, mas mesmo assim, dar aula nos faz feliz, poder ensinar um pouco do que sabemos e poder dar aos alunos uma oportunidade de mudar sua realidade através dos estudos nos faz bem e ter o retorno deles nos faz querer ser professores. (HERMIONE, P7, p. 37-38)

Alex, entretanto, não escreve em seu portfólio sobre a sua escolha profissional, de forma que não podemos inferir se esta estava atrelada ou não à relação entre docência e alunos. Contudo, isso pode se justificar pelo fato de que sua escrita é mais descritiva do que reflexiva.

Docência, escola e educação:

Neste eixo temos categorias emergentes em todos os portfólios, visto que as atividades desenvolvidas pelos participantes se deram, por vezes, nas mesmas escolas, como as *escolas A e B*, levando os bolsistas a refletirem semelhantemente sobre a falta de recursos e a intenção da educação nestes ambientes escolares.

Em relação à falta de recursos das escolas, os bolsistas apontam mais categoricamente a disponibilidade de computadores e da sala de informática, a velocidade da internet e a falta de conexão.

Já em relação à intenção da educação, Alex a pontua de forma discreta ao ressaltar a preocupação da *escola B* em melhorar os índices do SARESP, levando os bolsistas a prepararem atividades com este objetivo. Hermione também indica tal preocupação, apontando que os bolsistas foram solicitados a ajudar a *escola B* num plano de recuperação de notas do SARESP desenvolvendo atividades baseadas em provas anteriores.

Hermione, neste sentido, ainda faz diversos apontamentos sobre a atual situação da educação em nosso país, posicionando-se contra o regime de progressão continuada instaurado no estado de São Paulo e questionando a atual posição do governo em relação à educação.

Yago, por sua vez, não se posiciona a favor ou contra, mas questiona a atual intenção da educação, propondo que a classe de professores busque uma melhor compreensão do atual contexto e um entendimento de qual é, de fato, a finalidade da educação, de modo que se possa lutar pelo bem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tínhamos como objetivo *analisar as escritas de futuros professores de matemática, quanto à docência, enquanto inseridos no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID*. O trabalho foi norteado pela seguinte questão: ***De que modo a docência é expressa nas escritas de futuros professores de matemática, enquanto estão inseridos no PIBID?***

Desta forma, inicialmente buscamos compreender o contexto da pesquisa através de um levantamento de outras investigações sobre a temática, concluindo que nos aproximamos das pesquisas realizadas por Tinti (2012), Stanzani (2012), Silva (2014) e Zaqueu (2014), visto que buscamos compreender como os futuros professores expressam a docência, quando inseridos no PIBID. Além disso, a presente pesquisa tem grande proximidade com a pesquisa de Silva (2014), que também utilizou os portfólios como objetos de pesquisa.

Assim, consideramos a fundamentação teórica destes trabalhos e buscamos outros teóricos para embasar esta investigação, de modo a enquadrar a pesquisa nos contextos em que está inserida: a formação inicial de professores, a prática docente e a parceria colaborativa.

Contextualizamos a pesquisa, inicialmente, através da apresentação de um breve histórico da formação inicial de professores no Brasil, com o intuito de entender os motivos que levaram à criação do PIBID, e constatamos que ainda há muito a se percorrer no sentido de valorizar o trabalho docente, tanto em relação à formação profissional quanto à melhoria salarial e de planos de carreira.

Notamos também, ao analisar os documentos oficiais, uma indicação de que a prática deve se tornar cada vez mais presente na formação inicial de professores: as disciplinas da área pedagógica adquiriram maior grau de importância e a prática de ensino tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores. Além disso, os documentos também apontam para a importância da formação compartilhada entre as escolas de educação básica e as instituições de formação.

Buscamos então discutir sobre a importância da prática docente na formação dos futuros professores a partir dos estudos de Silva (2011), Guarnieri (1996, 2005), Huberman (1992), Tardif e Raymond (2000), Serrazina e Oliveira (2002), Fusari (1990), Castro et al. (2008), Dayrell (1996), Parellada e Rufini (2013) e Aquino (1998). Concluímos, assim, que a

experiência profissional é constitutiva da formação docente, visto que muitos aspectos da docência são apreendidos apenas na prática cotidiana.

Desta forma, partimos do pressuposto que a inserção do licenciando em seu futuro ambiente de trabalho, desde o início de sua formação, pode contribuir para a construção de sua identidade profissional, uma vez que os saberes advindos da experiência já seriam constituídos previamente, podendo antecipar e até amenizar alguns dos problemas encontrados no início da carreira.

Desta forma, buscamos discutir sobre o trabalho colaborativo das instituições formadoras e das escolas de educação básica para a formação inicial de professores, fundamentando-nos, principalmente, em Foerste (2005). Concordamos com os autores estudados que a parceria entre universidades e escolas pode ser um caminho de efetiva inserção do futuro professor em seu ambiente profissional, possibilitando a construção da identidade profissional e a antecipação de alguns dos problemas vivenciados no início da carreira, contanto com o respaldo dos professores da universidade e dos professores da educação básica e contribuindo para a redução das taxas de abandono da profissão.

É neste contexto que o PIBID se encontra, podendo ser visto como um potencial meio de formação colaborativa de professores. Desta forma, a partir dos estudos de Alves e Diniz (2014), Freitas (2011, 2014) e Gatti (2013-2014), e com base nos documentos oficiais, buscamos compreender o contexto político que levou à criação do programa, sua implementação, seus objetivos e seu desenvolvimento. Apresentamos, assim, um breve histórico do PIBID, explicitando seus objetivos e suas principais características e configurações, desde sua criação até a atual situação.

O PIBID, como já discutido, propõe o estabelecimento de parcerias entre as instituições de ensino superior e a rede pública de educação básica. Quando da implementação do programa, apenas as instituições federais de nível superior eram contempladas, abrangendo, em 2015, todas as instituições públicas de nível superior, as instituições privadas sem fins lucrativos e também com fins lucrativos, desde que os bolsistas de iniciação à docência sejam participantes do ProUni.

Notamos uma preocupação da CAPES quanto à avaliação do PIBID em relação ao andamento das atividades e aos resultados obtidos, de modo que apresentamos os resultados das três avaliações citadas no Relatório de Gestão DEB 2009-2013.

Ainda neste sentido, de acordo com o regulamento do programa, os bolsistas de iniciação à docência têm como um de seus deveres a elaboração de portfólio a fim de sistematizar as ações desenvolvidas no âmbito do programa.

Definimos, então, os portfólios dos bolsistas de iniciação à docência como instrumentos desta pesquisa e, assim, nossa fonte de dados foram os registros escritos dos participantes.

Desta forma, julgamos necessário fazer uma explanação sobre o papel da escrita no processo de formação docente. De acordo com os teóricos estudados (FREITAS; FIORENTINI, 2008; NACARATO; LOPES, 2009; CUNHA, 1997; PASSOS e GAMA, 2007; CÂNDIDO, 2001), a escrita é fundamental no processo de reflexão uma vez que envolve a organização de ideias e fatos, pensamento crítico e compreensão acerca do que se escreve.

Além disso, buscamos compreender, por meio dos estudos de Villas Boas (2004), Silva et al. (2011), Vieira e Sousa (2009) e Alvarenga e Araujo (2006), o que são portfólios, como são constituídos, quais as suas características e quais as suas formas de utilização na formação de professores, de modo a situar nossos objetos de análise, concluindo que os portfólios desenvolvidos por bolsistas do PIBID podem apresentar as reflexões dos futuros professores quanto à sua experiência enquanto bolsistas do programa, expressando suas compreensões quanto à docência.

Os participantes desta pesquisa foram selecionados dentre os bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto do PIBID de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, estudantes do curso de Licenciatura em Matemática.

Para a coleta de dados, inicialmente fizemos um mapeamento dos bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto em questão, totalizando em torno de 70 licenciandos, até dezembro de 2014, os quais permaneceram por diversos períodos de tempo (alguns não completaram um semestre de trabalho, sendo substituídos, outros permaneceram por mais de cinco semestres). Dos que permaneceram ao menos um semestre, 37 cursaram (ou ainda cursam) Licenciatura em Matemática. Após o convite para participar da pesquisa, via e-mail e redes sociais, seis bolsistas e ex-bolsistas aceitaram.

Selecionamos, inicialmente, todos os seis para serem participantes da pesquisa, os quais disponibilizaram um total de treze portfólios, que foram analisados previamente. Durante este processo, elaboramos quadros de análise onde foram observadas as escritas dos participantes e relacionadas aos teóricos estudados de forma que emergiram, do confronto dos

dados com a teoria, as seguintes categorias do trabalho docente, as quais foram agrupadas em quatro eixos de análise:

- **De caráter pessoal:** Reflexão; Desenvolver repertório docente; Formação contínua; Conhecimentos pedagógicos; Conhecimentos de conteúdo; Experiência; Múltiplas tarefas; Competência; Conhecer os estudantes e o contexto escolar; Planejamento, Adaptação e Improvisação; Socialização; Planejamento de adversidades; Trabalho mental e fisicamente esgotador.
- **Relacionadas à sala de aula:** Gestão de sala de aula; Explicitação de regras e procedimentos; Contextualização; Uso de materiais e tecnologias; Adversidades.
- **Relacionadas aos alunos:** Aprendizagem dos alunos; Avaliação da aprendizagem; Motivação dos alunos; Disciplina; Autonomia dos alunos; Alunos com necessidades especiais.
- **Relacionadas à escola e/ou à educação:** Organização escolar; Relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas; Falta de recursos; Intenção da educação.

Após a análise prévia dos trezes portfólios e a elaboração dos quadros de análise, notamos alguns portfólios mais descritivos e outros mais reflexivos, de forma que estes subsidiariam mais a análise. Desta forma, selecionamos três participantes para a pesquisa, obtendo seis portfólios para análise.

A categorização dos dados se deu por meio de uma análise transversal (FIORENTINI; LORENZATO, 2006), visando compreender como a docência é expressa nas escritas de futuros professores, enquanto bolsistas do PIBID. Fizemos, assim, análises individuais dos participantes em que buscamos relacionar as categorias de análise às escritas de cada um. Além disso, fizemos uma síntese das três análises, de modo a compreender a docência pelo ponto de vista dos três participantes.

Podemos concluir, então, com vistas a responder a questão norteadora, que os futuros professores apresentam uma ampla compreensão sobre o trabalho docente quando estão inseridos no PIBID, visto que os participantes expressaram a docência extensivamente em suas escritas, percorrendo os quatro eixos de análise, onde Alex prioriza o caráter pessoal da docência, Hermione privilegia a disciplina em sua escrita, relacionando a docência aos alunos, e Yago percorre todos os eixos sem prevalência de um ou outro.

Neste sentido, destacamos as categorias expressas pelos três participantes: conhecimentos pedagógicos; experiência; planejamento, adaptação e improvisação; socialização; contextualização; uso de materiais e tecnologias; adversidades; aprendizagem dos alunos; avaliação da aprendizagem; disciplina; falta de recursos; e intenção da educação.

É importante ressaltar que tanto Hermione quanto Yago questionam a educação em nosso país e a licencianda ainda coloca em xeque a atual organização dos cursos de licenciatura, corroborando com alguns pesquisadores (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013; MOREIRA, 2012; MOREIRA; DAVID, 2005; MOREIRA; FERREIRA, 2013; VALENTE, 2013), os quais discutem o lugar da matemática em tais cursos, questionando a matemática acadêmica e escolar, pontuando também que tais cursos ainda estão estruturados sob a lógica do 3+1.

Concordamos, portanto, com a licencianda e com os pesquisadores e acreditamos que pesquisas sobre a formação docente e sobre professores em início de carreira podem trazer grandes contribuições para reconsiderarmos os atuais modelos de formação inicial de professores.

É também relevante destacar que os resultados desta pesquisa vão ao encontro dos resultados das três avaliações citadas pelo Relatório de Gestão DEB 2009-2013, apresentados na seção 1.3.1. Podemos notar que os três participantes desta pesquisa também expressaram, através de suas escritas, concordar com os aspectos apontados pelos bolsistas do PIBID na segunda avaliação apresentada no relatório: o programa possibilita vivenciar a escola e a sala de aula; permite conhecer e desenvolver metodologias diversificadas; promove o conhecimento da realidade das condições do trabalho docente; amplia a visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar; permite planejar, preparar e aplicar ações pedagógicas em sala de aula; favorece a aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno e professor-disciplina; permite verificar dificuldades e facilidades para o ensino; promove a compreensão da profissão docente; aperfeiçoa e melhora a profissionalização para a prática didática; oportuniza a aquisição de instrumentos e saberes para a ação docente; coloca a escola pública no protagonismo da formação de professores; enriquece as experiências em tecnologias educacionais; e possibilita crescimento profissional (BRASIL, 2015s).

Além disso, os participantes também parecem corroborar com alguns dos resultados da terceira avaliação apresentada no relatório, tais como, do ponto de vista das licenciaturas: integração entre teoria e prática e articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aproximação

entre as IES e as escolas públicas de educação básica; revisão de currículos das licenciaturas; inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes. E do ponto de vista dos bolsistas de iniciação a docência: descoberta da autonomia do professor na escola; adoção de atitudes inovadoras e criativas, produção de jogos didáticos, apostilas e objetos de aprendizagem, além da adoção das tecnologias da informação e da comunicação.

Podemos concluir que o trabalho nos possibilitou uma melhor compreensão acerca da formação de professores no país e de como a docência é assimilada pelos licenciandos quando inseridos no contexto do PIBID. Os estudos teóricos realizados no decorrer da realização da pesquisa foram de extrema importância, contribuindo não só para fundamentar teoricamente tal investigação, mas também para nossa formação, abrindo horizontes para novas práticas docentes.

Apontamos, por fim, para a necessidade de serem realizados ainda mais estudos sobre a inserção de futuros professores na carreira docente através de programas como o PIBID, visto que estes aproximam formação acadêmica e exercício profissional, por apresentarem características diferenciadas em relação aos estágios curriculares, e também por permitirem aos futuros professores uma melhor compreensão das complexidades da docência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, 2003.

ALMEIDA, A. P. et al. Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. **Cadernos de Graduação – Ciências Biológicas e da Saúde**, Maceió, v. 1, n.3, p. 81-90, nov. 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosauade/article/view/905/608>>. Acesso em: 23 out. 2015.

ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 137-148, jan./abr. 2006.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-58, jun. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a03n45.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

ALVES, V. E. L.; DINIZ, V. L. PIBID-Geografia: repensando o papel do professor e das práticas geográficas escolares. In: PRADO, G. V. T.; AYOUB, E. (Org.). **PIBID-UNICAMP**: criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 91-107 (Série. Formação Docente em Diálogo, v. 1).

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011#back>. Acesso em: 01 jul. 2015.

ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar**: tensões, dilemas, tendências. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARCAS, P. H. Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1604/1604.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

BARRETTO, E. S. S. O projeto político-pedagógico nas escolas com ciclos. **Difusão de ideias**. Fundação Carlos Chagas, mar. 2007. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/projeto_politico_pedagogico_na_s_escolas_com_ciclos.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 115-133, abr. 1997.

BELLIN, G. P. A construção das relações de gênero em uma escola da rede pública municipal de Curitiba. **Revista X**, v. 2, p. 81-86, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23752/16597>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BERTOLIN, R. V. et al. A integração PIBID-UFSCar-escola de educação básica como um espaço de construção de uma postura interdisciplinar. In: SOUSA, M. C; MARQUES, C. P. (Org.). **Formação inicial de professores: parceria universidade-escola na formação de licenciados**. Curitiba: Appris, 2013. p. 117-136.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015a.

_____. **Decreto nº 6.316**, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015b.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015c.

_____. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015d.

_____. **Decreto nº 7.692**, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e remaneja cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015e.

_____. **Decreto-lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015f.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2009. Seção 1, p. 47-48. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015g.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 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, 12 abr. 2010. Seção 1, p. 26-27. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015h.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprov_aRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015i.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 260**, de 30 de dezembro de 2010. Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NoMasGerais.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015j.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009**, de 25 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015k.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES nº 011/2012**, de 19 de março de 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015l.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade**, de 21 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015m.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital MEC/CAPES/FNDE**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015n.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 001/2011/CAPES**, de 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015o.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 18/2010/CAPES**, de abril de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015p.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital nº 061/2013**, de 2 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015q.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade. **Edital nº 066/2013**, de 6 de setembro de 2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015r.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: MEC/CAPES/DEB. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015s.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015t.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015u.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://www.cref14.org.br/boletin/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015v.

_____. Ministério da Educação. **WEBQUEST**. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/webquest/>>. Acesso em: 01 set. 2015w.

CÂNDIDO, P. T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-28.

CAPES. **Relatórios e Dados**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 23 maio 2015.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul. 1990.

CORREIA, G. S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

CURY, H. N. Análise de erros em resolução de problemas: uma experiência de estágio em um curso de licenciatura em matemática. **R. B. E. C. T.**, v. 1, n. 1, p. 85-97, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/226/199>>. Acesso em: 22 out. 2015.

DALTO, J. O.; BURIASCO, R. L. C. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 449-461, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/03.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 74, p. 71-75, ago. 1990. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1086/1091>>. Acesso em: 22 out. 2015.

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

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID**: os saberes e as relações. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FERREIRA, P. E. A.; BURIASCO, R. L. C. Enunciados de Tarefas de Matemática Baseados na Perspectiva da Educação Matemática Realística. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 452-472, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n52/1980-4415-bolema-29-52-0452.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

FIORENTINI, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., jul. 2013, Curitiba. **Anais...** Guarapuava, PR: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013. Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2988_2195_ID.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006. 226 p. (Coleção formação de professores).

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n47/11.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005. 168 p.

FRANÇA, D. S. Formação de Professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. **UNRevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. p. 1-10.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: PRADO, G. V. T.; AYOUB, E. (Org.). **PIBID-UNICAMP: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 17-33 (Formação Docente em Diálogo, v. 2).

_____. Os desafios que a formação de professores propõe à universidade. In: FREITAS, D.; BAZON, F. V. M.; OZELO, H. F. B. (Org.). **Iniciação à docência e formação continuada de professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011. p. 9-24.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 138-189, jan./abr. 2008.

FREITAS, M. T. M. et al. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 89-105.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990. p. 44-53. (Série Idéias, 8).

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

_____. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

GATTI, B. A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZATTI, S. E. M.; HAUSCHILD, C. A. Os diferentes registros do PIBID/UNIVATES: construção de novas culturas escolares. In: HAUSCHILD, C. A.; HERBER, J.; KONRATH, A. R. (Org.). **PIBID/UNIVATES: articulando saberes e práticas entre universidade e escola**. Porto Alegre: Editora Evengraf, 2013. p. 41-54.

GRANDO, R. C. Jogos computacionais e a educação matemática: contribuições das pesquisas e das práticas pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., jul. 2010, Salvador. **Anais...** Ilhéus, BA: Via Litterarum, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T21_CC724.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da**

docência. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 5-23.

_____. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.

JACOMINI, M. A. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a10v22n84.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, L. C. Da mecânica do pensamento ao pensamento emancipado da mecânica. In: PROGRAMA INTEGRAR. **Caderno do Professor**: trabalho e tecnologia. CUT/SP, 1998. p. 95-103.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACIEL, D. M. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem de matemática, no ensino médio**: uma abordagem sócio-cognitivista. 2003. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no PIBID. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p. 41-50, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012617.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 285-314.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p.

1137-1150, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v26n44/03.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 28, p. 50-61, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a05n28.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. O Lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 981-1005, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n47/14.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. Práticas de leitura e escrita em educação matemática: tendências e perspectiva a partir do seminário de educação matemática no Cole. In: LOPES, C. E., NACARATO, A. M. (Org.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 25-46.

NEVES, R. C. **Efeitos da progressão continuada sobre a proficiência dos estudantes do ensino fundamental**. 2010. 60 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

PARELLADA, I. L.; RUFINI, S. E. O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 743-751, 2013.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

PASSOS, C. L. B.; GAMA, R. P. O ideário de bom professor de matemática: transformações mediadas pela prática reflexiva. In: ABRAMOWICZ, A.; PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. A. (Org.). **Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 183-202

POWELL, A.; BAIRRAL, M. Alguns aspectos teóricos para análise do aprendizado matemático mediante a escrita. In: POWELL, A.; BAIRRAL, M. **A escrita e o pensamento matemático: Interações e potencialidades**. Campinas: Papius, 2006. p. 47-67.

RODRIGUES, C. A. G.; MAZZOTTI, T. B. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 45-59, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/847/648>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SANT'ANA, R. B. Cultura dos alunos adolescentes do ensino fundamental público no Brasil: formas de expressões no contexto escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., out. 2015, Florianópolis. **Anais...**, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3868.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9, de 30 de julho de 1997. Institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 5 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1997/executivo%2520secao%2520i/agosto/05/pag_0001_7A6JBIEV6KSD6e43T1JOETR2M10.pdf&pagina=1&data=05/08/1997&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10001>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 4, de 15 de janeiro de 1998. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 jan. 1998. Seção 1, p. 19-20. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1998/executivo%2520secao%2520i/janeiro/17/pag_0001_ARKA8TGHGDBDFeEPPS1MFT2S1D8.pdf&pagina=1&data=17/01/1998&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10001>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 74, de 8 de novembro de 2013. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 nov. 2013. Seção 1, p. 37-38. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2013/executivo%2520secao%2520i/novembro/09/pag_0037_4RGNM6C9HGMCEeFFFA D1I1OT62C.pdf&pagina=37&data=09/11/2013&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100037>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **SARESP**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 01 set. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. Novos Professores: primeiros anos de profissão. **Quadrante**, v. 11, n. 2, p. 55-73, 2002.

SILVA, D. F. **Processo de iniciação à docência de professores de Matemática**: olhares de egressos do PIBID/UFSCar. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVA, J. et al. O portfólio na formação e avaliação profissional de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 529-548, set./dez. 2011.

SILVA, M. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a16.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

SILVEIRA, H. E. (Pref.). Prefácio. In: PRADO, G. V. T.; AYOUB, E. (Org.). **Criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 9-11 (Coleção Formação Docente em Diálogo, v. 1 PIBID-UNICAMP).

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

SOUSA, M. C. Quando universidade e escola vivenciam atividades compartilhadas na iniciação à docência: reflexões sobre as barreiras ou forças impeditivas da parceria colaborativa. In: SOUSA, M. C.; MARQUES, C. P. (Org.). **Formação inicial de professores: parceria universidade-escola na formação de licenciados**. Curitiba: Appris, 2013. p. 23-44.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n. especial, p.204-227, out. 2009.

STANZANI, E. L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez./2000.

TINTI, D. S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNESCO. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2001. 186 p.

VALENTE, W. R. O Lugar da Matemática Escolar na Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 939-953, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n47/12.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 2, p. 247-262, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n2/v10n2a08.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

VIEIRA, V. M. O.; SOUSA, C. P. Contribuições do Portfólio para a avaliação do aluno universitário. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 235-255, maio/ago. 2009.

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

ZAQUEU, A. C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas**. 2014. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.