



RITA DE CÁSSIA RANGEL

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE MATEMÁTICA: O CASO DO IFSULDEMINAS – CÂMPUS
INCONFIDENTES

INCONFIDENTES – MG

2014

Rita de Cássia Rangel

Contribuições do PIBID para a formação do professor de matemática: o caso do
IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao
IFSULDEMINAS - Câmpus Inconfidentes como requisito
parcial e obrigatório para a obtenção do título de
licenciada em matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Audria Alessandra Bovo

Inconfidentes – MG

2014

RITA DE CÁSSIA RANGEL

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE MATEMÁTICA: O CASO DO IFSULDEMINAS – CÂMPUS
INCONFIDENTES

Membros da banca:

Profa. Dra. Audria Alessandra Bovo

Profa. Dra. Lidiane Teixeira Xavier

Profa. Dra. Cristiane Cordeiro de Camargo

INCONFIDENTES – MG

2014

Agradecimentos...

a Deus, que me iluminou durante todo esse percurso,

à minha família, chão firme que me permitiu um caminhar seguro,

à profa. Audria, orientadora deste trabalho, pela serenidade e segurança que sempre me transmitiu,

às supervisoras Cleonice e Vanúcia pela prestatividade que sempre demonstraram aos meus pedidos de socorro,

à profa. Poliana, pelo esforço e atenção dedicados na organização estrutural e apresentação final deste trabalho;

às professoras: Lidiane, Amanda, Sirlene e Magali, participantes do programa PIBID no IFSULDEMINAS-CAMPUS INCONFIDENTES que gentilmente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa;

aos licenciandos bolsistas do PIBID no subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS – Câmpus INCONFIDENTES, vozes que possibilitaram a realização desta pesquisa;

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de matemática. Para tanto, um estudo foi realizado junto aos participantes do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de análise de documentos tais como o plano de trabalho e os relatórios das atividades do subprojeto e os relatórios reflexivos dos participantes. Além disso, questionários foram aplicados a 17 bolsistas de iniciação à docência, a dois professores supervisores, a um coordenador de área e a um professor colaborador. Os resultados obtidos indicaram que as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID oportunizaram um importante diferencial na formação inicial destes estudantes. Entre as contribuições percebidas pelos alunos destacou-se a efetivação da relação teoria/prática e o conhecimento da realidade do cotidiano das escolas públicas, com as suas dificuldades e complexidade. Esta percepção desenvolveu nos licenciandos atitudes reflexivas e críticas sobre o sistema público de ensino e o exercício da docência. Verificou-se que, apesar das mais variadas contribuições do programa para a formação dos futuros professores de matemática, o PIBID, por si só, não garante a permanência de professores na educação básica pública devido às condições desfavoráveis do trabalho docente nesta esfera. A pesquisa coloca a importância da realização de esforços para a melhoria das condições do trabalho docente.

Abstract

The present study intended investigate the contributions from Teaching Initiation Institutional Scholarship Program (PIBID) to initial Math teachers education. Therefore, a study was realized together the Math subproject participating from IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes. The research, of qualitative character, was realized by documents analysis as the work plan and the subproject activities reports and the reflexive participating reports. Besides, questionnaire was applied to 17 teaching initiation scholarship students, to two supervisor teachers, to one area coordinator and to one collaborator teacher. The obtained results showed that the developed actions in PIBID ambit gave opportunities to an important differential in these students initial education. Among the noticed contributions by the students emphasized the effectuation from relationship theory/practice and the reality knowledge from the everyday public schools, with theirs difficulties and complexity. This perception developed in the students, reflexives attitudes and critique about the education public system and the teaching practice. It has been verified that, despite the varied contribution of the program for the graduate's future Math teachers, the PIBID, alone, doesn't ensure the permanence of teachers in the basic public education due to unfavorable conditions of teaching work in this sphere. The research place the importance of realization of efforts for teaching work's conditions improvement.

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	6
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES	12
1.1 Saberes docentes	12
1.2 Autonomia e docência	21
CAPÍTULO 2: APRESENTANDO O PIBID	23
2.1 Os participantes dos projetos do PIBID	26
2.2 PIBID, avanços e investimentos	28
2.3 Investigações sobre o PIBID	30
2.3.1 Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências	30
2.3.2 A formação do professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações	32
2.3.3 PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP	35
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O PIBID NO IFSULDEMINAS – CÂMPUS INCONFIDENTES SEGUNDO SEUS PARTICIPANTES	38
3.1 O subprojeto de matemática do PIBID no IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes	38
3.2 Conhecendo o perfil dos professores supervisores e estudantes bolsistas do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes	40
3.3 Analisando os dados e interpretando os resultados: a visão dos estudantes bolsistas sobre as contribuições do PIBID para sua formação no IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes	41
3.3.1 Aprimoramento dos conhecimentos específicos da disciplina e postura acadêmica	43
3.3.2 Relação teoria/prática e preparação para o enfrentamento dos dilemas no início carreira docente	44
3.3.3 Valorização de trabalhos de pesquisa, grupos de estudos e produções Acadêmicas	46
3.3.4 Desenvolvimento de atitudes reflexivas e críticas sobre o sistema escolar	49
3.3.5 Preparação para o estágio supervisionado	50
3.3.6 Valorização das relações desenvolvidas entre os participantes do subprojeto	51
3.3.7 Gosto pela licenciatura e/ou permanência na docência	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	66

PARA INÍCIO DE CONVERSA

- INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A escolha do tema da presente pesquisa se deve ao grande interesse que a formação de professores e toda a problemática que a envolve sempre me despertou.

Formar um professor é um processo complexo que atualmente se encontra cercado de investigações e discussões que acabam conduzindo à seguinte afirmação: a melhoria da educação brasileira está diretamente associada a uma maior qualidade da formação docente e melhores condições de trabalho para este profissional (BRASIL, 2009).

Percebe-se, portanto, que uma grande parcela de responsabilidade sobre a qualidade da educação é colocada na figura do professor. Esta responsabilização se torna injusta se considerarmos que grande parte dos professores continua sendo formada em instituições que desenvolvem um currículo tradicional, onde os conhecimentos científicos se sobressaem ao conhecimento prático da docência, a prática acaba restringindo-se somente ao período de estágio (TARDIF, 2002). Desta maneira fica para o início das atividades profissionais a compreensão de que *“na prática, a teoria é outra”* (ditado popular).

A formação de professores não pode reduzir-se a uma ação isolada em um período delimitado pela duração de um curso; é preciso considerar o conjunto de situações que a caracterizam desde os saberes iniciais do futuro professor até sua evolução, com busca de formação continuada, após anos de experiência.

Pensar a formação de professores para a atual realidade brasileira se tornou um grande desafio visto que a sociedade exige um perfil de professor cujas responsabilidades, conhecimentos e atuação devem atender a todas as expectativas por ela ansiadas; porém essa mesma sociedade, bem como as políticas de educação apresentadas, não oferecem a esses todo suporte necessário para o enfrentamento dos problemas educacionais cotidianos. A disparidade de educação oferecida atualmente nas diferentes regiões do Brasil é um reflexo da pouca atenção e investimentos que essa área tem recebido.

O Brasil possui contextos sociais, econômicos e educacionais tão distintos que se torna inevitável um choque entre os conhecimentos adquiridos pelos professores nas instituições formadoras e a realidade complexa do cotidiano das escolas públicas.

Mudanças urgentes se fazem necessárias para iniciar uma reversão deste quadro; porém é preciso a consciência de que:

Não se pode discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo. Discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas na escola (FELDMANN, 2009, p.78).

A preocupação com a formação docente inicial e continuada, hoje tão evidenciada exige inovações. O domínio do que deve ser ensinado, o método a se utilizar para ensinar e a segurança nas ações a serem tomadas dentro de um sistema escolar são requisitos fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho docente. Freire (1996, p.37) coloca: “*não posso ensinar o que não sei*”. Dessa forma nenhum professor conseguirá ensinar com qualidade se não teve qualidade em sua formação bem como não conseguirá lidar de modo seguro com situações conflitantes existentes dentro de um ambiente escolar se sua formação não lhe preparou para tal.

Como o intuito de aperfeiçoar e valorizar a formação docente, a Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – lançou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, citado a partir desse momento como PIBID.

O PIBID busca, de modo geral, a valorização dos cursos de licenciatura, realizando de forma inédita a inserção dos licenciandos, antes de concluída sua formação, na realidade das escolas públicas brasileiras. Essa proposta inovadora propicia aos alunos destes cursos um aprofundamento dos conhecimentos e metodologias pedagógicas e um estreitamento entre a relação da teoria com o cotidiano escolar, oportunizando, portanto uma formação de maior qualidade com o desenvolvimento de saberes diversos.

No início de 2011 o IFSULDEMINAS teve seu projeto para participação no PIBID aprovado pela CAPES e, dentro do Câmpus Inconfidentes, começaram a ser desenvolvidos os subprojetos na área da matemática e biologia, uma vez que o câmpus oferecia licenciaturas nestas áreas¹. Sendo estes cursos noturnos, muitos dos alunos

¹ Iniciando suas atividades como instituição formadora de professores o IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes implantou no segundo semestre de 2010 os cursos de Licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas.

neles matriculados exercem alguma atividade profissional durante o dia e têm poucas oportunidades de investir em sua formação. Como aluna matriculada na primeira turma do curso de matemática, e já exercendo uma atividade profissional, anseio pela melhor formação possível que este instituto possa me oferecer.

Impossibilitada de participar do programa em virtude da incompatibilidade de horário entre minhas atividades profissionais, realizadas em período integral, com o horário estabelecido para a realização das atividades do PIBID, procurei observar o trabalho que os estudantes bolsistas têm realizado dentro do espaço de formação oferecido por esse instituto, bem como no contato com a escola pública de educação básica, parceira do PIBID na realização do subprojeto e meu local de trabalho². Com o passar do tempo pude perceber que esses licenciandos, alguns deles meus colegas de turma, estão tendo um diferencial em sua formação.

Com base nas considerações expostas e primando sempre pelo que pode aperfeiçoar a formação dos licenciandos no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes, optei pela realização desta pesquisa que objetiva investigar junto aos estudantes bolsistas e demais participantes do subprojeto de matemática: **“quais as contribuições do PIBID para a formação do professor de matemática no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes”**.

- TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida com os participantes do PIBID no subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes. Para desenvolvimento da mesma optou-se por uma abordagem de caráter qualitativo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), utiliza como fonte de dados o contexto natural e a percepção dos sujeitos envolvidos.

Nessa abordagem a coleta de dados se dá de forma predominantemente descritiva sendo que cada ideia caracteriza-se em fator que traz grandes possibilidades para uma conclusão mais clara e concisa. Em seguida todo material é manipulado e

² Trabalho como ATB (Assistente Técnico da Educação Básica) desenvolvendo atividades administrativas na E. E. Felipe dos Santos, município de Inconfidentes MG, cumprindo uma carga horária de 40 h semanais.

analisado segundo entendimento do investigador, já que este se torna o principal instrumento na efetivação da análise dos dados.

Acima dos resultados obtidos a relevância dessa investigação está no processo que busca compreender como se deram, por parte dos sujeitos participantes, as expectativas e envolvimento nas ações realizadas. Algumas dessas ações estão evidenciadas por citações inseridas na transcrição dos dados.

No desenvolvimento dessa pesquisa prima-se pela ética que conforme apresenta Bogdan e Biklen (1994) dá conhecimento dos objetivos da mesma aos sujeitos envolvidos e estes, consentindo, participam de modo voluntário. Em respeito à vontade dos participantes suas identidades são mantidas em anonimato, utilizando-se pseudônimos escolhidos de forma aleatória para identificar suas afirmações, sendo: BID1... (Bolsista de Iniciação a Docência 1...), PS1 e PS2 (Professor Supervisor 1 e Professor Supervisor 2), PC (Professor Cooperador) e CA (Coordenador de Área).

Sempre em respeito às relações de ética não foi solicitada a participação da atual coordenadora do subprojeto de matemática visto que a mesma, sendo a orientadora dessa pesquisa, preferiu que sua opinião sobre o desenvolvimento do PIBID no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes não interferisse no desenvolvimento do trabalho, e do mesmo modo as descrições feitas pelos demais participantes do programa desse instituto não lhes foram disponibilizadas a fim de que estes pudessem se manifestar de forma espontânea, protegidos pelo sigilo da investigação.

A análise dos dados, etapa fundamental da pesquisa, se dá de forma interpretativa. Esta consiste no estudo minucioso do material na busca por padrões, regularidades e tendências extraíndo-se aspectos relevantes dos dados sempre tendo em mente a pergunta de pesquisa.

Para a coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas:

- a) Questionário aberto direcionado a todos os participantes do PIBID no IFSULDEMINAS-câmpus Inconfidentes no período de 2011 a 2013;
- b) Relatórios reflexivos dos estudantes bolsistas;
- c) Relatório final de atividades do subprojeto de matemática no ano de 2012;
- d) Relatório parcial de atividades do subprojeto de matemática no ano de 2013;
- e) Subprojeto de Licenciatura em Matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes;

Foram enviados 18 questionários aos estudantes bolsistas, total de alunos que participaram do programa no primeiro edital, sendo que 17 destes foram respondidos. Os questionários foram enviados por email e/ou entregues diretamente aos respondentes

conforme opção feita pelos mesmos. O material destinado aos estudantes bolsistas foi dividido em duas partes: a primeira constou de dados pessoais como idade, sexo, informações referentes ao ensino fundamental e médio, etc. Estas questões foram utilizadas para se visualizar o perfil destes estudantes.

A segunda parte constou de perguntas que traziam em seu conteúdo diversos temas como: a prática pedagógica, estágio supervisionado, o curso de licenciatura em matemática, formação docente, relação teoria/prática, sugestões para aperfeiçoamento do programa dentro do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes, entre outros itens. As perguntas foram acrescidas de expressões do tipo: “justifique” ou “explique”, termos utilizados afim de que os estudantes discorressem o máximo possível sobre os temas mencionados propiciando um material que revelasse seus sentimentos e opiniões sobre cada um deles.

Os professores supervisores, num total de dois, também responderam prontamente ao questionário. As questões destinadas a estes se relacionavam a mudanças observadas durante o desenvolvimento do programa no comportamento dos licenciandos, o modo como estes estudantes se relacionavam com a sala de aula, com a escola e demais profissionais ali existentes, e ainda, sobre as atividades desenvolvidas no interior das escolas bem como a interação do trabalho entre os bolsistas e o professor da área. De forma análoga ao questionário dos estudantes, o material destes professores apresentava ao final das perguntas expressões do tipo: “de que forma?” ou “cite algumas” buscando extrair dos professores respostas que esclarecessem as contribuições do programa para os licenciandos.

Houve também a participação do coordenador de área do subprojeto de matemática até o final do ano de 2012 e do professor colaborador, que durante o ano de 2013 auxilia a coordenação atual como voluntário. Os questionários a eles aplicados possuíam perguntas que buscavam verificar como estava sendo visto por estes profissionais a postura acadêmica, a realização do estágio supervisionado, a formação docente dos estudantes participantes do programa e solicitava dos pesquisados sugestões para aperfeiçoamento do programa neste Instituto Federal.

Os questionários foram organizados de forma a garantir a liberdade de expressão por parte dos pesquisados, buscando-se uma visão pessoal de cada participante com uma descrição completa sobre suas expectativas, experiências e certezas. Na organização das questões procurou-se fazer ênfase ao objeto de estudo com a utilização de uma linguagem clara que facilitasse o entendimento das mesmas.

Justifica-se o fato dos questionários respondidos não estarem anexados a esta pesquisa ao respeito à vontade expressa pelos participantes. Ao responderem ao questionário foi solicitado pelos estudantes bolsistas e professores supervisores que suas opiniões não fossem divulgadas e novamente no final da pesquisa ao serem consultados sobre a possibilidade de se anexar suas respostas confirmaram que se sentiriam desconfortáveis se seus relatos fossem expostos.

- VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES...

Por considerar que a formação de professores é um processo contínuo que pode e deve ser aprimorado com a participação de todos os que nele estão envolvidos, entendo ser relevante averiguar e divulgar as ações que desenvolvidas pelo PIBID dentro do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes configuram, segundo os próprios participantes do programa, acréscimo de qualidade a formação docente.

A pesquisa justifica-se, portanto, pela busca de subsídios que possam sensibilizar este instituto e demais instituições formadoras de professores para o ingresso e/ou ampliação do PIBID em suas dependências, oportunizando uma formação com maior excelência, alcançando um maior número de licenciandos. Também visa incentivar os estudantes dos cursos de licenciatura para que, conhecendo o programa e suas ações, se mobilizem e optem por fazer parte do mesmo, investindo de forma consciente em sua formação. Por fim espera-se que os depoimentos descritos nessa pesquisa possam instigar os professores dos cursos de licenciatura a repensar as metodologias que têm sido aplicadas nestes, buscando numa associação com as ações consideradas positivas do PIBID, conceber um currículo mais sólido, enriquecido e adequado à realidade do sistema escolar que os futuros professores encontrarão.

Esta pesquisa resume-se então em uma ação pela busca da qualidade de formação para todos os estudantes dos cursos de licenciatura, participantes ou não de programas de formação, para que, quiçá no futuro, consigamos chegar à tão desejada qualidade educacional para a escola básica.

A estruturação desta pesquisa fica assim definida:

Capítulo 1- Reflexão sobre os saberes docentes e a formação dos professores;

Capítulo 2- Apresentação do PIBID;

Capítulo 3- Apresentação e análise dos dados da pesquisa com os participantes do PIBID no subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes;

- Considerações finais sobre o trabalho.

CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

1.1- Saberes docentes

A questão da formação de professores tem sido foco de pesquisas e constantes investigações nos últimos 30 anos. A relevância deste tema atrai a atenção de vários pesquisadores que geram conhecimentos que possam conscientizar os governos para a necessidade de alterações nas políticas públicas de educação que conduzam a maiores investimentos e, conseqüentemente, mudanças.

Mas o que é ser professor? Como ele se forma? Em que bases um professor se apoia para enfrentar as atividades educativas? A busca de significados do que é ser professor nos dias atuais nos conduz a uma complexa e ampla análise sobre os saberes docentes: o que são e como são adquiridos e também como as instituições formadoras consideram esses saberes na formação dos futuros professores?

Este trabalho analisa a formação de professores e os saberes docentes enfatizando a importância da relação teoria/prática visto que uma formação de qualidade não pode se dar somente “na” e “pela” prática, esvaziando-se dos conteúdos teóricos científicos e, de forma análoga, não se pode descartar o aprendizado oferecido pela experiência do cotidiano escolar. Portanto, é a união estreita entre teoria e prática que oportuniza aos futuros professores conhecimentos para refletir e agir buscando transformar a realidade educacional.

A grande dificuldade que se evidencia quando refletimos sobre saberes docentes é definir o que realmente vem a ser este saber docente e determinar se o mesmo é produzido ou desenvolvido pelos professores no exercício de sua atividade profissional. As colocações que são apresentadas a partir deste momento baseiam-se nos estudos relacionados aos saberes docentes e a formação de professores desenvolvidos por Tardif (2002).

De acordo com este pesquisador essa noção imprecisa sobre o “saber dos professores” pode ser relacionada a diferentes respostas sobre este tema apresentadas por vários estudiosos, entre eles destacam-se: ³Shulman (1986), Pasquay (1994) e Raymond (1993). Outro fato a se considerar é que ainda não se conhece a construção dos saberes do ponto de vista dos próprios professores, de suas opiniões e percepções.

³ Pesquisadores citados por Maurice Tardif no livro: Saberes docentes e formação profissional.

Acentuando a problemática que envolve a compreensão dos saberes docentes, tem-se a pluralidade da formação de tais saberes, já que estes são formados por um conjunto de outros saberes provenientes de diferentes fontes e que acabam por permear toda vida profissional do professor.

Tardif (2002) referindo-se à formação dos saberes docentes elenca as principais características ou saberes que o compõem, desde o início da vida do professor.

Como primeiro elo na corrente dos saberes docentes é possível destacar os **saberes pessoais dos professores**. Esses saberes relacionam-se à aprendizagem desenvolvida com a família, com o ambiente e a cultura familiar recebida durante a infância e que acompanham o professor durante sua formação e sua atividade profissional.

O próximo elo é definido pelos **saberes da formação escolar inicial**. Nesta fase pré-profissional os conceitos do que vem a ser escola, bem como o papel do ser professor e do ser aluno começam a ser alicerçados. Essa vivência no papel de aluno, que ocorre por no mínimo 16 anos, se torna essencialmente formadora, pois crenças, valores e certezas sobre a vida escolar são adquiridos e, na futura profissão, serão atualizados e utilizados. Os saberes adquiridos nesta trajetória pré-profissional, ao serem mobilizados no exercício do magistério, comprovam que muitas das competências profissionais dos professores têm suas raízes em sua história de vida. Situações conflitantes que ocorrerão trarão à tona decisões e ações vivenciadas enquanto aluno e estas, muitas vezes, conduzirão às atitudes do profissional. Com isso a história de vida escolar inicial dos futuros professores influencia suas ações e decisões antes mesmo do início da carreira. Verifica-se então que:

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas_ e, portanto, em seu futuro local de trabalho (TARDIF, 2002, p.20).

Outro importante elo da corrente dos saberes docentes são os **saberes da formação profissional**. Esses saberes envolvem os conhecimentos científicos e pedagógicos transmitidos pelas instituições formadoras de professores na formação inicial e/ou continuada. Nesta etapa acontece o contato com as ciências da educação e a reflexão sobre concepções e práticas educativas que visam dar uma orientação educativa aos futuros docentes.

Ainda dentro das instituições formadoras de professores têm-se os **saberes disciplinares** que vão integrar-se à prática docente por meio de diferentes campos de conhecimentos e constituem-se das variadas disciplinas oferecidas por estas instituições.

Estes saberes serão responsáveis pela maioria dos conhecimentos científicos que os futuros professores utilizam ao iniciarem suas atividades profissionais.

Igualmente importante na composição dos saberes docentes, os **saberes curriculares** surgem à medida que os professores se apropriam dos conteúdos, objetivos e métodos que são selecionados pelas instituições escolares e com o tempo deverão ser aplicados por eles no exercício de suas atividades.

O conhecimento do sistema escolar e sua estrutura passam a fazer parte de sua prática. Logo, a guisa de um conceito de saberes docentes, conclui-se que:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais⁴. (TARDIF, 2002, p.36).

Uma análise dos saberes elencados mostra que estes podem ser considerados saberes sociais, pois não são produzidos pelos professores, mas, por uma origem social; são saberes “exteriores” que atribuem à profissão docente uma essência basicamente social e quando incorporados à prática dos professores lhes concebe uma relação de “transmissores” de um saber que não é criado ou controlado, mas exercido.

Na busca da compreensão de como os professores se relacionam com estes saberes diferenciados faz-se necessário uma reflexão sobre como vem se dando a formação de professores. Geralmente os cursos de formação para o magistério possuem um modelo tradicional padrão: os alunos cumprem certa carga horária num determinado número de anos e, a partir de um tempo de conhecimentos teóricos, são orientados a iniciar o estágio, momento em que buscarão aplicar os conhecimentos adquiridos à prática.

Segundo Tardif (2002) um problema apresentado por este tipo de formação é a fragmentação do currículo onde as disciplinas não apresentam relação entre si e, pela curta duração que estas, na maioria das vezes, se apresentam, não atendem aos anseios dos alunos. Outro problema também evidenciado na formação tradicional é o fato destas disciplinas serem dirigidas ao conhecimento e não à ação.

⁴ O saberes experienciais serão enfatizados nas páginas seguintes.

Verifica-se, portanto que estando dissociados o conhecer e o agir torna-se impossível para os alunos aplicar os conhecimentos recebidos integrando-os ao agir no momento certo. O trabalho do professor passa a ser visto apenas numa dimensão técnica: não há uma articulação entre pensar e agir, entre teoria e prática.

Constata-se assim, que essa formação tem impacto tênue sobre as crenças e valores já enraizados nos futuros professores e, com isso eles acabam terminando sua formação e iniciando sua carreira profissional com poucas alterações nas bases que tinham ao iniciá-la. Subitamente o aluno passa a ser professor e só com o tempo essa mudança será assimilada. O professor iniciará, portanto, sua profissão sem saber direcionar os diversos saberes que já possui, mas que não aprendeu a inserir à prática.

Sobre esse tipo de formação é possível afirmar que:

Até agora a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (TARDIF, 2002 p.23)

Concluída a formação profissional, o professor inicia suas atividades profissionais. É nesta fase de inicialização na carreira que surgem os **saberes experienciais**. Com os saberes experienciais a relação dos professores com os saberes exteriores são revistas e analisadas iniciando-se a construção de saberes próprios, saberes interiores.

A fase inicial da carreira docente é considerada uma fase crítica em que os conhecimentos adquiridos no período de formação, unidos aos saberes pré-profissionais, são colocados em contato com a realidade escolar. Esta fase oferece aos professores os maiores desafios, pois nela situações de aprendizagem dos saberes e desilusão pela realidade encontrada se entrelaçam forçando um amadurecimento por parte do professor iniciante.

Esta fase inicial (de 1 a 3 anos) pode ser denominada “choque com a realidade”. Ela, muitas vezes, é a responsável pelo mal-estar docente, uma sensação de conflitos cheia de sentimentos contraditórios, provocando questionamentos sobre a escolha da profissão ou seu possível abandono (TARDIF, 2002).

Para este autor, nesta etapa o professor se encontra inseguro na escolha de sua profissão. Inicia-se um período de crises na qual suas ações são dirigidas por tentativas e erros e pela grande necessidade de ser aceito em seu círculo de trabalho. A realidade

que se coloca à sua frente é complexa e a necessidade de atuação e decisões variadas diante dos problemas acaba por desnordeá-lo. Subitamente o aluno passa a ser professor e a carga do cotidiano escolar lhe parece pesada demais. O conhecimento do que vem a ser uma sala de aula, com seus alunos reais, muitas vezes completamente diferentes dos por ele idealizados, bem como a organização e a hierarquia que o sistema escolar mantém também são novidades para o recém-formado. Logo o confronto entre suas aspirações e a realidade se torna constante, os professores acabam perdidos diante de uma infinidade de expectativas que são colocadas sobre eles. Somente com o tempo e a adaptação a este sistema os que perseveram na carreira conseguem superar esta etapa.

É importante ressaltar que esse período inicial da carreira constitui também o mais propício às mudanças e ao desenvolvimento dos saberes por parte dos professores. Este pode ser o momento em que se formam as bases dos saberes docentes que influenciarão toda a carreira do professor. Segundo Tardif (2002, p.84) os primeiros anos da carreira “[...] representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e às vezes contraditórios nos novos professores”.

Inicia-se então um processo de construção do saber ser professor que se manterá ao longo da carreira docente. De forma progressiva, o professor aprenderá a dominar seu ambiente de trabalho, apropriando-se dos saberes que este pode lhe oferecer.

Como seu trabalho sempre está associado a um grupo, ele está sujeito a normas, hierarquias e comportamentos de toda uma cultura escolar.

Para (TARDI, 2002), a prática diária do professor dentro de uma escola em diferentes contextos começa a manifestar nele ações e reflexões rápidas resultando em escolhas e decisões difíceis que são tomadas num espaço mínimo de tempo. Com isso, sua aprendizagem é constante e se dá, muitas vezes, observando o ambiente e os colegas de trabalho. Ações docentes de professores que convivem no mesmo contexto acabam se tornando referência para seu desempenho. Enfim, saberes são adquiridos com o contato direto com os sujeitos que compõem o sistema escolar. Trata-se de um saber que não é produzido sozinho, pois a posse e utilização desse é garantida e legitimada pelo sistema.

No exercício de suas atividades o professor inicia, portanto, articulações com um saber fundamentalmente social adquirido num contexto de socialização pessoal e profissional, sendo-lhe permitido incorporá-lo, modificá-lo ou adaptá-lo em função das necessidades encontradas. O professor passa a ser um maestro que precisa ter a

capacidade de integrar e mobilizar à sua prática uma diversidade de competências, conhecimentos e habilidades vinda das diferentes fontes sociais que o envolvem.

Entretanto, a realidade contemporânea das escolas tem nos mostrado um professor solitário que, na maioria das vezes, sobrevive ao sistema escolar graças a seus próprios esforços e faz de cada dia de trabalho uma luta para concretização de seus projetos. Por meio de observações e aprendizagens oferecidas pelo ambiente em que se encontra este profissional, desenvolve um “saber pessoal/social”, tendo a cultura escolar como sua fonte de conhecimentos.

Numa pesquisa sobre o abandono da docência na rede estadual paulista, Lemos (2009) apresenta vários fatores, citados pelos próprios professores, que evidenciam a solidão que cerca o trabalho docente. Entre esses fatores destaca-se a desunião e a competitividade que, na maioria das vezes, se estabelece entre a classe dos professores. Destaca-se também a falta de apoio e valorização pela comunidade escolar deixando-os isolados e confinados a um trabalho que é medido pelo alcance de metas e índices. É possível verificar que estes professores descrevem um cenário em que cada um deve se virar como puder. Assumem sentir uma sensação de serem invisíveis dentro das escolas e referem-se a um silêncio imposto, já que ninguém os ouve ou quer conhecer sua opinião. Esses fatos provocam desilusão e frustração no exercício do trabalho e esse sentimento de isolamento pode, muitas vezes, levar ao abandono da profissão docente.

Ao encontro deste pensamento Bovo (2011) discorre sobre o sucateamento que a profissão do “professor” vem sofrendo no decorrer dos anos. Fatores como: formação inicial de baixa qualidade, desvalorização do magistério, excesso de carga horária a ser cumprida, estruturas físicas que acarretam péssimas condições de trabalhos e baixos salários acabam frustrando os professores que passam a “enxergar” quão vazio se tornou o trabalho docente. Neste esvaziamento, o professor, muitas vezes, é considerado como alguém que não reflete e que não se organiza na execução de seu trabalho, portanto não tem ações humanas, torna-se um ser programado para somente executar ações, sem questioná-las. Dessa forma é possível concluir que:

Historicamente, a profissão “professor” vem sendo sucateada em vários aspectos: desde a oferta de uma formação, muitas vezes, aligeirada, passando por péssimas condições de trabalho, até uma redução de suas funções a um mero executor de tarefas (BOVO, 2011 p.56).

Conclui-se com os fatos citados que os saberes sociais podem estar em certas situações se tornando um saber singular.

Tardif (2002), coloca que os professores que superam a fase inicial da carreira têm o tempo e o trabalho como mediadores estruturando os saberes experienciais que passam a orientar a prática docente. Tem-se, nessa segunda fase da carreira docente (3 a 7 anos), certa estabilização; o professor busca um equilíbrio entre sua prática e o domínio dos aspectos pedagógicos e os acontecimentos e experiências que marcaram sua trajetória consolidam uma confiança maior em si mesmo. Com isso seu trabalho se torna mais leve e o professor sente que deixou de ser vigiado e passa a centrar-se mais no ensino e em seus alunos. Os membros de seu ambiente escolar começam a reconhecer suas capacidades.

Segundo este autor, o tempo aprimora o desenvolvimento dos saberes experienciais; o professor deixa de ser observado e passa a observar, começa a retraduzir sua formação e busca legitimar em sua prática os modelos de excelência na profissão descartando o que entende como inútil. Portanto, à medida que o professor vai se envolvendo com a realidade de seu trabalho começa a levantar questionamentos, torna-se mais crítico, percebe a necessidade de aperfeiçoar sua prática, reconhece que o domínio dos conteúdos é necessário, porém não suficiente para que exerça com segurança suas atividades.

A capacidade do professor de enfrentar as tensões e dilemas da rotina escolar acaba por criar um efeito seletivo em suas experiências; esta seleção será orientadora de suas ações e, a partir desta, inicia-se o processo de busca do sentimento de competência, de confiança plena, de certezas profissionais que comprovem a sensação de estar no lugar certo e fazendo a coisa certa, sentir-se inserido na cultura escolar.

As colocações de Bovo (2011) salientam como a cultura escolar tem grande influência na prática pedagógica dos professores. Mesmo constatando-se a complexidade que envolve a prática pedagógica nas diversas disciplinas, existem no interior do ambiente escolar “resistências” ao trabalho desenvolvido pelo professor. Estas resistências, muitas vezes, tolhem a possibilidade deste profissional de vivenciar experiências, dentro do contexto escolar, que são essenciais para o desenvolvimento e exercício de sua autonomia, e com isso ele perde a oportunidade de decidir livremente como exercer sua prática pedagógica. Este contexto confirma, portanto, a ideia de que:

[...] a prática pedagógica do professor, em especial, de matemática, é muito complexa à medida que muitos são os fatores que a compõem. Realmente, ela não é apenas constituída pela formação inicial e continuada. As experiências vividas na escola têm papel fundamental (BOVO, 2011 p.184).

No entanto, os saberes pré-profissionais quando unidos aos saberes experienciais assumem para o professor um sentido completo e passam a formar o alicerce de suas rotinas de ação e fundamentos de seu trabalho.

Nesse tempo de aprendizado que o trabalho docente proporciona de forma dinâmica e interativa vai se moldando o jeito de ser, de agir e de refletir de cada professor.

Tem-se então, o “saber ser” e o “saber fazer” característico de cada professor que vai se estruturando, se construindo e se solidificando numa estreita relação entre conhecimentos científicos e prática profissional com isso configura-se a identidade profissional do professor. Assim:

É apenas ao cabo de um certo tempo-tempo da vida profissional, tempo da carreira_que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, se torna um Eu Profissional. (Tardif, 2002, p.108)

Fica então, evidenciada a necessidade de reconhecer as contribuições que os conhecimentos práticos relativos aos saberes experienciais trazem para a carreira docente e compreender que o pluralismo de saberes que envolve essa profissão a conduz a um processo constante de desenvolvimento e aperfeiçoamento, pois a aprendizagem é contínua.

Numa análise da construção dos saberes experienciais, Tardif (2002) enfatiza a importância de se refletir sobre como os professores estruturam esses saberes no decorrer de sua carreira. Percebe-se que estes saberes não se reduzem a conhecimentos empíricos empregados de forma casual, sem critério ou responsabilidade. O professor pelo pensamento racional constrói e desenvolve juízos e, conscientemente, se guia por esses juízos que serão fundamentos de suas ações e decisões.

Reconhecer a importância dos saberes docentes (sociais e experienciais) no exercício da carreira de professor conduz a uma iminente questão: como está sendo tratado o tema “saberes” dentro da formação de professores?

É possível perceber que esse tema tem sido pouco explorado dentro das instituições formadoras. Logo se faz necessário um redirecionamento da formação de professores buscando uma nova articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos por estas instituições e os saberes desenvolvidos pelas práticas cotidianas.

Tardif (2002) afirma que para uma formação de professores com maior qualidade, as instituições formadoras precisam privilegiar os conhecimentos específicos próprios da cultura escolar desenvolvendo currículos menos fragmentados. Porém, de forma análoga, elas devem privilegiar a apropriação dos conhecimentos oriundos do exercício da profissão docente, buscando ambientar os futuros professores ao sistema escolar onde estarão inseridos. É imprescindível o contato frequente com o ambiente e as rotinas escolares.

De forma semelhante, este pesquisador enfatiza que uma mudança de atitude também se faz necessária nos formadores de professores: é essencial que estes profissionais especifiquem e desenvolvam relações entre suas disciplinas e a prática dos futuros docentes. É fundamental diminuir a distância entre o que é discutido e analisado nos bancos universitários e como tal conhecimento pode ser aproveitado no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto que o grande desafio para as instituições de formação dos futuros professores está em ampliar o espaço dos saberes docentes dentro de seus currículos. O ideal é a aquisição dos saberes dentro de uma relação estreita entre as instituições formadoras e o cotidiano escolar, visto que as condições existentes no interior das escolas não podem ser reproduzidas ou criadas de forma artificial nas discussões teóricas de um curso de formação.

É preciso compreender que não existe a prática sem teoria e da mesma forma não existe sujeitos sem saberes. As teorias e as práticas são produtoras e portadoras de fundamentos essenciais ao exercício da docência. Com isso, tem-se uma interação completa na qual *“a formação inicial visa habituar os alunos - os futuros professores - à prática profissional dos professores”* (TARDIF, 2002, p.288).

As afirmações deste pesquisador mostram que compreender os saberes dos professores e incorporá-los ao processo de formação é reconhecer seu valor como saber produzido pelo sujeito em ação, aceitando suas transformações, evolução e sedimentação na construção da história de vida e da carreira do professor.

Fica então evidenciado que os cursos de formação podem contribuir imensamente para diminuir o choque que a maioria dos professores iniciantes sente ao começar a desenvolver suas atividades como profissional. É necessário, porém que seja aproveitada toda a bagagem de aprendizado que cada um desses futuros professores carrega, propiciando, então, a participação concreta do professor em sua própria formação.

1.2 - Autonomia e docência

O trabalho do professor, na contemporaneidade, apresenta-se como uma atividade complexa que exige uma relação amadurecida com os alunos, com sua profissão e com todo o processo educativo.

Para Freire (1996, p.11) o exercício da docência não pode ser limitado ao ato de transmitir conhecimentos. Mais do que isso, deve ser visto como uma possibilidade de intervenção que pode gerar mudanças na realidade da educação e dos indivíduos. É o desenvolvimento da docência com autonomia que faz surgir, mais que um professor, um educador consciente de suas responsabilidades, de seu valor na educação, comprometido com sua profissão e com seus alunos. A autonomia oportuniza, portanto, a prática da docência de forma segura, realizada a partir de reflexões e ações que demonstram uma firme posição diante da educação e a favor do ser humano. Conclui-se, então que: *“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. (Freire, 1996, p 39)”*.

Mas como realizar uma formação que promova a autonomia nos docentes? Freire coloca que para que isso ocorra se faz necessário o desenvolvimento de saberes que conduzam a uma prática educativa progressista, caracterizada pelo exercício de um saber crítico, não passivo, que possibilite além de ensinar aprender com os alunos e com a realidade. Esta relação de troca de experiências leva o professor a compreender que *“não existe docência sem discência (Freire, 1996, p.23)”* e que na efetivação deste processo de troca se concretiza o crescimento do respeito entre as partes. O desenvolvimento do diálogo se torna fator que estreita as relações entre professores e alunos e impulsiona o processo de construção da aprendizagem.

Fundamental para o desenvolvimento deste processo de construção da autonomia é o trabalho do professor na busca de aprimoramento da docência. Colocar-se como um pesquisador que investiga, critica e que, com seus exemplos, busca conduzir seus alunos a terem semelhante comportamento em relação às suas atividades.

Com a realização desta prática docente, o professor se torna um agente transformador confirmando a afirmação: *“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 1996, p.14)”*.

A docência com autonomia caracteriza-se por vivenciar o ensinar com dinamismo e gosto, desenvolvendo atitudes que mostrem de forma clara a autoridade do professor, diferentemente do autoritarismo. Neste mesmo sentido a autonomia docente

se consolida com a realização do trabalho com alegria, bom senso, esperança e competência profissional. O educador que realiza seu trabalho com autonomia entende ser imprescindível a renovação de seus conhecimentos, pois estes não podem ser vistos como algo pronto e acabado. É com este pensamento que realiza o seu “ensinar”, pois *“tanto posso saber o que não sei, como posso melhorar o que já sei (Freire, 1996, p.37)”*.

Por fim o exercício da docência com autonomia exige uma postura crítica em defesa dos direitos e condições apropriadas para realização do trabalho do professor. A luta pela dignidade na realização deste trabalho, segundo Freire, deve estar inserida nesta prática e dela se tornar constantemente parte.

Conclui-se, portanto, que para a construção da autonomia da docência é imprescindível a responsabilidade ética no exercício desta prática e a consciência de que mais do que ensinar o trabalho docente realiza a formação de cidadãos que, cientes de seu potencial, passam a também exercer sua autonomia, tornando-se sujeitos que reflitam, ajam e intervenham nos caminhos da história.

CAPÍTULO 2- APRESENTANDO O PIBID

Pode-se remontar o início do PIBID à implantação da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Essa lei, criada com o objetivo de melhorar a qualidade educacional no país, destaca, entre outros pontos, a importância da formação inicial de professores com uma simultânea valorização do magistério.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) estabeleceu em suas diretrizes vários princípios essenciais para a formação de professores, entre eles:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo.

O PIBID, ratificando esses princípios estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, apresenta propostas para uma formação mais sólida que busca uma melhor capacitação dos licenciandos e a manutenção do entusiasmo inicial com maior confiança no exercício das atividades profissionais.

Na sua implantação, o Plano Nacional de Educação apresentou uma relação de objetivos e metas que deveriam, em prazos determinados, ser concretizados pela União Federal, Estados e Municípios a fim de assegurar que as mudanças desejadas se tornassem realidade.

Com o passar dos anos verifica-se que muitos dos objetivos e metas estabelecidos pela Lei 10.172/01 não foram plenamente atingidos. Com isso uma nova mobilização se iniciou com o Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 no qual foi implementado o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) propondo ações e programas para que as propostas firmadas pelo Plano Nacional de Educação se efetivassem de forma mais rápida.

As ações contidas nesse decreto buscam uma conjugação de esforços entre os poderes públicos com a colaboração da sociedade civil para melhoria da qualidade da educação no país e redução das desigualdades educacionais destacando a importância da formação docente e da valorização do magistério para realização das metas.

O Ministério da Educação incentivando o desenvolvimento de políticas e ações de suporte à formação de professores da educação básica institui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, citada a partir desse momento como CAPES, através da Lei 11.502 de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), para articular de forma permanente a educação básica e o ensino superior com políticas que assegurem uma formação docente com maior qualidade.

Na busca da valorização do magistério uma nova ação do governo federal é efetivada com a aprovação do Decreto Nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) quando se institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina-se a atuação da CAPES na promoção do desenvolvimento de propostas de formação inicial e continuada de professores.

Finalmente, com a Portaria Normativa Nº 38 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), institui-se no âmbito do Ministério da Educação, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes de instituições federais e preparar a formação de docentes em nível superior.

A partir da instituição do PIBID surgem novas legislações que buscam aprimorar as ações do programa como a Portaria Nº 16 de 23 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) que dispôs sobre os objetivos, áreas de conhecimento e níveis de ensino que teriam atendimento prioritário e a Portaria Nº 72 de 09 de abril de 2010 (CAPES, 2010) que dá nova redação ao PIBID no âmbito da CAPES e, entre outras providências, estende a finalidade de apoio à docência a estudantes de instituições estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos.

Com o Decreto Nº 7219 de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010) o PIBID é consolidado como política de Estado para melhoria da educação básica brasileira. Nele são definidas as informações que devem compor os editais de chamadas públicas para o programa bem como as modalidades de bolsas participantes e suas respectivas responsabilidades. Os objetivos do PIBID são reelaborados e ficam definidos da seguinte forma:

- 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 de processo de ensino-aprendizagem;
- V- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI- Contribuir para a formação entre teoria e prática necessárias à formação, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p.05)

Em plena atividade, desde 2008, pode-se entender o PIBID como um programa estratégico e inovador que busca incentivar e valorizar o magistério aprimorando a formação de professores para atuarem na educação básica. Para participar do PIBID as instituições interessadas devem participar do Edital de chamada com um projeto institucional de incentivo à docência.

As instituições contempladas são responsáveis pela realização de seu projeto que se dão por meio de parceria entre educação superior e as escolas públicas de educação básica.

O PIBID desenvolve suas ações com a concessão de bolsas de iniciação à docência e de orientação aos participantes do programa das instituições selecionadas.

Cabe aos alunos bolsistas, foco principal desse programa, a execução de atividades pedagógicas que aprimorem sua formação e contribuam para o ensino com maior qualidade nas escolas públicas. Os alunos bolsistas são inseridos na realidade escolar das escolas parceiras, grande diferencial do PIBID, e antes mesmo de sua formação têm a oportunidade de fazer a integração teoria e prática, uma das principais estratégias do programa.

De forma diversa aos estágios regulares, o PIBID insere os alunos bolsistas no cotidiano das escolas públicas participando e exercendo atividades não como observadores. Esses cumprem uma carga horária semanal acarretando uma convivência constante dentro das escolas que permite um aprendizado amplo e variado sobre o ambiente de trabalho do professor. Outra característica positiva do programa é a possibilidade do licenciando conviver com as rotinas das escolas públicas independentemente do semestre que se encontra cursando, visto que são permitidos alunos bolsistas nas fases iniciais de sua formação, dependendo exclusivamente do contexto do projeto institucional apresentado.

O PIBID, portanto, age nos pontos em que há uma deficiência dos cursos de licenciatura, buscando aprimorar a formação com o desenvolvimento de trabalhos relativos a pesquisas, construção de materiais, aplicação de novas metodologias e concomitantemente propicia a formação prática aplicando-se os conhecimentos aprimorados dentro da realidade escolar. Verifica-se, pois a formação do futuro professor da educação básica associada a três diferentes fontes de conhecimentos: a instituição de ensino superior na qual o licenciando está matriculado; a escola pública como formadora no campo das experiências e o próprio licenciando que por meio de pesquisas e estudos aprimora seus conhecimentos participando ativamente de sua própria formação.

2.1- Os participantes dos projetos do PIBID

Após a seleção do projeto institucional pela CAPES, esse é composto por 5 modalidades distintas de bolsas que em perfeita sintonia respondem pela execução do projeto e o diálogo entre Instituição de Ensino Superior (IES) e educação básica pública.

A Portaria Nº 96 de 18 de julho de 2013 (CAPES, 2013) que aperfeiçoou e atualizou as normas do PIBID definiu que cada instituição superior poderá haver somente um projeto institucional em andamento. Porém dentro deste projeto poderá ter vários subprojetos por áreas. As modalidades de bolsas com os membros que poderão integrar cada subprojeto e suas atribuições foram definidas da seguinte forma:

- Coordenação Institucional: é permitida apenas uma bolsa por projeto que poderá ser pleiteada por professores que possuam título de mestre ou doutor, tenham experiência mínima de 03 (três) anos no ensino superior e que tenham também experiência em formação de professores. O coordenador institucional será responsável pelo acompanhamento técnico-pedagógico do projeto respondendo perante as escolas, a Instituição de Ensino Superior, as Secretarias de Educação e a CAPES. A bolsa oferecida para essa função tem o valor de R\$1500,00 (hum mil e quinhentos reais) mensais por um período de 48 (quarenta e oito) meses, podendo ser prorrogada por igual período.

- Coordenação de área de gestão: essa bolsa é dirigida a professores de licenciatura que devem prestar auxílio ao coordenador institucional na gestão do projeto. Sua aprovação ocorre de acordo com as bolsas de iniciação à docência que a instituição concedeu, sendo que o número mínimo para que haja essa coordenação é a concessão de 101

(cento e uma) bolsas. Para exercício dessa função é necessário que os professores que a pleiteiam possuam a mesma escolaridade e experiência exigidas do coordenador institucional. O valor da bolsa é de R\$1400,00 (hum mil e quatrocentos reais) mensais por um período de até 48 (quarenta e oito) meses, podendo ser prorrogada por igual período.

- Coordenação de área: É permitida a concessão de uma bolsa por subprojeto a professores que possuam formação nessa área. Estes devem ter experiência mínima de 03 anos (três) no ensino superior e ter também experiência na formação de professores. Suas responsabilidades abrangem a coordenação geral do subprojeto acompanhando seu planejamento, organização e execução. Responde pela articulação do trabalho entre os estudantes bolsistas de iniciação à docência (de 05 a 20 estudantes) e o professor supervisor. Recebe uma bolsa no valor de R\$1400,00 (hum mil e quatrocentos reais) mensais por um período de 48 (quarenta e oito) meses que pode ser prorrogada por igual período.

- Supervisão: Essa bolsa é destinada ao professor da escola pública onde os estudantes bolsistas realizam suas atividades práticas que, preferencialmente, deve ser licenciado na área do subprojeto e possuir uma experiência mínima de 02 (dois) anos no magistério da educação básica. O professor supervisor é responsável pelo acompanhamento das atividades presenciais dos estudantes bolsistas que estão sob sua orientação (de 05 a 10 estudantes) dentro das escolas públicas parceiras. Recebe uma bolsa no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais por um período de até 48 (quarenta e oito) meses que pode ser prorrogável por igual período.

- Iniciação à docência: Essa bolsa é destinada a estudantes, foco principal do programa, matriculados nos cursos de licenciatura na área do subprojeto. Para participação é exigida uma dedicação mínima de 32 (trinta e duas) horas mensais para a realização das atividades do subprojeto devendo o estudante bolsista continuar tendo um bom desempenho acadêmico nas atividades do curso. O valor da bolsa é de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais e esta pode ter a duração de 24 (vinte e quatro) meses prorrogáveis por igual período não podendo ultrapassar a duração da execução do subprojeto.

Segundo relatórios (CAPES, 2011) à medida que o PIBID vai sendo desenvolvido nacionalmente tem sido registrada a participação cada vez maior de estudantes de licenciatura e professores que, mesmo não possuindo bolsas do programa, atuam como colaboradores nas atividades formadoras.

É possível perceber pela definição dos membros que compõem os projetos e subprojetos desenvolvidos pelo PIBID que os princípios definidos por este programa buscam o aprimoramento na formação do professor não por ações isoladas, mas pela integração e cooperação de todos os sujeitos e sistemas envolvidos na educação.

2.2- PIBID: avanços e investimentos

Vale ressaltar, para uma melhor compreensão dos avanços e investimentos no PIBID aqui descritos, que os dados para análise de que se tem registro até o momento referem-se aos primeiros editais do programa que já foram realizados. Os editais mais recentes, que se encontram em execução, permitem uma visualização dos investimentos realizados pelo governo federal e a dimensão que este programa vem tomando dentro das instituições de formação de professores.

Segundo os dados dos relatórios do triênio 2009 a 2011 (CAPES, 2011), período em que estava sendo executado o primeiro edital do PIBID, o crescimento do programa vem acontecendo em ritmo acelerado.

No início de 2011 o PIBID foi considerado o segundo maior programa de bolsas da CAPES, sendo que os resultados positivos foram gerando mudanças, aperfeiçoando o programa e, conseqüentemente, aumentando o valor dos investimentos para sua execução com o propósito de atingir um número cada vez maior de licenciandos.

Numa análise dos resultados numéricos atingidos pelo PIBID fica claro como se deu o processo de desenvolvimento e as diferentes ações que foram sendo implantadas pelo programa para alcançar toda essa abrangência em apenas cinco anos de existência.

Iniciando as atividades do PIBID, o edital lançado em 2007 apresentava o programa privilegiando a participação apenas de instituições federais de ensino superior e priorizando o atendimento de projetos direcionados ao ensino médio nas áreas de física, química, matemática e biologia, nessa ordem. O edital 01/2007 aprovou um total de 3.088 (três mil e oitenta e oito) bolsas entre iniciação à docência, coordenação institucional, coordenação de área e supervisão.

Os resultados satisfatórios, observados no início da execução do primeiro edital, trouxeram inovações para a continuidade do programa. O segundo edital (02/2009) foi lançado pela CAPES com uma previsão de aplicação no PIBID no valor de R\$224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais). A prioridade de atendimento passa a ser a educação básica em todas

as suas áreas incluindo o EJA, a educação indígena, a educação no campo e quilombolas.

Outra mudança de extrema importância para propiciar uma maior participação no programa se efetivou nos editais de 2009/2011 com a abertura a todas as instituições públicas de ensino superior e, de forma especial no ano de 2010, foram publicados dois editais específicos: o primeiro destinado às instituições de ensino comunitárias e o segundo chamado “Diversidades” destinado à educação no campo e educação indígena.

O triênio 2009/2011 atingiu a impressionante marca de 30.006 bolsas concedidas nas cinco modalidades oferecidas pelo programa. Nesse período foram aplicados recursos no valor de R\$239.038.824,14 (duzentos e trinta e nove milhões, trinta e oito mil, oitocentos e vinte e quatro reais e catorze centavos), entre bolsas e verbas de custeio, ultrapassando o montante estimado pela CAPES.

Buscando atualizar o programa às necessidades da situação econômica do país o edital 01/2011 reajusta o valor das bolsas oferecidas pelo PIBID e também das verbas de custeio que podem chegar a R\$30.000,00 (trinta mil reais) por ano por subprojeto.

Hoje o PIBID é um programa ativo em todas as regiões do Brasil e os dados expostos até 2011 surpreendem destacando a região nordeste com o maior número de participantes bolsistas e também com o maior número de participação das Instituições de Ensino Superior.

O edital publicado pela CAPES para o ano de 2012 ofereceu 45.000 (quarenta e cinco mil) bolsas para o PIBID. No entanto o número de solicitações ultrapassou a quantia estabelecida chegando a 49.321 (quarenta e nove mil, trezentas e vinte e uma) bolsas um crescimento admirável em relação aos anos anteriores. A Secretaria Executiva do Ministério da Educação autorizou o atendimento pela CAPES de todas as bolsas aprovadas reafirmando com essa ação a importância deste programa para a qualidade da educação brasileira.

Atualmente 195 (cento e noventa e cinco) Instituições de Ensino Superior de todo país participam do PIBID desenvolvendo 288 (duzentos e oitenta e oito) projetos de iniciação à docência que chegam a alcançar 4.000 (quatro mil) escolas públicas de educação básica.

O último edital publicado pela CAPES, edital 61/2013, que iniciará a execução de suas atividades em março de 2014 ofereceu a concessão de 72.000 (setenta e duas mil) bolsas para o PIBID. Esse número significativo de bolsas vem mostrar uma

consolidação do programa e de investimentos pelo governo federal na busca de impactar qualitativamente os cursos de formação de professores.

2.3- Investigações sobre o PIBID

Com o desenvolvimento dos dois primeiros editais do PIBID e a grande demanda que ocorreu nos editais seguintes, a busca de um maior conhecimento sobre o que é e como funciona este programa passou a gerar interesse por parte dos pesquisadores.

O PIBID passou então a ser foco de investigações e pesquisas. Surgiram diversos artigos publicados, relatos de participação em eventos e blogs entre outras formas de divulgação de trabalhos. Essa socialização das atividades desenvolvidas e das experiências descritas propiciou uma visibilidade do crescimento do PIBID nas diferentes regiões do país o que veio a despertar reflexões e/ou críticas sobre a forma como está sendo implementado e como pode ser aprimorado.

A partir de 2012 pesquisas sobre o tema foram consolidadas. Começaram então a ser divulgadas as primeiras dissertações de mestrado trazendo o PIBID como objeto de estudo. Essa realidade de poucas investigações dissertativas divulgadas serem promete ser revertida brevemente visto que à medida que o programa se consolida aumenta o interesse por suas ações e contribuições.

Com o objetivo de divulgar as percepções que pesquisadores conceberam em suas investigações sobre a implantação e desenvolvimento de subprojetos do PIBID foram selecionadas três dissertações que, a partir deste momento, passam a ser apresentadas. A escolha destes trabalhos se deu pela intenção de focar diferentes aspectos que podem ser analisados no desenvolvimento do programa. Um deles com ênfase no trabalho do professor supervisor, outro de análise das técnicas e métodos empregados pelos participantes em suas ações e, finalizando, um trabalho que elenca contribuições do programa na formação dos futuros professores.

2.3.1- Um Estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências (PAREDES, 2012).

A pesquisa desenvolvida por meio de análise de documentos e de entrevistas com os participantes dos três subprojetos do PIBID da UFPR (Universidade Federal do

Paraná) tem como pergunta direcionadora: Quais as compreensões, significados e implicações do PIBID/UFPR para a construção dos saberes e prática docente para o ensino de ciências?

Os participantes da pesquisa são:

- Subprojeto de Biologia: 23 estudantes bolsistas e 3 professores supervisores;
- Subprojeto de Física: 24 estudantes bolsistas e 3 professores supervisores;
- Subprojeto de Química: 24 estudantes bolsistas e 3 professores supervisores;

No decorrer da pesquisa destacou-se a compreensão e significados do PIBID bem como as implicações do programa na construção dos saberes docentes para a formação de professores de ciências pelo MEC (Ministério da Educação), pela UFPR - instituição onde os subprojetos foram desenvolvidos - e pelos participantes dos subprojetos de Biologia, Física e Química.

Verificou-se, através da análise de documentos, que o MEC compreende o PIBID como uma grande perspectiva de valorização do magistério e também como forma de incentivar a docência suprimindo a atual defasagem de professores no país. Segundo se apurou o MEC considera que os objetivos do programa se efetivam através da integração da educação superior com a educação básica com vistas a uma maior qualidade de ensino.

Na UFPR a compreensão do PIBID como uma oportunidade de propiciar, durante o processo de formação de professores, a associação de saberes científicos e “saberes locais” com consequente redução da evasão escolar nas áreas contempladas.

Na compreensão dos professores supervisores o PIBID é uma ação imprescindível para melhoria da formação inicial, pois oportunizou a reflexão sobre a prática docente sendo considerado uma estimulante troca de experiências entre profissionais da área e licenciandos.

Para os estudantes bolsistas participantes dos três subprojetos citados, o PIBID representa a possibilidade de aperfeiçoamento da formação acadêmica. Por meio das ações nele desenvolvidas com a busca em suprir a possível defasagem de conhecimentos específicos e aprimorar a aprendizagem da prática docente minimizando os conflitos que o início do exercício da docência comumente costuma apresentar.

Foram também analisadas pela pesquisa as potencialidades e limitações do programa segundo as ações desenvolvidas em sua execução. Por meio da análise dos materiais investigativos constatou-se que as ações realizadas durante o período pesquisado nos subprojetos de Biologia e Química privilegiaram a racionalidade técnica

(primando pelo conhecimento científico) em que o professor se torna um executor de técnicas e métodos. Neste sentido, não foram considerados os saberes relativos à experiência dos professores das escolas públicas participantes. Logo o programa desenvolvido na UFPR deu destaque aos saberes disciplinares e curriculares.

Segundo os dados analisados constatou-se que a participação de modo facultativo do professor supervisor do subprojeto de Biologia ocasionou comprometimento dos objetivos do PIBID já que, com esse fato, houve a ausência dos saberes provenientes do profissional da área.

Por fim, o PIBID segundo as visões apresentadas é um programa que, com diferentes ações, mostrou-se eficiente na melhoria da formação inicial dos estudantes de licenciatura da UFPR nas áreas de Biologia, Física e Química.

No entanto, salientou-se que no desenvolvimento deste programa toda a equipe participante dos subprojetos precisou se atentar para a importância das investigações diagnósticas sobre as reais dificuldades existentes nos ambientes escolares onde se deram as atividades. Dessa forma a parceira subprojeto/escola pública alcançou uma maior eficácia para a qualidade do ensino e se confirmou a valorização da escola pública como um espaço formador que disponibiliza os saberes de seus diversos profissionais. Logo, as considerações da pesquisa sobre este programa podem ser colocadas nos seguintes termos:

[...] consideramos que o PIBID é um programa que pode ressignificar a formação inicial de professores, através da tão almejada articulação entre teoria e prática, desde que os materiais e estratégias propostas no âmbito deste programa considerem os problemas reais do ensino e aprendizagem de ciências vinculadas às escolas participantes, bem como os saberes dos professores da educação básica. (PAREDES, 2012, p.126)

2.3.2- A formação do Professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações (FEJOLO, 2013).

A pesquisa desenvolvida através da análise de conteúdo de entrevistas e vídeos busca responder a seguinte questão: De que forma a ação do supervisor, na supervisão, reflete na relação do estudante de licenciatura com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem?

Os estudos se deram sobre as ações de um grupo participante de um subprojeto de Física do PIBID, sendo dois estudantes do curso de Licenciatura em Física da

Universidade Estadual de Londrina e o professor supervisor que atuava em um centro educacional público também da cidade de Londrina. Os dados analisados indicaram o PIBID como a possibilidade de um novo estilo de formação em que se destaca o compartilhamento de saberes docentes entre o professor supervisor da área e os licenciandos. No decorrer da pesquisa foram elencados 23 tipos de saberes que configuram a ação pedagógica, sendo estes, produzidos pelo professor no exercício de seu ofício.

De forma especial foi realizada observação sobre a ação do professor supervisor desse subprojeto do PIBID buscando descobrir os saberes que ele comunica aos licenciandos e a relação destes com o repertório de conhecimentos que lhes são comunicados. Verificou-se, no trabalho desenvolvido pelo professor supervisor num total de 26 encontros com os licenciandos, que muitos de seus saberes experienciais foram socializados através de diálogos constantes. Esses saberes relacionavam-se mais à “gestão de conteúdos” (planejamento de conteúdos, ações ao ensinar, tipos de avaliação) do que à “gestão de classe” (organização do ambiente em sala de aula que privilegiasse o ensino).

A perspicácia e a ação do professor supervisor se mostraram essenciais já que na fase inicial dos trabalhos quando os licenciandos planejavam sozinhos experimentos com alguns temas do conteúdo de Física para o ensino médio, priorizavam somente o domínio do conteúdo. Porém, com a intervenção do supervisor a atenção dos alunos voltou-se para as questões pedagógicas e didáticas que possibilitassem organizar uma aula para uma determinada série atingindo-se os objetivos esperados.

Para o supervisor, esta etapa em que pôde perceber as dificuldades dos licenciandos e orientá-los foi gratificante, pois como a maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura não conhecem a rotina de preparação e execução de uma aula, nem tão pouco os imprevistos que podem acontecer no ambiente escolar, guiá-los nesse momento propiciou participar de sua formação de uma forma prática. Sua ação foi centrada na comunicação constante de seus saberes de profissão.

Do ponto de vista dos estudantes ficou clara a importância do professor supervisor tanto para o desenvolvimento do subprojeto como para aprimoramento de sua formação inicial. A partir das orientações recebidas suas relações com os conteúdos, com o ensino e a aprendizagem passaram a ser vistas de forma diferente.

No tocante ao conteúdo, os licenciandos perceberam a necessidade de que, mais que apropriar-se da matéria, é fundamental pesquisá-la, refletir sobre sua aplicação

e compreendê-la, estabelecendo, quando possível, relações epistêmicas com esse saber. Dessa forma, iniciaram reflexões sobre como desenvolver as atividades docentes desde o planejamento até avaliação de cada conteúdo levando em conta os alunos para quem esse conteúdo seria direcionado e considerando o aprimoramento que essa ação estaria proporcionando para seu crescimento profissional.

A relação dos estudantes com o ensino encaminhou-se para uma autoavaliação sobre o sentido de serem professores, a importância que dão ao ato e ao gosto por ensinar, às suas inseguranças e à construção da identidade de professor. Constatou-se que foi nesse momento que os estudantes demonstraram suas certezas em seguir ou não a carreira docente. A experiência no subprojeto do PIBID permitiu-lhes refletir sobre o ensino de modo mais consciente e amadurecido.

Os estudantes relacionaram-se de formas diferentes com a aprendizagem dos alunos. Enquanto para um dos estudantes a busca pela aprendizagem de todas as formas possíveis era uma preocupação pessoal para o outro a preocupação maior era a motivação e busca de envolvimento dos alunos com o conteúdo. Desse modo, quando em sala de aula, este estudante colocava os experimentos em primeiro lugar.

Verificou-se, portanto, que a formação de professores no contexto do PIBID por meio desse subprojeto de Física, propiciou um trabalho diferenciado em que o professor supervisor foi uma “fonte de saberes experienciais” para os licenciandos participantes, colocando seus conhecimentos de gestão de conteúdo e gestão de classe à disposição dos estudantes, com o intuito de que se apropriando desses conhecimentos os estudantes pudessem iniciar a construção de seus próprios saberes e, com isso, minimizassem as dificuldades encontradas pela grande maioria de profissionais em início de carreira.

Fejolo (2013, p. 91) destaca a importância do trabalho desenvolvido pelo professor supervisor da seguinte maneira:

De acordo com nossas análises, compreendemos que o professor supervisor, ao comunicar saberes experienciais durante sua ação na supervisão, provocou nos estudantes um movimento em suas respectivas relações com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem. Ora, em cada professor, a gestão das relações com o ensino e com a aprendizagem constitui a própria construção dos saberes experienciais.

2.3.3- PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP (TINTI, 2012)

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Matemática que participam desde a implantação do projeto intitulado “PIBID EXATAS-PUC/SP: Processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas do estado de São Paulo”, e teve como objetivo investigar, a partir da percepção desses estudantes, as contribuições da fase inicial desse programa para o processo formativo dos mesmos.

Devido à ausência de dissertações e teses de doutorado, que no período da pesquisa apresentassem o PIBID como foco de investigações, foi realizado um levantamento bibliográfico dos conteúdos sobre este programa em dois congressos da área de Educação Matemática sendo eles: X Encontro Nacional de Educação Matemática (X ENEM), realizado em Salvador em 2010 e a XII Conferência Internacional de Educação Matemática (XII CIAEM), realizada no Recife em 2011. Apurou-se que os dois congressos apresentaram, juntos, um total de 19 (dezenove) trabalhos relacionados ao PIBID. Do estudo desses trabalhos levantou-se as contribuições que o programa tem proporcionado à formação de professores sendo estas contribuições divididas em sete categorias. A análise dos dados da pesquisa foram referenciadas pelas discussões teóricas levantadas por estas diferentes categorias apresentados nos congressos. Segundo Tinti (2012) são elas:

- a) conhecer a realidade escolar,
- b) trabalho colaborativo e vivência interdisciplinar,
- c) parceria universidade - escola,
- d) formação inicial com vistas a minimizar o “choque com a realidade”,
- e) atratividade da carreira docente,
- f) recursos metodológicos no ensino da matemática,
- g) incentivo e inserção no universo da pesquisa científica.

No decorrer da pesquisa foi apresentada uma descrição sobre as políticas públicas direcionadas à formação de professores no país e descrito o modo como os últimos governos vêm tratando esse tema.

Houve um questionamento da pesquisa em relação à denominação do PIBID devido ao termo “iniciação à docência” visto que este designa a atuação de professores já licenciados e que estão iniciando suas atividades, fato este que não constitui a

essência deste programa. Também o impacto do PIBID na formação de professores dentro de todo o território brasileiro é questionado já que é evidente que o programa contempla uma parcela pequena de licenciandos dentro do total de professores que se formam a cada ano.

Uma constatação positiva efetivada pela pesquisa é que, segundo os próprios licenciandos, a participação no PIBID propiciou a superação de pré-conceitos relativos ao sistema público de educação o que lhes permitiu conviver com o cotidiano escolar sem serem afetados pelo choque com a realidade. Na concepção dos alunos participar do programa lhes deu subsídios para entender a diferenciação entre os sistemas públicos municipal e estadual de educação e como essa diferença pode impactar a qualidade do ensino.

Os dados analisados comprovaram que os licenciandos reconheceram ter adquirido um crescimento sobre seus conhecimentos do contexto escolar. Seus relatos deixam claro que o PIBID lhes proporcionou um acolhimento total por parte da escola pública que se mostrou de portas abertas e salientam terem percebido a diferença que houve na acolhida dos bolsistas do programa se comparada à dos participantes do Estágio Supervisionado.

Na análise referente ao desenvolvimento do trabalho colaborativo há uma avaliação positiva no que se refere ao entrosamento entre os bolsistas, entre ele e os professores supervisores e entre eles e os demais professores das escolas parceiras. Os estudantes bolsistas destacaram não terem sentido, durante as ações desenvolvidas, a parceria colaborativa universidade/escola pública. Segundo eles, não houve, por parte dos demais professores formadores da universidade, um envolvimento. A ação desenvolvida neste projeto resumiu-se a Governo/coordenador do PIBID-EXATAS-PUC/SP/professor supervisor/licenciandos.

Na concepção dos estudantes, a convivência por grandes períodos na rotina das escolas deu-lhes informações imprescindíveis para elaboração de projetos de intervenção. Esses projetos geraram estudos em grupo e reflexões sobre as possíveis técnicas e recursos metodológicos a serem utilizados. Desenvolveu-se, portanto, a postura investigativa dos futuros professores e um novo gosto pela docência.

A pesquisa confirmou que o PIBID-EXATAS-PUC/SP se tornou um espaço privilegiado de formação para os futuros professores e que neste espaço a escola pública assumiu um papel formador de fundamental importância. O convívio constante dos estudantes bolsistas com a realidade cotidiana das escolas propiciou a estes licenciandos

a experimentação do que é ser professor e os instigou a buscar formas de enfrentar as situações conflitantes que este ambiente oferece. Sintetizando, o PIBID-EXATAS-PUC/SP ofereceu diversas possibilidades de aperfeiçoamento do processo de formação inicial dos futuros professores e, de forma especial, é possível destacar que:

A principal contribuição que o PIBID-EXATAS-PUC/SP proporcionou para os futuros professores foi a de conceber um espaço formativo diferenciado, que considera a escola enquanto *locus* da Aprendizagem da Docência. Por meio desta Parceria Oficial os futuros professores puderam vivenciar um período que entendemos por “pré-docência” em que foi possível projetar-se na futura profissão docente, vivenciando seus dilemas e desafios (TINTI, 2012, p. 140).

Certamente muitas pesquisas ainda se darão sobre o programa PIBID. As muitas questões que envolvem suas ações instigam cada vez mais os pesquisadores a debruçarem-se sobre este tema e que podem, potencialmente, contribuir para: o PIBID ser aprimorado e talvez ampliado de forma a atingir o maior número possível de licenciandos; trazer qualidade diferenciada para a formação docente e concretizar os objetivos que justificam sua implementação no território brasileiro.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O PIBID NO IFSULDEMINAS-CÂMPUS INCONFIDENTES SEGUNDO SEUS PARTICIPANTES

3.1- O subprojeto de Matemática do PIBID no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes

O IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes apresentou à CAPES seu projeto para participar do PIBID nos termos do Edital 001/2011, sendo uma das instituições contempladas conforme publicação no Diário Oficial da União (DOU) nº 60 de 07/04/2011.

No IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes o programa foi desenvolvido nas áreas de Biologia e Matemática. A partir desse momento será enfatizado o trabalho relativo ao subprojeto de matemática, objeto de estudo da presente pesquisa.

Conforme anexo II do subprojeto de matemática aprovado pelo edital citado acima, no plano de trabalho foi definido como objetivo principal contribuir com a formação inicial de professores de matemática desta instituição, ampliando a articulação entre teoria e prática e promovendo a integração instituto-escola. A partir desta integração, o subprojeto buscou colaborar com a formação matemática dos alunos pertencentes ao sistema público de ensino.

A fim de propiciar subsídio ao trabalho dos licenciandos nas escolas parceiras este subprojeto colocou como um dos pontos fundamentais a construção de materiais didáticos para uso em sala de aula e posterior constituição de um Laboratório de Educação Matemática (LEM) na instituição formadora.

Segundo dados extraídos deste mesmo documento, para o desenvolvimento das atividades do subprojeto de matemática foram selecionadas duas escolas estaduais parceiras que oferecem os níveis fundamental e médio de ensino. A primeira escola localizada no município de Inconfidentes, possui 470 (quatrocentos e setenta) alunos e sua avaliação no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), anterior ao início das atividades do PIBID, foi de 5,6; a segunda escola, localizada no município de Ouro Fino possui 988 (novecentos e oitenta e oito) alunos e teve 3,2 como resultado avaliativo no último IDEB.

Os bolsistas participantes do subprojeto, alunos e professores supervisores, conforme regulamentação da CAPES, foram escolhidos por meio de seleções

promovidas por cada IES. No site do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes foi realizada a divulgação de edital definindo os requisitos, condições de participação, documentos necessários e as fases do processo seletivo. Os interessados foram, portanto, classificados após se submeterem às etapas especificadas no edital.

No mês de maio de 2011 foi organizada a composição do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes com um professor coordenador, dois professores supervisores, um professor pertencente a cada escola parceira e dez alunos bolsistas sendo que os demais inscritos ficaram em uma lista para recomposição da equipe, no caso de desistência ou desligamento de algum dos classificados.

Visto que, para o desenvolvimento do subprojeto foram selecionadas duas escolas parceiras, os bolsistas participantes do programa foram divididos em dois grupos fazendo um revezamento em cada escola a cada 12 meses, tendo assim, a oportunidade de vivenciar experiências em diferentes realidades escolares.

O subprojeto de matemática teve início efetivo em maio de 2011 com previsão de término em julho de 2013, sendo, porém prorrogado até fevereiro de 2014.

Nesse período de trinta e quatro meses em que se deu o desenvolvimento do subprojeto, conforme relatórios de atividades enviados à CAPES, diversas ações foram realizadas pelos seus integrantes dentro e fora das instalações do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes e das escolas parceiras. Dentre elas destacam-se:

- Reunião semanal com os membros do grupo para realização de estudos teóricos, planejamento das ações a serem desenvolvidas e posterior avaliação dos resultados obtidos;
- Apoio à realização da Feira de Ciências de 2012, da Escola Estadual Felipe dos Santos;
- Atividades diagnósticas e de intervenções em diferentes turmas das escolas parceiras;
- Leituras e discussão de temas ligados ao LEM (Laboratório de Educação Matemática);
- Construção de jogos e materiais didáticos;
- Pesquisa para levantamento de materiais didáticos industrializados que subsidiaram o LEM;
- Apresentação de trabalhos e/ou publicação de textos em anais de eventos;
- Organização do Laboratório de Educação Matemática;
- Participação na “I Feira das Profissões da EE Francisco Ribeiro da Fonseca”;
- OPEN – Oficina Pro-Enem;

- Monitoria de Matemática na EE Francisco Ribeiro da Fonseca;
- Organização da “Sociedade dos Jovens Matemáticos (SJM)” uma proposta de ensino de matemática desenvolvida com alunos que estudam no ensino fundamental em tempo integral em uma das escolas parceiras;
- Realização da "I Mostra do Laboratório de Educação Matemática (LEM) do IFSULDEMINAS Câmpus Inconfidentes";

A participação dos bolsistas nas escolas parceiras desenvolvendo projetos, oficinas e intervenções pedagógicas é fato que se destaca visto que, de maneira dinâmica, executou-se um dos principais objetivos do PIBID que é a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar atuando não como observador, mas como futuro docente que diagnostica, intervém e promove a aprendizagem dentro do espaço escolar.

O aprofundamento dos estudos e conseqüente aumento de conhecimentos sobre variados temas relacionados à educação matemática possibilitaram que os integrantes deste subprojeto de matemática começassem a divulgar seus trabalhos. Iniciaram-se então, ações que propiciaram produções de mini cursos e publicações de diversos artigos, relatos de experiência e participações em eventos como encontros, fóruns e congressos.

3.2- Conhecendo o perfil dos professores supervisores e estudantes bolsistas participantes do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes

Os dois professores supervisores que atuaram no subprojeto de matemática do PIBID no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes são do sexo feminino, detentores de cargo efetivo na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e cursaram suas licenciaturas em instituições particulares. Ambos possuem mais de 15 (quinze) anos de experiência em regência de aulas em escola pública e atuam no ensino fundamental e médio.

Participaram do subprojeto de matemática como bolsistas 18 (dezoito) licenciandos. Este número excede ao de vagas oferecidas (10 vagas), visto que ao longo do desenvolvimento das ações do PIBID alguns licenciandos deixaram de participar e foram substituídos pelos que aguardavam na lista classificatória, elaborada na fase de seleção dos participantes. Analisando o perfil dos 17 (dezessete) bolsistas que

responderam o questionário distribuído para realização da presente pesquisa, entregue aos estudantes no segundo semestre de 2013, verificou-se que 8 (oito) bolsistas estavam frequentando o 6º período do curso de licenciatura em matemática; o 7º período do curso apresentou um total de 5 (cinco) bolsistas; apenas 1 (um) bolsista frequentava o 4º período do curso e 3 (três) bolsistas frequentavam o 2º período do curso.

Na composição do grupo, o sexo feminino predominou com 11 (onze) participantes do total de 17 (dezesete). E a faixa etária dos participantes ficou compreendida de 18 (dezoito) a 43 (quarenta e três) anos.

Em relação ao período de permanência no programa, 12 (doze) dos 17 (dezesete) bolsistas permaneceram por um período superior a 9 (nove) meses.

Quanto ao tipo de ensino que cursaram, 15 (quinze) bolsistas declararam ter realizado todos os seus estudos em escola pública, os outros 2 (dois) bolsistas tiveram em sua formação escolar a oportunidade de conhecer tanto o sistema de ensino público como o particular.

Na investigação sobre as atividades que desenvolviam, 7 (sete) bolsistas declararam que estudavam, participavam do programa e realizavam atividades profissionais sendo que, no decorrer do programa, do total de 7 (sete) desistências 4 (quatro) foram decorrentes da dificuldade de conciliação entre as atividades de trabalho e as do PIBID.

3.3- Analisando os dados e interpretando os resultados: a visão dos estudantes bolsistas sobre as contribuições do PIBID para sua formação no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes

O desenvolvimento da análise dos dados se deu por meio de uma criteriosa leitura do material disponível, a fim de separar e classificar as informações para que estas pudessem subsidiar a interpretação dos dados e conseqüentemente responder à pergunta que iniciou este trabalho de pesquisa. Durante a fase destinada à leitura e releitura do material disponível foi feita sua organização. Nesta etapa os dados foram separados de acordo com tendências e padrões que neles se sobressaíam numa busca por destacar os aspectos relevantes das transcrições feitas pelos pesquisados.

Destacados os temas centrais novas leituras foram realizadas procurando nas entrelinhas de cada um dos temas, opiniões que levassem a uma conclusão mais clara e concisa sobre como se deram as expectativas e envolvimento de cada um dos sujeitos

na realização das ações. Ler nas entrelinhas, nesta etapa, significava identificar comentários e respostas que, embora colocadas em determinado ponto do questionário, se relacionavam, complementavam ou reforçavam temas investigados em outro momento ou em outra abordagem da pesquisa.

À medida que estes fatos ficavam compreendidos, eram transcritos em um “roteiro” onde cada bolsista, por seu pseudônimo, tinha um espaço particular, como um diário. Com esse roteiro foi possível analisar individualmente as colocações dos bolsistas em relação a cada tema, verificando-se posteriormente, as colocações que coincidiam ou que se mostravam contraditórias.

Numa leitura final foram elencados os pontos coincidentes apresentados pela maioria dos participantes sendo estes pontos considerados base para análise e interpretação dos dados.

Considerando que numa abordagem qualitativa a interpretação dos dados se concretiza segundo a percepção do pesquisador buscou-se a realização de uma cuidadosa análise que pudesse captar tanto em trechos claros e destacados como nas entrelinhas as percepções e impressões dos sujeitos da pesquisa. Logo, buscou-se “*compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados*” (BOGDAM e BIKLEN, 1994 p. 70). Ressalta-se que na análise dos dados não foram enfatizados os resultados numéricos, visto que o objetivo da pesquisa consiste em investigar as contribuições que o PIBID propiciou aos licenciandos de matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes.

Seguiu-se então a etapa de interpretação e compreensão dos dados que possibilitou a classificação dos enunciados em sete grupos distintos. Estes grupos a partir deste momento são condutores do processo de exposição dos resultados dos dados e por meio destas se fará ouvir a voz destes pibidianos. Os grupos elencados ficaram assim definidos:

- Aprimoramento dos conhecimentos específicos da disciplina e postura acadêmica;
- Relação teoria/prática e preparação para o enfrentamento dos dilemas no início da carreira docente;
- Valorização de trabalhos de pesquisa, grupos de estudos e produções acadêmicas;
- Desenvolvimento de atitudes reflexivas e críticas sobre o sistema público educacional;
- Preparação para o estágio supervisionado;
- Valorização das relações desenvolvidas entre os participantes do subprojeto;

- Gosto pela licenciatura e/ou permanência na docência;

Serão expostos a seguir, com citações dos próprios participantes do subprojeto de matemática, os pontos considerados relevantes para o aprimoramento da formação inicial, desenvolvidos a partir da participação no programa PIBID, pontos estes que originaram os grupos acima descritos.

3.3.1- Aprimoramento dos conhecimentos específicos da disciplina e postura acadêmica

Para se obter bom desempenho em sala de aula, um professor deve ter o domínio do conteúdo e das técnicas pedagógicas que utilizará em sua prática. Este domínio envolve compromisso e dedicação por parte do profissional, por meio de pesquisas, estudos e planejamento a fim de que, ao realizar suas atividades, os objetivos desejados possam ser atingidos. O professor, portanto, deve estar em contínua formação e busca de aprimoramento. Dessa forma, podemos entender que: *“O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem moral para coordenar as atividades de sua classe”* (FREIRE,1996, p. 36).

Nas narrativas dos participantes do subprojeto de matemática do PIBID do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes fica evidenciado o quanto estes momentos de estudo e preparação para o desenvolvimento de atividades nas escolas públicas parceiras tem contribuído para um maior conhecimento da disciplina de matemática e das diferentes metodologias pedagógicas.

Enquanto participante do PIBID vivemos em constante estudo, sempre abordando metodologias que possam ser aplicadas nas salas de aula e que facilitem a aprendizagem dos alunos. Estamos sempre estudando e aprendendo matemática (BID7).

E ainda:

Arriscaria dizer que aprendi mais matemática nas atividades do PIBID do que no curso de licenciatura em matemática. Para realização das atividades do PIBID é necessário pesquisa e debate, o que enriquece imensamente nossa bagagem de conceitos (BID11).

Outro fator que se destacou nas afirmações dos licenciandos foi à compreensão da responsabilidade que o exercício da docência exige; com isso percebe-se um amadurecimento na postura acadêmica destes estudantes:

Com a participação no programa compreendi que enquanto estudante de um curso de licenciatura, preciso me esforçar ao máximo para garantir uma formação de qualidade, assim posso ser a diferença para muitos alunos em um futuro próximo (BID 5).

Durante os debates realizados na disciplina de Estágio Supervisionado é visível a diferença de postura entre os alunos que participam ou participaram do PIBID e dos alunos que não tiveram essa oportunidade. Os primeiros se mostram críticos e questionadores diante dos diferentes temas que são ali abordados (BID1)

Sobre a postura acadêmica a professora colaboradora coloca:

Uma vez que no PIBID, os alunos participam de projetos que os colocam como professores em sala de aula, estes entendem melhor o papel dos seus próprios professores na universidade e se tornam discentes melhores e mais envolvidos nos projetos curriculares e extracurriculares (PC).

Percebe-se, portanto, que nesta primeira categoria, segundo os próprios licenciandos, a participação no programa contribuiu para alicerçar seus conhecimentos matemáticos e pedagógicos, bem como inferir uma nova postura acadêmica condizente com o perfil do futuro professor.

3.3.2- Relação teoria/prática e preparação para o enfrentamento dos dilemas no início da carreira docente

Uma exigência que se evidencia nos dias atuais é a formação docente associando a teoria e a prática. A perspectiva de convivência no meio escolar propicia aos licenciandos a aquisição de experiências e vivências que servirão de base para a atuação em sala de aula como futuro professor.

Por meio do contato com o cotidiano das escolas os licenciandos começam a vislumbrar uma maior possibilidade de enxergar as fragilidades e de planejar intervenções de acordo com a realidade apresentada pelo sistema escolar. À medida que as experiências vão se acumulando, os futuros professores iniciam a construção de um

saber próprio, imprescindível para o desenvolvimento do domínio e segurança necessários para enfrentar as dificuldades existentes no início da carreira docente.

Dessa forma é possível concluir que: “*A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente do trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula (TARDIF, 2002, p. 86)*”.

No depoimento dos participantes desta pesquisa, foi possível perceber como estes consideraram enriquecedor para a formação inicial terem sido inseridos no cotidiano das escolas. O conhecimento do interior de uma escola com toda sua complexidade fez com que estes licenciandos pudessem refletir criticamente sobre o que é o trabalho docente e como a prática dessa profissão pode ser realizada para se obter os melhores resultados possíveis.

Freire (1996, p.12) discorrendo sobre a importância de se ponderar sobre a prática da docência enfatiza que “*a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo*”.

É no espaço dessa relação teoria/prática que os licenciandos iniciam sua trajetória como docente e conforme suas próprias colocações, cientes do que esta profissão lhes exigirá e proporcionará.

Participando deste programa você já sente maior segurança para estar à frente de uma sala de aula, pois você já vai se desenvolvendo mais e perdendo o medo. Como participante já se tem uma bagagem maior e já se entende melhor o que é a realidade do professor (BID3).

O PIBID me proporcionou muita experiência prática, principalmente com relação a trabalhar em sala de aula. A partir destas experiências eu pude ver a realidade que encontrarei como futuro professor, isso me conscientizou que esse desafio será bem difícil (BID6).

Não posso negar que foi “assustador” quando entrei em uma sala de aula como bolsista do PIBID. Foi a primeira vez que consegui ver a sala de aula e toda sua subjetividade com olhos de um professor, abandonando o olhar ingênuo e “comum” que possuía enquanto aluna. Hoje consigo perceber como foi importante esse contato em meio a minha formação, pois as experiências vivenciadas na união teoria/prática trazem um aprendizado que não se consegue em outros espaços (BID12).

A relação teoria/prática é justamente o ponto alto que o programa oferece para os participantes. Essa relação que o licenciando cria com a escola é de suma importância para sua postura enquanto docente. Tenho confiança que começarei minha carreira como docente com segurança e, sobretudo com mais maturidade, tendo já ciência, das inúmeras dificuldades que encontrarei no percurso [...] (BID13).

Conclui-se, portanto que a inserção de licenciandos no convívio das escolas públicas propiciado pelo PIBID, concretizando a relação teoria/prática, é uma oportunidade ímpar de fortalecer a formação inicial. Os bolsistas enfatizaram este fato; uma das professoras supervisoras salienta: *”com a prática os bolsistas foram cada vez mais desenvolvendo suas habilidades e percebendo que o “experientiar” possibilita refletir nas atitudes que irão tomar em situações reais (PSI)”* e, concluindo a professora colaboradora completa: *“sempre julguei ter tido uma ótima formação, mas hoje vejo que faltou no meu curso de licenciatura a participação em um projeto de iniciação à docência como o PIBID, acrescentando mais prática ao meu estágio”*.

3.3.3- Valorização de trabalhos de pesquisa, grupos de estudos e produções acadêmicas

Durante o período de formação para a docência é fundamental propiciar ao estudante acadêmico o maior número possível de oportunidades de discutir seus conhecimentos e dificuldades, de realizar debates, estudos e leituras sobre diferentes metodologias e conhecimentos científicos, enfim, de favorecer uma compreensão mais ampla do que vem a ser o trabalho docente, instigando nestes estudantes o gosto pela pesquisa como fonte de aprimoramento de sua formação e carreira.

É o desenvolvimento destas ações como discentes que irão proporcionar a efetivação das mesmas no perfil do futuro professor possibilitando que este profissional tenha sua carreira caracterizada pela busca de formação constante e, esta característica, será o seu diferencial no exercício da docência.

Buscando oferecer estas oportunidades aos acadêmicos bolsistas participantes do PIBID, foi proposto pela coordenação da área do subprojeto de matemática que se reservasse um dia na semana para a realização de encontros entre todos os participantes do programa: bolsistas, professores supervisores e professor coordenador. Segundo os bolsistas esses encontros se tornaram momentos importantíssimos de aprendizagem e fundamentais para o aperfeiçoamento de sua formação.

Durante os encontros foram promovidos estudos em grupo, discussões e debates sobre leituras relacionadas a problemas educacionais contemporâneos, bem como, as diferentes metodologias pedagógicas com planejamento de intervenções nas escolas públicas parceiras, produção de textos e materiais pedagógicos, entre outras atividades que mantinham os bolsistas em constante estudo e pesquisa.

A partir das discussões e trabalhos realizados pelos pibidianos nestes encontros, se concretizou a implantação do primeiro Laboratório de Educação Matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes. Esta ação mostra o reconhecimento da importância da montagem e manutenção desse laboratório como forma de contribuir para a formação matemática dos alunos das escolas parceiras e subsidiar a formação dos demais alunos do curso de licenciatura em matemática não participantes do PIBID.

As variadas ações desenvolvidas nos encontros abriram para estes estudantes novos horizontes, conduzindo-os a serem investigadores que valorizam as pesquisas e nela buscam as possíveis soluções para os problemas do sistema educacional. Salientando a importância da pesquisa para o ensino, Freire (1996, p.14) declara: “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazem se encontram um no corpo do outro*”.

Nas colocações dos pibidianos do subprojeto de matemática, os encontros oportunizados pelo PIBID foram responsáveis por aprendizagens que incluem desde o aprofundamento de conhecimentos por meio das pesquisas e discussões até a produção de textos e participação em grandes eventos educacionais. Nas descrições abaixo os estudantes bolsistas destacam as contribuições que os encontros semanais lhes proporcionaram:

Em nossas reuniões estamos sempre em contato com as novas tendências e buscamos sempre por mais aprendizagem. Estudar e pesquisar em grupo traz muito mais conhecimentos para cada participante, já que sempre surge uma variedade de sugestões (BID7).

Acredito que as ricas discussões que aconteceram nos encontros semanais que tivemos durante meses, foram para mim a parte que mais trouxe ganhos na minha formação, muitas vezes mais ganhos do que as próprias intervenções realizadas (BID13).

Nos momentos de debates teóricos são identificados os desafios que o trabalho docente enfrenta, com as reflexões que realizamos sobre esses problemas surgem os possíveis caminhos a serem seguidos para encontrar a superação das dificuldades levantadas. Com o passar do tempo esses encontros me fizeram ver que para conseguir realizar bem o trabalho de professor devo solidificar minha formação fazendo uma pós-graduação e prosseguindo com meu aperfeiçoamento acadêmico (BID17).

A produção acadêmica e participação em eventos também foram citadas como contribuições significativas no processo de formação destes licenciandos, como podemos verificar:

Não posso deixar de comentar que foi por causa do PIBID que tenho trabalhos escritos e aprovados. Foi esse programa que me incentivou a escrever (BID1).

Para o aluno que, como eu, quer continuar seus estudos é muito importante à participação nos diversos eventos e conseguir a publicação dos trabalhos realizados. O PIBID me proporcionou esta oportunidade e agora desejo imensamente continuar neste caminho de aperfeiçoamento acadêmico (BID 7).

Foi através do PIBID que conheci a pesquisa e a produção acadêmica participando de vários eventos, ora prestigiando e algumas vezes apresentando trabalhos. Estas experiências ajudaram a desenvolver meu senso crítico e perceber que a aprendizagem de qualidade está ligada ao estudo e pesquisa (BID11).

Confirmando as colocações dos estudantes bolsistas, as professoras envolvidas no programa declaram:

A participação em fóruns e encontros educacionais e publicação de trabalhos faz com que estes futuros professores percebam que terão que estar sempre à procura de atualizações e aprimoramentos, com o propósito de se tornarem a cada dia, profissionais mais qualificados e dinâmicos (PS2).

O PIBID abriu as portas para a literatura acadêmica e o método científico, proporcionando aos licenciandos a publicação de artigos e participações e apresentações de seus projetos em congressos (PC).

Foi possível comprovar na análise desta categoria que o PIBID desenvolveu nos licenciandos bolsistas a valorização da busca pelo conhecimento por meio de estudos em grupo e discussões que envolvem todo o processo educacional contemporâneo e lhes propiciou saberes que nortearão suas futuras ações docentes.

Também se comprovou que houve um crescimento na vida acadêmica dos bolsistas, pois tiveram a oportunidade de: participar dos vários eventos ocorridos em diferentes instituições formadoras do país, produzir e/ou publicar textos e artigos sobre temas educacionais e apresentar os trabalhos de grupo em congressos e seminários.

Algumas declarações nos possibilitaram concluir também que as experiências adquiridas nestes grandes eventos despertaram nestes estudantes o desejo de após a conclusão da graduação, prosseguir com seus estudos e se enveredar nas trilhas de um professor pesquisador da educação.

3.3.4- Desenvolvimento de atitudes reflexivas e críticas sobre o sistema escolar

O desenvolvimento satisfatório do processo ensino-aprendizagem está diretamente associado ao contexto encontrado nos ambientes escolares. Muitos dos problemas encontrados dentro de uma sala de aula perpassam os muros das escolas adentrando em questões políticas e econômicas que acabam por interferir não só na qualidade do ensino como também no interesse do professor pela permanência na docência.

O conhecimento dessa visão realista acerca da realidade externa à porta de uma sala de aula só pode ser vista a partir de uma convivência mais direta com o ambiente escolar, com os vários sujeitos que convivem nesse ambiente e as normas que regulamentam seu funcionamento.

Compreender que muitos desses profissionais se sentem desvalorizados e desmotivados e refletir como esses fatos influenciam no trabalho docente, bem como, em formas de modificar essa situação, fazem parte da prática docente. Porém, infelizmente durante o processo de formação não existe espaço para se vivenciar este tipo de conhecimento já que, no estágio supervisionado as experiências são direcionadas ao interior das salas de aula.

Freire (1996, p.27) afirma que:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

Nesse contexto foi possível verificar que a participação no PIBID propiciou aos estudantes que permaneceram no programa por um período igual ou superior a nove meses uma visão privilegiada desta situação. A convivência nas escolas lhes mostrou algumas faces ocultas do sistema escolar que se tornam essenciais para um posicionamento crítico sobre esse sistema e o papel do professor dentro do mesmo.

Nas afirmações dos pibidianos podemos comprovar um amadurecimento em suas posições como futuros docentes.

Não é segredo para ninguém que ser professor atualmente necessita coragem, pois ganha mal, tem péssimas condições de trabalho e diversos outros fatores. Em nossos estudos buscamos encontrar soluções para superar tanta desvalorização e firmar nossa posição na busca de mudanças (BID7).

O contato com a realidade escolar me fez ter a noção real do que é ser um professor, e confesso que às vezes me parece assustador. Temos um sistema que parece querer esmagar os professores com tanta burocracia e falta de apoio [...]. É preciso consciência destes problemas para partir para as ações que possam transformar essa situação (BID11).

Gostaria de destacar que além da prática docente, o licenciando evoluiu também na sua postura crítica em relação ao sistema educacional e em especial ao sistema mineiro de ensino. Essa postura é fundamental na luta por melhores condições de trabalho e, sobretudo na conquista de uma escola digna para todos (BID13).

Entender a busca por melhores condições de trabalho, respeito pela profissão de professor e remuneração digna não é apenas um direito, mas acima de tudo um dever de todo indivíduo que faz sua opção pela docência.

Por meio do aprofundamento dos estudos e da inserção nas escolas públicas propiciadas pelo subprojeto do PIBID no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes, podemos vislumbrar essa nova consciência brotando e se firmando nesses futuros professores.

3.3.5- Preparação para o estágio supervisionado

Atualmente, as instituições formadoras de professores desenvolvem o estágio supervisionado de forma tradicional, ou seja, após um determinado período de aquisição de conhecimentos os alunos são orientados a procurar as escolas para cumprir uma determinada carga horária, muitas vezes se restringindo a uma longa sequência de observações que muito pouco contribui para a prática docente.

Tardif (2002, p. 242) analisa essa formação docente nos seguintes termos:

Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos, “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa, depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos [...]

Diferentemente desse modelo de proposta de estágio supervisionado perceber-se que os alunos do PIBID foram contemplados com uma experiência dinâmica e estratégica.

Os bolsistas tiveram a oportunidade de serem inseridos no cotidiano das escolas, independentemente do período que estavam cursando no curso de licenciatura. Suas atividades não se restringiram a uma série de observações, mas sim de ações concretas

que lhes proporcionaram conhecimentos variados para debates e discussões durante as aulas teóricas de estágio supervisionado e ainda, experiências práticas no contato com a sala de aula.

Nas respostas dadas pelos pibidianos constata-se a importância que a participação no programa PIBID representou para o desenvolvimento do estágio supervisionado:

Tudo que a disciplina de estágio nos ensina o PIBID já nos adiantou. É como se tivéssemos tido aulas de estágio antes do tempo e me sinto privilegiado de estar no grupo [...]. Nossas intervenções nas salas de aula sempre são muito interessantes e nos ajudarão muito em nossas futuras ações (BID7).

Quando cheguei ao estágio já estava habituada com o cotidiano escolar, me senti à vontade em ajudar os alunos quando estes me procuravam, pois já havia desenvolvido um pouco da habilidade em lidar com os desafios de uma sala de aula (BID11).

Quando você participa do PIBID realiza muitas atividades em sala de aula. Quando você chega ao período de estágio, já não há o medo, a vergonha e o receio de enfrentar os alunos. A chance de conseguir realizar um bom trabalho é bem maior (BID15).

Com a inserção dos bolsistas nas escolas públicas verificou-se a união entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais, contando durante todo esse processo com o suporte dos professores supervisores e do professor coordenador. Em consequência desse fato estes futuros professores estarão mais aptos a enfrentar uma sala de aula. O estágio supervisionado para estes bolsistas se torna, portanto, um período para empregar os conhecimentos metodológicos e específicos adquiridos no desenvolvimento das atividades do PIBID, o que trouxe uma maior qualidade para sua formação docente.

A diferença na qualidade de formação desses licenciandos ficou salientada nas palavras de uma das professoras supervisoras: *“percebo o quanto a participação no PIBID traz experiências positivas não só ao estágio supervisionado, mas também na formação e atuação desse professor na educação básica pública (PSI)”*.

Conclui-se que esta categoria analisada na pesquisa demonstra que a atuação no PIBID contribuiu fundamentalmente para um melhor aproveitamento do estágio supervisionado, tornando essa etapa da formação docente um espaço que os instiga e desafia a colocar em prática, com segurança, as ações inovadoras desenvolvidas no decorrer do programa.

3.3.6- Valorização das relações desenvolvidas entre os participantes do subprojeto

Durante a formação acadêmica os licenciandos têm a construção de importantes saberes que são utilizados no exercício da docência. Entre estes saberes destaca-se o “saber experiencial” proveniente de diferentes práticas e relações sociais e que compreendidos e interpretados pelos futuros professores, serão bases orientadoras em suas ações futuras.

Ao encontro a esse pensamento o PIBID tem suas atividades realizadas em grupo, composto por estudantes bolsistas e professores da área das escolas parceiras e da instituição formadora, que numa relação de troca de experiências e trabalho colaborativo buscam aperfeiçoar a formação dos licenciandos e propiciar qualidade de ensino nas ações realizadas nas escolas públicas.

Nos encontros realizados semanalmente o grupo estuda, discute e reflete sobre variados assuntos relacionados à educação e a prática pedagógica. Esses momentos somados as intervenções em sala de aula se tornam, portanto, oportunidades únicas para troca de experiência entre bolsistas/bolsistas e bolsistas/professores da área.

Segundo os estudantes bolsistas nos projetos realizados pelo subprojeto do PIBID no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes a experiência e orientação dos professores supervisores e coordenador foram pontos considerados relevantes para que os pibidianos se sentissem seguros e preparados para as ações necessárias nas salas de aulas.

Para Tardif (2002, p. 241) *“se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no caso do magistério?”*

Dessa maneira a aprendizagem desenvolvida a partir das relações e troca de experiências entre os membros do PIBID ficam evidenciadas nas declarações de seus participantes:

Poder trabalhar em equipe trocando ideias e discutindo intervenções faz com que todos nós aprendamos muito mais. Com o apoio das professoras de carreira e dos colegas do grupo me senti entusiasmada para participar de todos os projetos e desafios (BID1).

Quando você sabe que tem o apoio das professoras orientadora e supervisora em todos os momentos, você sente que esta é a diferença ao realizar uma atividade em sala de aula. A experiência e ajuda transmitida por elas nos deixa mais seguros. Nos sentimos melhores preparados (BID3).

Nas reuniões semanais do PIBID foi possível intensificar o aprendizado. Para isso contamos com inúmeras experiências nas relações desenvolvidas entre bolsista/bolsista, bolsista/coordenador de área e bolsista/professor supervisor (BID12).

É enriquecedor o contato com os professores, sejam os orientadores ou os supervisores, perceber a satisfação dos mesmos em ser professor, isso gratifica e inspira (BID 16).

Também uma das professoras supervisoras afirma ser valiosa a oportunidade de trabalhar em equipe com os alunos bolsistas:

Como diz um velho ditado: “duas cabeças pensam melhor que uma” e eu acrescentaria: trabalham melhor que uma. Quando juntos planejávamos e analisávamos se a atividade seria ou não adequada, se através da mesma os alunos conseguiriam compreender melhor o conteúdo trabalhado, isso por si só já contribuía para o aumento na qualidade de aprendizagem tendo em vista que uma aula bem planejada será mais fácil de ser executada e por fim compreendida (PS2).

Podemos concluir, portanto, que as relações desenvolvidas pelo grupo do subprojeto de matemática se mostraram enriquecedoras para as duas partes envolvidas; estudantes bolsistas e professores, proporcionando com isso um aperfeiçoamento na formação dos licenciandos, já que foi desenvolvida nestes estudantes a compreensão da importância do trabalho colaborativo entre os colegas e da troca de experiências entre todos os integrantes do programa.

3.3.7- Gosto pela licenciatura e/ou permanência na docência

Caracteriza-se cada vez mais como ponto alto do PIBID, segundo os estudantes bolsistas participantes do subprojeto, a inserção dos mesmos na realidade escolar. Respondendo a diferentes questões desta pesquisa os alunos citaram a experiência do conhecimento “prática/realidade” como fonte de importantes aprendizagens.

Se considerarmos que no período de formação, constituído em parte pelo curso de licenciatura, são propiciados aos estudantes a construção e desenvolvimento de variados saberes, observamos que a inserção no cotidiano escolar proporcionou o conhecimento concreto do meio onde se efetiva de fato o trabalho docente.

A partir desta visão realista os estudantes bolsistas passam a refletir, formar opinião e planejar ações futuras sobre o ambiente escolar e, com isso, inicia-se um processo no qual vai se moldando sua personalidade e se definindo seu modo de ser e fazer docente.

Confirma-se, portanto a afirmação de que: “[...] *o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho dele se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional (TARDIF, 2002, p.16).*”

A oportunidade desta experiência para estes licenciandos, ainda em fase de formação, tornou-se, portanto fato decisivo para justificar a sua permanência ou não na docência.

Conforme análise dos questionários, as declarações feitas pelos estudantes bolsistas às perguntas que investigavam suas expectativas sobre o curso que escolheram quando prestaram o vestibular e como viam a licenciatura agora, ao terminarem sua participação no PIBID, com apenas uma exceção, confirmaram a certeza e o gosto pelo curso de licenciatura em matemática.

Os estudantes bolsistas evidenciaram o gosto pela área escolhida e também o quanto significa para eles o ato de “ensinar” e de participar da formação de outro indivíduo.

Gosto demais dessa área e para mim lecionar é prazeroso e gratificante (BID 4).

Mais que um trabalho, me enche de satisfação poder passar aquilo que sei para outras pessoas (BID5).

Prestei o vestibular para matemática por que era meu sonho [...] Minha participação no PIBID me deu certeza de que é isso que eu quero. Meu sonho está sendo realizado e eu estou feliz (BID8).

Ao participar do PIBID percebi que mesmo com todas as dificuldades escolares e profissionais não poderei fazer outra coisa a não ser lecionar (BID 9).

[...] Quero lecionar. Agrada-me a ideia de ajudar outras pessoas a adquirirem conhecimentos. Contribuir com a formação de alguém é algo muito especial (BID11).

Os licenciandos demonstraram compreender as responsabilidades que a carreira docente representa e perceberam a dimensão do trabalho de um professor ao conduzir a formação de vários alunos, isso independentemente das condições em que ele atua serem favoráveis ou não para que a aprendizagem se efetive.

Apesar do gosto pela docência ser evidenciado tão expressivamente pelos estudantes bolsistas, quando se referiram à permanência nesta profissão, as opiniões se dividiram.

Pelos depoimentos analisados, verificamos que a compreensão a respeito da dimensão da responsabilidade e dificuldades que a carreira docente encerra proporcionou o surgimento de três segmentos distintos entre estes pibidianos:

- O primeiro refere-se aos estudantes que não abrem mão da carreira docente. Com o programa desenvolveram ainda mais o desejo de serem professores, no entanto, a realidade encontrada nas escolas públicas fez com que os mesmos almejassem a docência no sistema privado de ensino e/ou no ensino universitário.

As afirmações abaixo expressam esse pensamento:

Gosto demais da área e do curso de licenciatura. Pretendo continuar meus estudos e com certeza atuar como professor. Ser professor é o que sempre quis e quero fazer. Tenho confiança que ainda serei um professor universitário (BID3).

Gosto de ensinar. Compreendo como é importante participar do processo educacional e certamente vou lecionar, porém meu foco é o ensino superior ou então um ensino médio numa escola particular onde ainda haja dignidade em ser professor (BID11).

Ser professor sempre foi o meu sonho, estar envolvida no programa e no ambiente escolar só confirmaram minha certeza. Só não gostaria de atuar nas escolas públicas, pelo menos no início de carreira gostaria de outro tipo de ensino (BID15).

Quero ser professor com certeza, adoro a docência, porém o meu desejo é trabalhar com ensino superior e como pesquisador em Educação Matemática. Sinto-me mais motivado do que nunca depois de tantos desafios e situações vivenciadas para seguir sempre em frente minha trajetória acadêmica como futuro docente (BID17).

- O segundo segmento constou de apenas dois depoimentos referindo-se à vontade de ser um professor apesar das dificuldades, sem especificar um sistema de ensino para exercê-lo. Acima dos problemas evidenciaram a opção pela docência. São eles:

Hoje estou mais decidido pela licenciatura do que quando fiz o vestibular [...] Quero ser professor de matemática, pretendo continuar estudando, fazer um mestrado e nunca parar, pois percebemos a diferença entre o professor que estuda e o que se acomoda. É o estudo que permite vencer as dificuldades (BID7).

Pretendo prosseguir meus estudos e atuar como professor. Acredito e admiro a profissão, e sem dúvidas a escola é a “ponte” para conquistar outros direitos (BID13).

- O terceiro segmento é composto pelos estudantes que, após o contato com as escolas, perceberam que não estavam preparados para assumir as responsabilidades e dificuldades que a carreira docente apresenta. De forma

sincera, estes pibidianos colocaram que, mesmo apreciando o curso de licenciatura, a experiência que tiveram nas escolas públicas ajudou-os a definirem que, no momento, preferem não exercer a carreira de professor. Nas afirmações abaixo as expressões que confirmam esse pensamento:

Se fosse prestar vestibular hoje, acho que minha opção não seria a licenciatura, visto as grandes dificuldades enfrentadas pelas pessoas que optaram por essa carreira. Se tivesse que lecionar optaria por ser um docente de universidades. A realidade das escolas públicas é assustadora (BID1).

No momento não quero ser professor, pois através do PIBID pude perceber as grandes dificuldades encontradas nas salas de aulas e a desvalorização do trabalho do professor, não me sinto preparada para enfrentar esta situação (BID2).

Sempre gostei da licenciatura [...] Hoje não pretendo ser professor na rede estadual devido a precariedade que percebemos ali. O professor é muito desvalorizado e abandonado. Quem sabe iria para uma rede privada [...] (BID14)

Hoje levando em conta o trabalho que tenho e vendo a forma como o professor é desvalorizado e como a realidade de nossas escolas é angustiante, só posso dizer que não quero ser um professor (BID16).

Verifica-se que na análise desta categoria, o PIBID contribuiu de forma decisiva para a formação destes estudantes. Propiciou aos mesmos bolsistas um contato mais estreito com a realidade escolar desenvolvendo nestes uma visão crítica, um “enxergar além” do que lhes é transmitido e discutido nos bancos universitários.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas enquanto os estudantes se achavam como participantes do programa fizeram com que os mesmos percebessem quão complexa e desafiadora é a carreira docente e permitiu a realização de uma reflexão profunda que os levou a uma opção consciente, decidindo a partir de sua própria experiência assumir ou não o desafio de ser docente.

Dessa forma, podemos afirmar que tanto os alunos que optaram pela carreira docente como aqueles que preferiram não exercê-la o fizeram após conhecer e refletir o que representa esta profissão na contemporaneidade. Esse conhecimento só se tornou possível devido aos constantes estudos que os pibidianos realizaram e à experiência vivenciada pelos mesmos no cotidiano das escolas parceiras. Conclui-se que neste ponto o programa atinge parcialmente seus objetivos já que possibilita a formação docente com maior qualidade, porém a maioria dos pibidianos, futuros professores, já manifesta o desejo de exercer a docência em outros setores da educação.

Finalizando, nas colocações expostas pelos participantes do programa (estudantes bolsistas, professores e coordenador de área), foram apresentadas sugestões para um maior aproveitamento do programa no IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes. A seguir as três sugestões mais citadas nos relatos dos pibidianos.

- Ampliação do programa dentro do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes.

O reconhecimento das oportunidades de aperfeiçoamento na formação inicial que os estudantes bolsistas tiveram, dentro e fora desta instituição formadora, os levou a afirmarem ser de fundamental importância a ampliação do programa dentro deste instituto. Segundo estes, dez bolsistas é um número pequeno se relacionado ao número de alunos matriculados no curso de licenciatura em matemática. As inovações e aprendizados que o PIBID oferece justificam a necessidade de se alcançar um número maior de licenciandos.

- Envolvimento mais direto dos alunos da licenciatura, não bolsistas, com as atividades do programa.

Uma observação destacada pelos estudantes bolsistas como ponto frágil no desenvolvimento do PIBID no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes foi o pouco entrosamento dos licenciandos, não participantes do programa, com as atividades desenvolvidas pelo PIBID. As ações do PIBID ficaram restritas ao grupo e os conhecimentos apropriados por estes estudantes bolsistas foram pouco explorados dentro do instituto e em suas respectivas turmas.

Os estudantes bolsistas compreendem que seus conhecimentos devem ser socializados a fim de tornar-se oportunidade de melhoria de qualidade de formação para os demais estudantes.

- Maior destaque ao programa dentro do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes.

Nos relatos analisados, foi possível perceber um sentimento de isolamento do PIBID dentro deste Instituto. O PIBID, sendo o maior programa federal em investimentos na formação inicial de professores, ainda tem neste instituto uma projeção e reconhecimento tímidos e incoerentes com a importância do trabalho que é realizado.

Verificou-se, também, que os estudantes bolsistas sentiram a falta de entrosamento entre os demais professores formadores e o programa desenvolvido.

Afinal, o subprojeto aqui desenvolvido foi o da “Licenciatura em Matemática”, portanto: será que as demais disciplinas trabalhadas neste curso não poderiam ter aproveitado as experiências do grupo PIBID em seu trabalho de formação?

Segundo os estudantes bolsistas, uma união entre as experiências e conhecimentos dos profissionais formadores e os pontos positivos verificados no desenvolvimento do PIBID pode tornar-se diferencial na formação dos licenciandos em matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar, com os bolsistas participantes do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes, as contribuições que o programa proporcionou em sua formação.

Discorreu-se, inicialmente, sobre a formação de professores e os saberes docentes destacando-se as habilidades e competências que possibilitam aos professores desempenhar suas atividades bem como as características que, ao longo da vida do docente, vão compondo esse “saber”.

Para a compreensão do Programa PIBID, foi apresentado um estudo elencando as legislações que possibilitaram sua criação e aprimoramento no decorrer dos anos.

O desenvolvimento do PIBID com o subprojeto de matemática neste Instituto de formação superior teve a duração de trinta e quatro meses, iniciando em maio de 2011 e encerrando em fevereiro de 2014, sendo que neste período foram realizadas diversas atividades pelos participantes do programa.

Fundamentada nos dados analisados e descritos nesta pesquisa exponho, a partir desse momento, minhas conclusões.

Nos relatos feitos pelos professores e estudantes bolsistas participantes foi possível evidenciar que a participação no programa proporcionou maior qualidade na formação dos futuros docentes. Como principais contribuições do programa destacam-se: aprimoramento dos conhecimentos específicos da disciplina e postura acadêmica, concretização da relação teoria/prática e preparação para o enfrentamento dos dilemas no início da carreira docente, valorização de trabalhos de pesquisa, grupos de estudos e produções acadêmicas, desenvolvimento de atitudes reflexivas e críticas sobre o sistema público educacional, preparação para o estágio supervisionado, valorização das relações desenvolvidas entre os participantes do subprojeto e gosto pela licenciatura e/ou permanência na docência.

Os resultados da pesquisa evidenciam a importância do PIBID, comprovam um amadurecimento dos estudantes bolsistas que, após participarem das atividades desenvolvidas pelo programa, demonstram ter adquirido segurança no relacionamento com a complexidade do ambiente escolar, aperfeiçoamento dos conhecimentos específicos matemáticos e metodológicos - fundamentais para o exercício do trabalho docente - e desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre como se efetiva o exercício da docência dentro do sistema público de ensino. A convivência constante

com a realidade das escolas lhes permitiu compreender que o exercício da docência está atrelado a diversos fatores e não somente às ações dos professores. Neste contexto, os licenciandos verificaram que boas condições de trabalho, valorização e respeito pelo magistério e salários dignos constituem-se condições mínimas necessárias para que um professor possa exercer sua profissão com dignidade.

Logo, se por um lado estes estudantes reconhecem a importância da participação no PIBID para sua formação docente, por outro lado, todo o aprendizado trazido pelo programa levou a maioria destes a decidir pela não atuação na docência na educação básica pública.

Os conhecimentos oportunizados pelo PIBID tornaram-se, portanto, um diferencial na formação destes bolsistas e estimularam vários participantes a vislumbrarem a continuação da formação e busca por melhores condições de trabalho.

Analisando os objetivos definidos pelo PIBID e considerando as afirmações destes licenciandos do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes chegamos a um ponto de tensão. Indiscutivelmente o PIBID oferece oportunidades únicas de qualificação na formação docente, lembrando que todo investimento direcionado a este programa visa a melhoria na educação básica pública. Entretanto, o que se pôde constatar nesta pesquisa, é que o conhecimento da realidade da educação pública e da precarização do trabalho docente confirmaram, na maioria dos licenciandos, a certeza de não quererem atuar no sistema público nas atuais condições.

É fato que a precarização do trabalho docente vem se estendendo por décadas e se torna cada vez mais expressiva na realidade brasileira (SAMPAIO; MARIN, 2004). Segundo as pesquisadoras citadas acima, as ações tomadas pelos órgãos governamentais para enfrentar essa situação tem sido paliativas e acabam por não solucionar o problema. Veem-se então, ano após ano, as péssimas condições de trabalho nas escolas públicas de educação básica se repetindo: o excesso de carga horária, muitas vezes acompanhado pelo acúmulo de conteúdos diversificados, as turmas formadas com número exagerado de alunos e os baixos salários que desestimulam alguém que estudou e se preparou por anos para trabalhar na formação de outros indivíduos. Este é o cotidiano escolar de vários professores da rede pública de ensino.

Diante deste quadro tão negativo que envolve o trabalho do professor verifica-se que o PIBID isoladamente não pode assegurar que seus estudantes bolsistas optem pela permanência na docência da educação pública.

Considerando que o PIBID propicia uma formação em que o trabalho em grupo, a pesquisa, os estudos e reflexões sobre as diversas práticas metodológicas são incentivados e desenvolvidos, podemos, então, suscitar as seguintes questões:

- Como os futuros professores formados com estas convicções podem atuar em escolas onde a cultura escolar não prestigia estas ações?
- Como garantir a permanência de professores “novos” em escolas com sistemas organizacionais “velhos”?
- Que perspectivas de aprimoramento na carreira o sistema público de ensino pode oferecer aos professores da educação básica?

Verifica-se que, concomitantemente a este programa, os gestores públicos precisam desenvolver ações concretas para reverter este triste quadro que se tornou a educação pública no Brasil. Se faz necessário implantar mudanças imediatas que recriem a função docente de forma enriquecida e revalorizada pela sociedade. Faz-se necessário oferecer as condições mínimas necessárias para que o professor entre em uma sala de aula e realize suas atividades sendo valorizado e se valorizando. Essas condições compreendem salários dignos que desobriguem a dupla jornada de trabalho e escolas com recursos, físicos e humanos, que possibilitem ao professor trabalhar com tranquilidade, com turmas formadas com um número adequado de alunos. Também a formação inicial e continuada devem ter qualidade, pois o bom profissional tem a consciência de que seu aperfeiçoamento deve ser constante.

Somente com ações que indiquem investimentos na docência, período já de atuação do professor, a educação pública brasileira começará a ser vista com novos olhos e, com certeza, isso trará para seu interior excelentes profissionais da área propiciando ao povo brasileiro uma formação de qualidade. Formação que esse povo merece e tem direito de exigir.

Considerando as sugestões apresentadas pelos pibidianos para um melhor aproveitamento do PIBID no IFSULDEMINAS-Câmpus Inconfidentes e buscando ações que possam socializar o conhecimento e experiências adquiridas por estes estudantes bolsistas para os demais alunos dos cursos de licenciatura, coloco algumas possibilidades de socialização:

- Realização de pelo menos um encontro mensal com apresentação de seminários ou palestras e exposição não só teórica mas com exemplos práticos sobre as diferentes metodologias que o grupo tem pesquisado;

- Realização de mini cursos em datas estipuladas em que os licenciandos em matemática possam iniciar a construção de materiais e/ou jogos didáticos que auxiliem as atividades de um professor em sala de aula;
- Promover o entrosamento dos demais professores do curso de licenciatura em matemática buscando o aproveitamento dos conhecimentos destes bolsistas quanto à produção e publicação acadêmicas, pesquisa e estudo em grupo, relato de experiências, preparação de mini cursos e seminários, entre outros;
- Desenvolver dentro da semana tecnológica uma série de atividades coordenadas por estes bolsistas, evidenciando temas de interesse e que contribuam para aprimoramento dos cursos de licenciatura.

Com base nas pesquisas realizadas para composição deste trabalho, e como futura profissional da educação, concluo que são necessárias iniciativas que propiciem o exercício da docência com qualidade e dignidade, reconhecendo a importância do professor no processo educativo e da mesma forma é fundamental contribuir com a formação docente inicial oportunizando aos estudantes de licenciatura além do aprimoramento de seus conhecimentos o interesse em compreender criticamente as estruturas da realidade da educação básica pública nas escolas do Brasil. Esta percepção poderá provocar nos futuros profissionais o desejo de transformar ou contribuir para que haja transformação nestas estruturas, confirmando o pensamento de que *só é capaz de mudar a realidade aquele que a conhece, mas, com ela não se conforma e a ela não se limita.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Aidil de Jesus Paes de, LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEM, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOVO, Audria Alessandra. *Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática*. 2011. 195 f. Tese Doutorado em Educação Matemática - Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação (2001)*, aprovado pela Lei n. 10.172. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: 18/10/ 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 22/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/7/2007, p. 5. Acesso em 17/11/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em 02/11/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 6755. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação básica – de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 12/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 16, de 23/12/09. Dispõe sobre o PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em 10/11/2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 72, de 09 de Abril de 2010. Da 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 – Seção 1, p.26, n. 68, segunda-feira, 12 de abr. de 2010. Acesso em 25/11/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Acesso em 03/11/2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em 15/11/2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. Relatórios e dados do triênio 2009/2011. Disponível em www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em 12/01/2014.

FEJOLO. Thomas Barbosa. *A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações*. 2013. 138 f. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMOS, José Carlos Galvão. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. 2009. 319 f.

Tese Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. *Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências*. 2012. 183 f. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SAMPAIO; M. M. F.; MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. In *Educação & Sociedade*, vol.25 no.89. Campinas Sept./Dec. 2004.

TINTI, Douglas da Silva. *PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP*. 2012. 146 f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ANEXOS

Questionários enviados aos participantes do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes.

Questionário – Aluno bolsista

Prezado participante do PIBID, este questionário será material para pesquisa realizada no contexto de um trabalho de conclusão de curso de graduação. Solicito que responda com sinceridade, lembrando que não é preciso identificar-se e que suas respostas não serão divulgadas, sendo manipuladas apenas pelo autor da pesquisa. Desde já agradeço sua colaboração em respondê-lo. (Rita Rangel - 7º período)

1ª parte:

Sexo: _____ Idade: _____

() Participante na ativa do PIBID a _____ anos _____ meses

() Ex participante do PIBID. Participei do Programa por _____ anos _____ meses.

Deixei o Programa porque _____

1) Onde cursou a Educação Básica?

() Todo em escola pública

() Todo em escola particular

() Parte em escola pública e parte em escola privada: especifique.

2) Atualmente frequento:

() 2º semestre de licenciatura

() 4º semestre de licenciatura

() 6º semestre de licenciatura

() 7º semestre de licenciatura

3) Você trabalha? Que tipo de trabalho realiza?

() Sim

() Não

2ª Parte: Considerando sua participação no PIBID, responda as questões abaixo.

1) Você aprende Matemática enquanto realiza as atividades do PIBID? Explique.

2) Como você vê a relação teoria/prática a partir de sua experiência no PIBID? Em que pontos isso foi importante para sua formação? Explique.

- 3) Tente explicitar as contribuições do PIBID para sua formação no que se refere:
 - a) Ao planejamento de aulas;
 - b) A elaboração de materiais didáticos;
 - c) A superação de desafios do trabalho docente;
 - d) A segurança/confiança para enfrentar uma sala de aula;
 - e) Compreensão do sistema de ensino público;
- 4) A participação no PIBID auxilia a realização do estágio supervisionado? De que forma? Cite alguns exemplos.
- 5) Se fosse prestar vestibular nesse momento faria opção por um curso de licenciatura? Justifique.
- 6) Você pretende ser professor após a conclusão do curso de licenciatura. Justifique.
- 7) Que ponto(s) você considera mais importante no programa PIBID?
- 8) Em que atividades você considera que o PIBID não contribui para sua formação docente. Como isso pode ser revertido?
- 9) Para o aperfeiçoamento do PIBID no IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes gostaria de sugerir:

Questionário – Professor Supervisor

Prezado participante do PIBID, este questionário será material para pesquisa realizada no contexto de um trabalho de conclusão de curso de graduação. Solicito que responda com sinceridade, lembrando que não é preciso identificar-se e que suas respostas não serão divulgadas, sendo manipuladas apenas pelo autor da pesquisa. Desde já agradeço sua colaboração em respondê-lo. (Rita Rangel - 7º período de Licenciatura em Matemática).

- 1) É possível perceber mudanças relacionadas ao comportamento na docência dos alunos bolsistas do PIBID do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes que acompanham suas turmas? Cite as que mais se evidenciaram.
- 2) Como você descreveria o relacionamento em sala de aula dos alunos bolsistas com os alunos pertencentes às turmas atendidas? E com os demais profissionais da escola?

- 3) As atividades diferenciadas desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID interferem na qualidade de aprendizagem de seus alunos? De que forma? Como estas atividades estão contribuindo com a formação destes bolsistas? Cite alguns exemplos.
- 4) É possível afirmar que há interação e troca de experiências na realização das atividades entre professores supervisores e alunos bolsistas? Esse fato se reflete na organização e realização das aulas? E nos grupos de estudos? De que forma?
- 5) Que contribuições você acredita que o PIBID do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes está oportunizando para a formação destes futuros professores?
- 6) Que sugestões você apresenta para o aperfeiçoamento do programa no IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes?

Questionário Professor Coordenador – Professor Colaborador

Prezado participante do PIBID, este questionário será material para pesquisa realizada no contexto de um trabalho de conclusão de curso de graduação. Solicito que responda com sinceridade, lembrando que não é preciso identificar-se e que suas respostas não serão divulgadas, sendo manipuladas apenas pelo autor da pesquisa. Desde já agradeço sua colaboração em respondê-lo. (Rita Rangel - 7º período de Licenciatura em Matemática).

- 1) É possível evidenciar um desenvolvimento de postura acadêmica dos alunos participantes do PIBID? Em quais pontos isso se evidenciou?
- 2) A participação no PIBID está influenciando o comportamento destes alunos dentro das salas de aula e/ou na realização do estágio supervisionado? Esclareça de que forma.
- 3) Que pontos positivos e contribuições você destaca que o PIBID do subprojeto de matemática do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes tem oferecido para a formação dos alunos bolsistas participantes?
- 4) Que sugestões você apresenta para o aperfeiçoamento do PIBID no IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes?