



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

MARCELINA FERREIRA VICENTE

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA – PIBID – E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

MARCELINA FERREIRA VICENTE

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA – PIBID – E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
graduação em Educação – Mestrado, da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Estadual Paulista, campus de
Presidente Prudente – SP, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Yoshie Ussami Ferrari
Leite

FICHA CATALOGRÁFICA

V681p Vicente, Marcelina Ferreira.
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a
Formação Inicial de Professores / Marcelina Ferreira Vicente. - Presidente
Prudente : [s.n], 2016
170f.

Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Formação inicial de professores. 2. PIBID. 3. Aprendizagem da
docência. I. Vicente, Marcelina Ferreira. II. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. III.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV.
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a
Formação Inicial de Professores.

BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
ORIENTADORA


PROFA. DRA. LAURIZETE FERRAGUT PASSOS
(PUC/SP)


PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(UNESP/FCT)


MARCELINA FERREIRA VICENTE

Presidente Prudente (SP), 10 de março de 2016.

RESULTADO: Aprovada

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente este trabalho a **DEUS TODO PODEROSO**, o qual me deu forças para prosseguir, mesmo em meio a tantas dificuldades e obstáculos surgidos em meu caminho.

In memoriam - Aos meus pais, Antonia e Profirio, os quais não puderam ver a realização deste sonho, mas sempre estiveram ao meu lado, me dando forças, me incentivando e sonhando junto comigo, antes mesmo do início da minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, pois sem sua ajuda jamais teria alcançado a vitória. Deu-me forças em meio a tantos momentos em que me sentia desanimada e sem forças para prosseguir.

In memoriam - Agradeço a minha tão amada mãe, que foi uma guerreira em toda sua vida, que me ensinou a andar no caminho correto, me ensinou assim como ela a ser uma pessoa guerreira e nunca desistir dos meus sonhos. Foi uma mulher maravilhosa, que me ensinou tudo que sou, ensinou a ser humilde e companheira, assim como ela. Agradeço também ao meu amado pai, que também sempre foi um homem guerreiro, digno e honesto, que me ensinou a sempre lutar e buscar os meus sonhos. Nunca me esquecerei de uma frase que me costumava dizer: *“Filha, estude, pois na vida podem te tirar tudo, mas o seu conhecimento é seu!!! Isso ninguém te rouba!!!* Palavras simples, porém sábias. Foram pessoas que sempre, durante toda a minha vida sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado torcendo por mim em todas as ocasiões.

Agradeço a **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)**, pois contribuiu imensamente para o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa. Sou muito grata pelos financiamentos cedidos pela agência de fomento, referente ao processo nº **2012/24188-6**, durante todo o percurso do estudo.

Agradeço também aos meus amigos queridos que conquistei nessa trajetória acadêmica, que não foram apenas amigos nessa caminhada e sim anjos que o Senhor colocou em meu caminho, pois sabia eu ia precisar de cada uma delas.

Agradeço em especial à Klinger Teodoro, que é um grande amigo e irmão, por sua paciência, compreensão e por sempre estar ao meu lado nas horas difíceis e por muitas vezes me socorrer quando precisei. Também em especial a Célia Bettiol, pessoa maravilhosa de enorme coração, que tive a priviledio de conhecer e poder ter a oportunidade de aprender muito com ela.

Agradeço a todos meus irmãos e familiares que foram extremamente importantes para a realização deste sonho.

Agradeço aos professores do curso de Pós – Graduação em Educação, que sempre foram muito atenciosos e prestativos.

Sou grata por toda a contribuição do Grupo de Pesquisa GPFOPE durante a caminhada.

Agradeço em especial a Prof^a **Maria Raquel Miotto Morelatti** e a todo o grupo **PIBID do Curso de Licenciatura em Matemática da FCT/Unesp Presidente Prudente** que, durante todo o processo de desenvolvimento de minha pesquisa foram receptivos, colaborando para a finalização deste estudo. Sou muito grata pelo carinho e acolhida de todos!

Também faço um agradecimento especial a minha orientadora **Prof.^a Dr.^a. Yoshie Ussami Ferrai Leite**, que sempre admirei, por sua dedicação, seriedade e responsabilidade, a qual terei como um exemplo profissional e pessoal em minha vida.

Agradeço em especial também a minha nova **família Assembleiana de Presidente Prudente** que DEUS colocou em meu caminho. Lugar este e pessoas que DEUS usou para que eu pudesse novamente me sentir acolhida e amada e me deram muita força para prosseguir.

Nunca deixem que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!!!

Mais uma vez – Renato Russo.

RESUMO

Partindo de uma concepção de professor crítico – reflexivo, a presente pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP na linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” e teve como objetivo geral investigar as contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e para a aprendizagem da docência de alunos que cursam Licenciatura em Matemática na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP. Com enfoque qualitativo, do tipo estudo de caso, teve como objeto de estudo o Grupo PIBID do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Dessa forma, tivemos como sujeitos os integrantes que participam diretamente do processo de elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas em escolas públicas da Rede Estadual em Presidente Prudente (SP). Realizamos entrevistas semiestruturadas com 17(dezessete) sujeitos, sendo 1(uma) professora coordenadora do grupo PIBID e 16(dezesseis) alunos bolsistas. Também adotamos o procedimento da observação, divididas em dois momentos: observações das aulas em que as atividades elaboradas pelos bolsistas eram desenvolvidas e os momentos de reuniões na universidade com todo o grupo PIBID. Foram analisados alguns documentos que respaldam legalmente a implantação deste Programa na universidade, bem como os documentos oficiais que norteiam a criação e o desenvolvimento do PIBID. Os dados obtidos, por meio da análise documental, da observação e da entrevista revelaram contribuições do projeto para que o aluno da licenciatura possa ter mais segurança e um olhar crítico para as situações de ensino aprendizagem. Os resultados evidenciaram a importância de propor ainda no processo de formação inicial de professores, situações em que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, uma vez que contribuiu para a constituição da identidade profissional. Também apontou possíveis medidas que podem contribuir efetivamente para uma melhor articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, tendo a escola como sendo o lócus da formação e aprendizagem docente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; PIBID; Aprendizagem da docência.

ABSTRACT

Starting from a concept of teachers as critical and reflexive, this study is associated with the Education Graduate Program at FCT/UNESP in the line of research “Public Policies, School Organization and Teacher Education” and its general objective was to investigate how PIBID contributed to the process of initial training and the learning how to teach among students from the Mathematics teaching degree at the School of Science and Technology – FCT/UNESP, campus of Presidente Prudente/SP. With a qualitative approach and being a case study, the object of the research was the PIBID Group in the Mathematics teaching degree at the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”. Thus, the subjects were members of the group who participated in the process of preparing and developing pedagogical activities in public schools belonging to the State Education Network in the city of Presidente Prudente (SP). Semi-structured interviews were done with seventeen (17) persons, and one (1) of them was the PIBID group coordinator and sixteen (16) students who were scholarship holders in the program. I also adopted the procedure of observation, divided in two moments: class observation in which the activities prepared by the scholarship holders were conducted and the moments when the entire PIBID group got together in the meetings at the university. Documents that legally support the implementation of this Program at the university were reviewed, as well as the official documents that serve as the guidelines for the setup and development of PIBID. Data collected by means of documental review, by observation and by the interviews revealed contributions of the project so that a teaching-degree student may feel more secure and hold a critical view of the teaching and learning situations. Results highlighted how important it is to work, in the early teacher training, on situations that get the students closer to the school ambience, which helps in acquiring a professional identity. Measure that may effectively contribute to better articulate specific knowledge and pedagogical knowledge, as the school is the place where someone is trained and learns how to be a teacher.

Key words: Initial teacher education; PIBID; Learning how to be a teacher.

LISTA DE SIGLAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD – Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa
CPTL – Campus de Três Lagoas
DEB – Diretório de Educação Básica Presencial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FCT – Faculdade de Ciência e Tecnologia
GED – Grupo de Estudos ligado à Docência
MEC – Ministério de Educação e Cultura
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP – Projeto Político Pedagógico
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UNB – Universidade de Brasília
UCB – Universidade Católica de Brasília
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC – GOIÁS – Universidade Católica de Goiás
PUC – RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC – RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC – PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB/JP – Universidade Federal do Paraíba/João Pessoa
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
FUFPI – Fundação Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UCP-RJ – Universidade Católica de Petrópolis
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF – Universidade de Passo Fundo
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
FUFSE – Fundação Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
USP – Universidade de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos
USF – Universidade São Francisco
UNISO – Universidade de Sorocaba
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - PIBID – Organização do PIBID - DEB – 2009 – 2011.....	85
Figura 2 - Dinâmica de gerenciamento das ações do grupo PIBID no curso de licenciatura em Matemática da FCT/UNESP	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação.....	24
Quadro 2 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes/MEC.....	29
Quadro 3 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto ao Sistema BDTD.....	37
Quadro 4 - Relação dos Objetivos Específicos e dos Métodos empregados para atingi-los....	96
Quadro 5 - Observações junto ao Grupo PIBID FCT/UNESP	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de trabalhos relacionados ao PIBID apresentados no ENDIPE 2014.....	92
Gráfico 2 - Número de trabalhos relacionados ao PIBID apresentados no ENDIPE 2012 e 2014.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - ESCOLA: CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	48
1.1 Caminhos da Escola Pública Brasileira	48
1.2 A atual sociedade capitalista e o papel da escola pública.....	57
1.3. O papel do professor na escola pública de hoje	61
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE	67
2.1 Um olhar para a Formação Docente	67
2.2. Problemas e críticas na formação de professores.....	70
2.3 Avanços e Perspectivas na Formação Docente: professor crítico reflexivo.....	75
CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	84
3.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.....	84
3.1.1 Princípios pedagógicos e objetivos do PIBID	86
3.1.2 Participantes.....	89
3.1.3 Estudos e pesquisas sobre o PIBID	90
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHAR DA PESQUISA DE CAMPO.....	95
4.1 O delineamento metodológico da investigação.....	95
4.2. Instrumento de coleta de dados da pesquisa.....	98
4.2.1. Análise Documental.....	98
4.2.2 Observação participante.....	99
4.2.3 Entrevista semiestruturada.....	102
4.3 Procedimentos para o tratamento e a análise dos dados coletados	104
CAPÍTULO 5 - PIBID DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT/UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE	106
5.1 O Projeto Institucional do PIBID da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’.	106
5.2. O Subprojeto PIBID da Licenciatura em Matemática da FCT/Unesp campus de Presidente Prudente	111
5.3 As aproximações do PIBID do Curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP com o Projeto Político Pedagógico.	115
5.4. Atividades realizadas no PIBID da FCT/UNESP de Presidente Prudente	121

5.5 Elementos dificultadores na aprendizagem da docência	127
5.6 Contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e aprendizagem da docência	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	155
Apêndice 1 – Quadro de Referência: Procedimentos metodológicos utilizados.....	156
Apêndice 2 - Instrumentos de coleta de dados	161
Apêndice 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido	167

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido alvo de inúmeras pesquisas em Educação, em razão de contínuas análises sobre as expectativas e as falhas relativas à profissão e às demandas sociais (GARCIA, 1999). Essa temática fez parte de minha vida, a partir do momento em que passei a frequentar um grupo de pesquisa e a me envolver nas discussões desenvolvidas nele. (Grupo de Estudos ligados à Docência - GED/CNPq), durante o ano de 2011, quando cursava o 3º ano de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPTL. Meu vínculo com o grupo fortaleceu ainda mais, quando fui selecionada como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID¹) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cuja responsabilidade é das líderes do grupo de pesquisa.

O PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – CPTL – Campus de Três Lagoas, iniciou-se em 2009, com o lançamento do primeiro edital do Programa. Na época, já havia um grupo de pesquisa consolidado que se ocupava do tema “formação de professores” – Grupo de Estudos ligados à Docência (GED), ao qual o PIBID foi, então, integrado e do qual passei a participar em 2011.

Nesse período, cinco acadêmicas finalistas do curso de Pedagogia compunham o grupo. Quando iniciei minha participação como bolsista, ao lado de quatro alunas da graduação, já estavam no PIBID dez bolsistas e uma professora da Educação Básica que, com experiência de mais de 20 anos na rede municipal de ensino local, era a supervisora do grupo na escola. Além dela, outras duas professoras da universidade, coordenadoras do Programa na UFMS – Três Lagoas, também colaboravam com as discussões e intervenções na escola parceira. O grupo, assim composto, também envolvia professoras de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Superior. Em consequência, promovia a diversidade de olhares sobre o ensino, enriquecendo as discussões geradas no contexto dos encontros.

As reuniões do grupo PIBID realizavam-se quinzenalmente na universidade. Durante os encontros, analisávamos textos relativos a temas que representavam dificuldades ou interesses comuns. Nessas ocasiões, ocorriam discussões, aprendizagens e trocas de

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) significa um Programa de Política Nacional do Ministério da Educação, criado em 2007, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

experiências entre acadêmicas bolsistas e professores experientes ou iniciantes. Durante, essas reuniões, também nos organizávamos para planejar, elaborar, encaminhar e avaliar as atividades que desenvolveríamos na escola.

Em um primeiro momento, houve a denominada fase de aproximação com a realidade escolar, período em que as aulas se iniciam e as acadêmicas bolsistas vão para a escola conhecer as novas crianças e estabelecer um contato mais próximo. Em seguida, retornávamos à universidade para, a partir da discussão sobre as dificuldades das crianças, levantadas pelas bolsistas e relatadas pela professora, elaborávamos, com todo o grupo PIBID, as futuras atividades a serem desenvolvidas, de acordo com o conteúdo abordado em sala de aula. Realizávamos várias reuniões para estudo, elaboração e análise das atividades. Quando necessário, operavam-se modificações com o intuito de aprimorá-las de acordo com a realidade da turma para a qual a intervenção se propunha. Ao programarmos atividades e projetos para a escola, num processo que envolvia estudos e tomadas de decisão, tivemos a oportunidade de partilhar informações e experiências entre todos os participantes e avaliar a implementação do trabalho na escola.

As reuniões realizadas no grupo PIBID foram de extrema importância para discutirmos os problemas que surgiam em sala de aula, bem como para compreendermos a dinâmica da escola, nosso futuro local de trabalho. Por meio da participação como bolsistas e, igualmente, através da vivência no ambiente escolar, que motivava um processo efetivo de ação-reflexão-ação, tive a oportunidade de ampliar conhecimentos relativos à profissão, de vivenciar mais de perto a prática docente e, principalmente, de articular a teoria à prática.

É importante ressaltar que a convivência, tanto com professores experientes, quanto com iniciantes, compartilhando aflições, dificuldades, anseios, dilemas, bem como trocando informações e experiências, aflorou e fortaleceu a relevância da vivência colaborativa para os alunos da graduação, uma vez que a reflexão sobre os pontos fortes e fracos das intervenções foi sempre a base das ações do grupo e de mudanças, com vistas ao aperfeiçoamento da prática futura.

Sabemos que os desafios postos à formação inicial de professores constituem uma forte e ampla barreira. Contudo, a experiência adquirida como bolsista desse Programa permite-me afirmar que o trabalho colaborativo, oportunizado pelo PIBID da UFMS/CPTL significa uma alternativa a ser considerada, tendo em vista as condições que ele oferece para que cada integrante dê sua contribuição, estimulando a troca de informações, experiências e

conhecimentos, a fim de obter um produtivo aprendizado, o que, por sua vez, enriquece a constituição de novos conhecimentos inerentes à profissão docente.

Fazemos essa afirmação, porque,

[...] é nessa vivência que percebemos a complexidade da prática pedagógica e que entendemos que ensinar não é apenas mostrar aos alunos as respostas certas e os meios de se chegar a ela, mas desenvolver neles a capacidade de questionar, de investigar e buscar também suas próprias questões e seus próprios caminhos. Além disso, quando essa prática nos angustia, é também no grupo que encontramos o apoio para enfrentar os novos desafios que surgem e não desistir no meio do caminho (CRISTOVÃO, 2009, p. 23).

Entretanto, pesquisas têm apontando que um dos principais problemas dessa formação constitui a falta de articulação entre teoria e prática, resultado da ausência de oportunidades durante o curso de licenciatura, de aproximação do futuro professor com o contexto escolar durante esse processo de formação inicial. (PIMENTA, 2002; PEREIRA, 1999; LEITE, 2007, entre outros).

Em razão da complexidade da tarefa do professor, Leite (2011) ressalta a necessidade de as agências formadoras de professores perceberem que, além do conhecimento da disciplina específica, o docente precisa ter preparo para compreender os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e conhecer o conteúdo do contexto socioeconômico político em que ele atua. Uma formação voltada a esse objetivo deve proporcionar aos acadêmicos, ainda em processo de formação inicial, uma efetiva articulação entre teoria e prática, por meio da vivência de situações de ensino, estabelecendo parcerias entre universidade e escola.

Algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas e aplicadas nos últimos anos, no sentido de contribuir para a melhoria dessa “fragilizada formação”, dentre as quais destacamos: a constituição de grupos de estudos e pesquisas que reúnem acadêmicos e professores das universidades; a busca por uma maior interação entre professores em exercício e futuros professores; a elaboração de projetos de estágio supervisionado que propiciem melhor preparação do futuro professor.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e idealizado para melhorar a formação do futuro professor inserindo-o na realidade escolar representa uma dessas iniciativas.

A pesquisa específica sobre os reflexos e as possíveis contribuições do PIBID para o processo de formação inicial de professores encontra respaldo no fato de que até então o único

momento de inserção do futuro professor na realidade escolar representava o estágio supervisionado o qual, em alguns casos, aparecia tão somente nos dois últimos anos da licenciatura.

Nesse contexto, Gatti pondera que:

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais (GATTI, 2009, p. 35).

Portanto, nessa perspectiva, a condição necessária para que tal hipótese ocorra talvez seja importante a existência dessa conexão entre a teoria e a prática desde os primeiros anos da formação inicial dos professores.

Minha experiência pessoal, como bolsista PIBID², permite-me concluir que alguns acadêmicos do Programa demonstram uma desenvoltura mais efetiva nos estágios e em momentos de elaboração de atividades de ensino quando comparados com os demais.

Por essa razão, corroboramos com Nóvoa (1997), quando ele afirma que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p.26).

Quando retomamos nosso percurso na licenciatura em Matemática, tais considerações ganham uma dimensão mais preocupante, tendo em vista que os cursos mais tradicionais dessa área, segundo Silva (2010) guardam, em sua grade curricular, disciplinas específicas desarticuladas das pedagógicas, condição que acaba fragmentando a formação do licenciando. A autora comenta ainda que existe outro obstáculo para a formação docente no curso: a restrita ou a ausente importância atribuída às disciplinas pedagógicas. Semelhantes dados parecem sinalizar como é relevante a realização de uma pesquisa específica sobre o espaço de formação pedagógica garantido pelo PIBID aos profissionais durante o processo de formação inicial. Simplesmente, delegar ao licenciando a responsabilidade de efetivar a articulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas poderia significar uma

² No curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-Campus Três Lagoas) – Instituição responsável pela minha formação inicial.

dificuldade para eles, visto que essa representa a função primordial da instituição formadora, que deve desenvolver nos respectivos formandos os conhecimentos necessários à docência.

Sabemos que ainda há muito a avançar nos cursos de licenciaturas de uma forma geral, principalmente no que tange ao enriquecimento e fortalecimento do processo de formação docente. Em decorrência disso, temos buscado e defendido, ainda no processo de formação inicial de professores, a aproximação do acadêmico com o contexto escolar, visando a tornar o não familiar em familiar, a partir do momento em que o sujeito toma consciência da realidade em que irá atuar.

A literatura consultada expressa a preocupação com a formação dos professores. Igualmente, ela aponta estudos que buscam compreender esse campo que, segundo sabemos, demonstra-se muito complexo. Formar um docente não significa apenas garantir que ele apreenda os conteúdos, que ele vai ministrar em sala no decorrer do curso, mas também dotá-lo de instrumentos para vivenciar uma prática que proporcione construção de conhecimentos e aprendizagens num processo contínuo de constantes transformações. Por tais motivos, consideramos pertinente investigar, nesse processo, as possíveis contribuições do PIBID, para o processo de formação inicial de professores, principalmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática.

Com o intuito de ampliar o conhecimento sobre como a temática que envolve nosso objeto de estudo vem sendo desenvolvida, organizamos uma “revisão dos trabalhos” que foram realizados sobre a “Formação de professores e o PIBID” a partir dos anos de 2007, (ano de criação do PIBID) a 2014, ano de desenvolvimento do mestrado. De acordo com Triviños (2010): “Este exame dos estudos já executados presta ao pesquisador valiosas informações sobre métodos e técnicas empregados, resultados atingidos, dificuldades ultrapassadas ou não vencidas [...]” (p. 98).

A seguir, apresentaremos o levantamento bibliográfico realizado ao longo da construção do referencial teórico adotado nesse estudo, com vistas à compreensão dos trabalhos de pesquisa que abordam a temática da dissertação de mestrado ora apresentada. O levantamento foi feito em três bancos de dados de Teses e Dissertações, sendo eles: **Programas de Pós – Graduação em Educação; Sistema Capes/MEC e Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.**

Desse modo, desenvolveremos uma breve descrição e análise dos trabalhos identificados com foco no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, dando ênfase aos objetivos das pesquisas, instrumentos metodológicos utilizados e resultados

obtidos. Esse processo é deveras relevante quando buscamos encontrar na literatura produzida nos últimos anos, em especial em Dissertações e Teses, elementos constitutivos das pesquisas em relação à formação inicial de professores que investigamos, no intuito de analisar o PIBID como política nacional, bem como sua constituição política no cenário nacional e assim definir uma compreensão mais abrangente de possíveis contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência.

O primeiro levantamento foi realizado, na área de Educação, durante os meses de março e setembro de 2013. Desenvolvemos uma consulta aos bancos de teses e dissertações das universidades reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de conceitos 4, 5, 6 e 7, resultado da avaliação trienal de 2009-2011. Efetivamos o levantamento junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação de 55 universidades. Sendo elas: UFBA, UFC, UECE, UNB, UCB, UFES, UFG, PUC-GOIAS, UFMG, UFJF, UFU, PUC-MG, UFMS, UCBD, UFMT, UFPA, UFPB/JP, UFPE, FUFPI, UFPR, PUC-PR, UEM, UEPG, UTP, UFRJ, UFF, UERJ, UNESA, UCP-RJ, UFRN, UFRGS, UFSM, UFPEL, PUC-RS, UNISINOS, UPF, UFSC, UDESC, UNIVALI, FUFSE, UFSCAR, USP, UNICAMP, UNESP-MARÍLIA, UNESP-PRESIDENTE PRUDENTE, UNESP-RIO CLARO, UNESP-ARARAQUARA, UNIMEP, UMESP, UNISANTOS, USF, UNISO, UNINOVE, PUC-SP, UNEB. É necessário ressaltar que 3 (três) universidades (UFAL, UFAM e PUC-RIO), também se enquadram nos conceitos da avaliação trienal utilizada como seleção para nosso levantamento, porém, devido a dificuldades de acesso ao banco de teses e dissertações, por estarem em manutenção e/ou indisponíveis, os dados não abrangerão os Programas dessas três instituições. Desse modo, os programas de pós - graduação envolvidos no levantamento, vinculados a essas escolas estão descritos nos anexos deste estudo.

A consulta desenvolveu-se, inicialmente, a partir da leitura dos títulos de todos os trabalhos produzidos em 58 programas de pós-graduação em Educação das referidas universidades públicas, ano a ano, no período de 2007 a 2013. Ao todo foram consultados 12.374 títulos, sendo 9469 dissertações e 2905 teses.

Essa primeira leitura foi guiada pela busca de palavras e expressões que sugerissem relação com o nosso objeto de estudo, tais como: “*Formação de professores*”, “*Formação inicial de professores*”, “*Políticas de formação*” e “*PIBID*”.

Após o estudo dos títulos, selecionamos um conjunto de 1.172 deles que se relacionaram com o tema – **Formação de Professores**, para a leitura dos resumos. A partir dessa leitura, foram eliminados os trabalhos que, conquanto se referissem à Formação de

Professores, não tinham como foco o PIBID. Dentre os 1.172 trabalhos que encontramos, observamos que as palavras/expressões mais frequentes nos títulos foram “*Formação continuada de professores*”, “*Formação docente*” e “*Políticas de formação de professores*”, que, porém, não se relacionavam com o PIBID.

Chegamos, então, a um total de apenas 5 (cinco) trabalhos referentes ao nosso objeto de estudo – “PIBID e Formação de professores”, o que corresponde a 0,04 % dos 12.374 títulos consultados.

Em relação ao ano de produção desses trabalhos nos Programas de **Pós-Graduação em Educação**, podemos constatar que a temática do “PIBID” é relativamente nova, sendo que as primeiras dissertações publicadas no âmbito dos programas consultados foram no ano de 2012, lembrando que o Programa iniciou em 2007.

Ressaltamos que não encontramos trabalhos diretamente relacionados à temática em questão, assim como nos demais Programas de Pós Graduação em Educação apresentados anteriormente, referentes ao período consultado.

O levantamento igualmente esclareceu que o estudo acerca do “PIBID e a Formação de Professores”, tem sido pouco explorado, nos Programas de Pós - Graduação em Educação até a data pesquisada.

Levando em conta esse conteúdo, demonstramos no Quadro 1, a seguir, as informações referentes ao conjunto dos 05(cinco) trabalhos sobre o “PIBID e a Formação de Professores”, identificados na consulta aos bancos de teses e dissertações nos referidos Programas selecionados:

Quadro 1 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação

UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ / PR			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: Um Estudo sobre o PIBID: Saberes em Construção na Formação de Professores de Ciências.	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Giuliana Gionna Olivi Paredes		
	Orientador: Prof ^ª Dr ^ª Orliney M. Guimarães		
UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Filosofia: Dispositivo de Práticas Docentes	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Tatiana de Mello Ribeiro Cruz		
	Orientador: Prof ^ª Dr ^ª Elisete Medianeira Tomazetti		

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS / SP			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: Formação de professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais: Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCAR	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Roger Eduardo Silva Santos		
	Orientador: Prof ^ª . Dr ^ª Renata Prenstteter Gama		
UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na Formação Inicial de Professores de Matemática	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Eliton Meireles de Moura		
	Orientador: Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior		
PUC - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL / RS			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: Aprendendo a Ser Professor: a Prática no PIBID como Possibilidade de Mobilização e [Re]Elaboração de Saberes sobre Alfabetização	Tese de Doutorado	2013
	Autor: Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa		
	Orientadora: Prof ^ª Dr ^ª Cleoni Maria Barboza Fernandes		

Fonte: Bancos de Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação Em Educação, com notas 04, 05, 06 e 07, consulta no período de 2007 a 2013.

No tocante ao teor das pesquisas, fica evidente que algumas temáticas em comum perpassam os diversos estudos como, por exemplo, as contribuições do PIBID para a formação de professores; o PIBID e os saberes docentes; a formação do professor de Matemática em específico, entre outras.

Em decorrência dos trabalhos identificados, que envolvem a temática, passamos então a analisar os objetivos delineados, a metodologia abordada e as conclusões assumidas. A reflexão sobre a produção de conhecimento nas dissertações e teses pode nos orientar a compreender como o estudo acerca do “PIBID” vem sendo desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação em Educação, permitindo assim observarmos os enfoques que perpassam os trabalhos de forma a orientar nossas indagações no campo da temática. Para tanto, faz sentido ressaltar que nosso objetivo consiste em destacar as temáticas abordadas, os objetivos delineados, a metodologia e as conclusões assumidas, procurando ressaltar algumas semelhanças e diferenças em relação ao nosso estudo ora apresentado.

Assim, no Programa de Pós_Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR localizamos a dissertação defendida em 2012 – “Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências” - de autoria de Giuliana Gionna Olivi Paredes e orientada pela Profª Drª Orliney M. Guimarães, que teve como objetivo investigar as compreensões e os significados do PIBID pelo MEC, pela UFPR e pelos subprojetos de Biologia, Física e Química e as implicações desses projetos na construção de saberes docentes para formação de professores de Ciências. A pesquisa realizada empregou abordagem qualitativa. Dentre as constatações alcançadas, ela identificou que o MEC, a UFPR e subprojetos tomam o PIBIB como forma de valorizar a profissão docente, especificamente a formação inicial, por meio da concessão de bolsas para os alunos de licenciatura desde o início do curso a fim de incentivá-los a desenvolver projetos de iniciação à docência e, dessa forma, garantir o atendimento à demanda por professores na educação básica pública. Também apontou o PIBID como aperfeiçoamento da formação inicial, através da discussão e desenvolvimento de novas abordagens metodológicas consideradas inovadoras pelas pesquisas na área de ensino de ciências, pela reflexão sobre a função social da escola e sobre o papel do professor em um dado contexto escolar e também por meio do reconhecimento do espaço escolar como campo de experiência para a formação inicial de professores.

No levantamento cujo foco direcionou para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, identificamos uma dissertação de Mestrado, defendido em 2012, por Tatiana de Mello Ribeiro Cruz e orientada pela Profª Drª Elisete Medianeira Tomazetti, com o título “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Filosofia: dispositivo de práticas docentes”. Esse estudo objetivou compreender como o PIBID funciona como um dispositivo produtor de práticas discursivas a respeito do ensino de Filosofia. A pesquisa teve como percurso investigativo apresentar o contexto em que se insere o PIBID – Filosofia, considerando como dispositivo de práticas docentes. Como resultado de pesquisa foi apontado que essa política pública não assegura que práticas da ordem da diferença se efetive. Porém, o PIBID-Filosofia/UFSM vem construindo outra trajetória sobre o ensinar e o aprender Filosofia, propondo novas estratégias de ensino como possibilidade de promover uma ruptura no campo do ensino reprodutivo e conteudista, ao mesmo tempo dando espaço à experiência e à produção de conhecimento coletivo.

O levantamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR abriu-nos a dissertação defendida no ano de 2013 por

Roger Eduardo Silva Santos, sob orientação da Prof^a Dr^a Renata Prenstteter Gama com o título “Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na UFSCAR”. Essa pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as contribuições do processo de formação docente, em especial em relação à Matemática, reveladas em narrativa orais e nas produções escritas de licenciandos do curso de Pedagogia que participaram do PIBID da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa foi desenvolvida com cunho qualitativo, do tipo analítico interpretativo. Com relação aos resultados, ficaram evidenciadas contribuições do programa para a ampliação das vivências dos bolsistas e reflexões no âmbito da complexidade de inserção no contexto escolar e na articulação entre teoria e prática pedagógica. Porém, poucas percepções foram identificadas em relação a uma reflexão mais fundamentada sobre o ensino de matemática, havendo uma emergência no aprofundamento da formação matemática e de seu ensino no processo de formação de professores das séries iniciais.

No levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, encontramos uma dissertação em nível de Mestrado, defendida em 2013, por Eliton Meireles de Moura e orientada pelo Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior, intitulada “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na Formação inicial de professores de Matemática”. Seu objetivo foi compreender o espaço de formação proporcionado pelo PIBID para um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Matemática que desenvolveram atividades em uma escola pública, através de um trabalho de abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Como resultados, o autor constatou que a trajetória percorrida pelo grupo foi marcada por um processo de reflexão e de discussão sistemático e coletivo, que favoreceu a busca de condições profissionais mais adequadas, além de confirmar um caminho possível a ser trilhado na formação inicial de professores.

Em relação ao levantamento na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, recolhemos apenas um trabalho relacionado ao “PIBID e a formação de Professores”. Ele significa uma tese, produzida no ano de 2013. O título é “Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re] elaboração de saberes sobre alfabetização”. Foi elaborado por Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa, sob a orientação da Professora Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes. Apresenta como objeto de estudo a relevância da prática de ensino na e para a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia, com o intuito de compreender em que condições a prática se revela como espaço

de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização. O desenvolvimento do estudo organizou-se a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso e teve como cenário do estudo a Universidade, o PIBID e a Escola de Educação Básica. Quanto à relevância das práticas de ensino no Curso de Pedagogia, afirma que são importantes espaços de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação do professor alfabetizador. [...] são quaisquer práticas, e sim aquelas propostas que contemplem as diversas faces da aprendizagem da docência, em articulação permanente com os saberes docentes.

A partir da breve análise dos trabalhos encontrados, podemos constatar que, nos Programas de Pós – Graduação em Educação, ocorre e evidencia-se escassez de pesquisas voltadas para a questão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, principalmente no Estado da realização de nossa pesquisa – **São Paulo**. Ressaltamos esse fato em razão de nossa busca ter demonstrado tão somente 5(cinco) trabalhos relacionados com a temática, sendo 4 dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado. E, diante da diversidade de instituições consultadas, enfatizamos que, no universo dos trabalhos pesquisados nos Programas de Pós – Graduação em Educação, apenas 1(um) deles foi desenvolvido no Estado de São Paulo (SANTOS, 2013).

Enfatizamos que, por meio das leituras dos referidos trabalhos na íntegra, verificamos que eles mencionam a articulação dos conhecimentos, a importância das necessidades formativas e também a consideração de significados que o PIBID representa para a formação de professores. Esse conteúdo assemelha-se à nossa pesquisa de mestrado ora em desenvolvimento. Entretanto, diferencia-se da maioria, uma vez que o nosso estudo concentra-se no Estado de São Paulo e faz sentido destacarmos que cada região detém suas especificidades. Portanto, não podemos desconsiderar que cada um desses trabalhos guarda a sua singularidade.

Em seguida, apresentamos o segundo levantamento realizado no período de setembro de 2013 a março 2014, junto ao “Banco de Teses”, que é parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC.

O levantamento teve o intuito de ampliar a busca de trabalhos (Teses e Dissertações), garantindo uma visão de âmbito nacional consistente. Esse “Banco de Teses” contempla informações sobre teses e dissertações defendidas a partir do ano de 1987, junto a Programas de Pós-Graduação do país. Destacamos que a busca teve um caráter diferenciado, justamente porque complementou o levantamento anterior tendo em vista que não focamos apenas os

Programas de Pós Graduação em Educação, e sim teses e dissertações defendidas em âmbito nacional, independentes de Programa. Nesse levantamento, pesquisamos no campo “Assunto” (Figura 1), utilizando apenas palavra “PIBID”.

Na consulta realizada à base de teses e dissertações da Capes/MEC, foram encontrados 26 trabalhos, que apontam a palavra “PIBID”.

Ressaltamos que não foi possível o acesso aos trabalhos completos , considerando que na própria página constava a seguinte informação “Disponibilidade Do Trabalho Completo: NÃO DISPONÍVEL”. Desse modo, para que pudéssemos realizar uma **breve descrição** das pesquisas apenas contamos com a leitura dos títulos, com as palavras – chave e os resumos dos trabalhos. Mesmo assim, procuramos focar os objetivos das pesquisas, os instrumentos metodológicos utilizados e os resultados obtidos.

Com esse material restrito, observamos que alguns trabalhos apareceram no levantamento, devido à palavra “PIBID” estar citada em algum momento do resumo, ou do próprio e-mail de contato do autor. Assim, após uma análise mais apurada, o número de textos que possui como foco o estudo do PIBID na Formação de Professores se reduz para 12 trabalhos. Desses, dois já foram discutidos no levantamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PAREDES, 2012 e CRUZ, 2012). E assim, finalmente chegamos a um total de 10 (dez) novos, além dos já descritos anteriormente.

Quadro 2 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes/MEC.

INSTITUTO FED. DE EDUC. CIÊNCIA E TECNOL. DO RIO DE JANEIRO - IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS			
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências	Título: Ensino de Ciências: Perspectivas na Prática Interdisciplinar	Dissertação de Mestrado	2011
	Autor: Simone Correa Souza		
	Orientadora: Prof ^a . Dr ^a Giselle Rôças		
UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: Repercussões das Atividades Desenvolvidas pelos Projetos Institucionais da UFSM no Âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Andréia Aurélio da Silva		
	Orientador: Prof ^o . Dr ^o . Eduardo Adolfo Terrazzan		
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL			

Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: PIBID/UFPEL: Oficinas Pedagógicas que Contribuíram para a Autorregulação da Aprendizagem e Formação Docente das Bolsistas de Matemática	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Amanda Pranke		
	Orientador: Prof ^o . Dr ^o . Lourdes Maria Bragagnolo Frison		
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO			
Programa de Pós – Graduação em Educação	Título: Investigando as Práticas de Ensinar e Aprender Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um Grupo do PIBID.	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Eduardo Manuel Bartalini Gallego		
	Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Regina Célia Grandó		
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU			
Programa de Pós – Graduação em Química	Título: Formação de Professores de Química: Um Olhar Sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia.	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Everton Bedin		
	Orientador: Prof ^o Dr ^o Hélder Eterno da Silva		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL			
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Título: O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Enio de Lorena Stanzani		
	Orientador: Prof ^a Dr ^a Marinez Meneghello Passos		
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – FURG			
Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Título: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Ensinar e Aprender Matemática	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Robson Teixeira Porto		
	Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Celiane Costa Machado		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL			
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	Título: Rupturas e Continuidades na Formação de Professores: Um Olhar para As Práticas Desenvolvidas por Um Grupo no Contexto do PIBID-Inglês/UEL	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Pricila Gaffuri		
	Orientador: Prof ^a Dr ^a Elaine Fernandes Mateus		

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP			
Programa de Pós – Graduação em Educação Matemática	Título: Estudo dos Conhecimentos Evidenciados por Alunos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Física Participantes do PIBID/PUC – SP	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Gerson dos Santos Correia		
	Orientadora: Prof ^a Dr ^a Ana Lucia Manrique		
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP			
Programa de Pós – Graduação em Educação Matemática	Título: PIBID: Um Estudo sobre Suas Contribuições para o Processo Formativo de Alunos de Licenciatura em Matemática.	Dissertação de Mestrado	2012
	Autor: Douglas da Silva Tinti		
	Orientador: Ana Lucia Manrique		

Fonte: Bancos de Dissertações e Teses dos Programas de Pós-graduação em Educação, 2013/2014.

Levando em conta os dados apresentados, seguiremos o mesmo procedimento traçado com os trabalhos dos Programas de Pós-Graduação em Educação, quer dizer, descreveremos e analisaremos pontuando os objetivos, os caminhos metodológicos e os resultados atingidos em cada trabalho, tentando assimilar diferenças e semelhanças ao nosso objeto de estudo. Para tal, observaremos a ordem posta no quadro acima.

O primeiro trabalho consiste em uma dissertação de Mestrado, defendida em 2011 por Simone Correa Souza no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Rio de Janeiro – IFRJ/Campus de Nilópolis, intitulada como “Ensino de Ciências: Perspectivas na Prática Interdisciplinar”. O estudo teve como objetivo compreender como as políticas educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ -, expressas nos projetos políticos pedagógicos voltados à formação de professores do curso de licenciatura em Química e, em especial, como o PIBID tem sido apropriado pelos licenciandos/bolsistas, no que tange à prática pedagógica interdisciplinar desenvolvida nesse programa. Como metodologia, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica dos aportes teóricos que alicerçaram a construção de projetos educacionais dos cursos de licenciatura no ensino de ciências, os quais motivaram a gestão de ensino do IFRJ. Souza (2011) aponta que a relevância desse estudo se deu em função das contribuições materializadas em um Produto

Educacional que, a partir da análise dos fatos, transformou-se em orientações didático-pedagógicas, fatores cooperadores das políticas avaliativas da Instituição.

O segundo trabalho corresponde à autoria de Andréia Aurélio Silva. Ele foi defendido na - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, em 2012, sob a orientação do Prof^o Dr^o Eduardo Adolfo Terrazzan, com o título “Repercussões das Atividades Desenvolvidas pelos Projetos Institucionais da UFSM no Âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica”. Seu objetivo buscou compreender as repercussões das atividades realizadas nos subprojetos desenvolvidos no âmbito dos projetos institucionais PIBID/CAPES/UFSM, em Escolas Públicas de Educação Básica. Como resultados, a autora destaca que as atividades desenvolvidas pelos subprojetos tiveram repercussões diferentes em cada escola, já que ocasionaram mudanças em dois âmbitos. Primeiro, no plano da organização do trabalho escolar, encontraram-se mudanças que, devido à natureza (materiais) e grau de envolvimento dos profissionais das EPEB, caracterizam-se, em sua maior parte, como superficiais e com duração equivalente às dos subprojetos, uma vez que incluíam acréscimo de tarefas a membros das equipes gestoras das escolas, criação de reunião de professores para realização de encontros de formação continuada, atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem.

A terceira pesquisa apresentada no quadro refere-se também a uma dissertação de mestrado, de autoria de Amanda Pranke, com o título “PIBID I/UFPEL: Oficinas Pedagógicas que Contribuíram para a Autorregulação da Aprendizagem e Formação Docente das Bolsistas de Matemática”, defendida na Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, em 2012 e orientada pela Prof^a Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison. A pesquisa dedicou-se a analisar se as oficinas desenvolvidas no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Pelotas promoveram a autorregulação da aprendizagem e a formação docente das bolsistas de Matemática e , ao mesmo tempo, estimularam e qualificaram os seus processos de aprender e ensinar. Para o desenvolvimento do estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A autora pontua em sua pesquisa que, no grupo, eram desenvolvidas ações colaborativas, estratégias de aprendizagem, o que possibilitava aos bolsistas adquirirem competências autorregulatórias para a realização de planejamento, de execução e de avaliação das oficinas de Matemática.

Além disso, recolhemos também no sistema Capes, a dissertação “Investigando as Práticas de Ensinar e Aprender Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um

Grupo do PIBID”, defendida em 2012, na Universidade São Francisco, cuja autoria é de Eduardo Manuel Bartalini Gallego, e orientação da Profª Drª Regina Célia Gando. Tal pesquisa foi desenvolvida em um grupo constituído por estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Professores (dos anos iniciais do ensino fundamental) e que fazem parte do PIBID constituíam o grupo. Para tal optou-se por uma abordagem qualitativa, a partir da constituição de um grupo que, em alguns momentos, assumiu dimensões colaborativas. Seus objetivos assim se orientavam: (1) “conhecer o movimento de resistências e transformações nas culturas escolares de uma escola, decorrentes do trabalho compartilhado no grupo”; e (2) “identificar as reflexões produzidas pelas professoras sobre os processos de aprender a ensinar matemática, quando compartilham suas práticas no grupo”.

Como resultados proporcionados pelo PIBID, foram apontados momentos de reflexão propiciados pelo grupo de discussão, bem como por parte dos professores a carência de um rico conhecimento epistemológico dos conceitos matemáticos. Em relação às políticas públicas direcionadas à formação de professores, o PIBID destaca-se como um espaço que contribui, em potencial, para a inserção do futuro professor nas práticas de ensinar e aprender. No caso específico da Matemática, estimula reflexões às professoras da escola sobre suas práticas pedagógicas.

O trabalho “Formação de Professores de Química: um Olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia” foi defendido na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, também em 2012 por Everton Bedin e orientado pelo Profº Drº Hélder Eterno Silva. Seu objetivo direcionou-se a entender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia pôde influenciar a formação de professores desse conteúdo no subprojeto Pibid/Química/UFU.

A abordagem de natureza qualitativa encaminhou um estudo de caso de cunho etnográfico durante o qual foi feita uma pesquisa de campo nas escolas participantes do Pibid/Química/UFU que possuía o subprojeto da área de Química. Em suas conclusões, o autor enfatiza que os trabalhos possibilitaram o estreitamento das ações da UFU com as escolas públicas, fazendo emergir saberes para formação de professores pelas negociações ocorridas nas escolas participantes quando da proposição de ações específicas a serem realizadas no ambiente educacional.

No trabalho de Enio de Lorena Stanzani, com o título “O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina”, orientado pela

Profª Drª Marinez Meneghello Passos e defendido em 2012, na Universidade Federal de Londrina – UEL, cujo objetivo foi investigar o processo de formação inicial dos licenciandos em Química da instituição, os quais atuam como bolsistas PIBID. A pesquisa teve cunho qualitativo. Seus principais resultados foram os seguintes: incentivo à formação docente, valorização do magistério, integração entre ensino superior e educação básica, prática no ambiente profissional, participação efetiva dos professores do Ensino Médio e articulação entre teoria e prática. Verificou se também que o programa proporcionou aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente, contribuindo para seu processo de formação inicial.

O estudo realizado por Robson Teixeira Porto com o título de “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Ensinar e Aprender Matemática” foi defendido em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG, sob a orientação da Profª. Drª. Celiane Costa Machado. A pesquisa objetivou compreender como o grupo de acadêmicos do PIBID Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG percebeu sua atividade docente. Porto (2012) afirma que a pesquisa possibilitou problematizar a percepção do grupo PIBID Matemática FURG em relação a sua atividade docente, mostrando a relevância do planejamento coletivo para as ações desenvolvidas nas escolas. Esse planejamento além de contribuir com as práticas pedagógicas teve importante função na formação do licenciando, já que as discussões sobre a profissão ocorreram a partir da própria experiência dos acadêmicos.

O trabalho seguinte “Rupturas e Continuidades na Formação de Professores: um Olhar para as Práticas Desenvolvidas por um Grupo no Contexto do PIBID-INGLÊS/UEL”, desenvolvido por Pricila Gaffuri na Universidade Estadual de Londrina – UEL, e orientado pela Profª Drª Elaine Fernandes Mateus, defendido no ano de 2012, pretendeu investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Os resultados apontaram que os grupos de estudos possibilitavam a aproximação do sistema de atividade escolar, representado pela professora colaboradora e pelos alunos e o sistema de atividade acadêmico, representado pela professora de professores. Por meio dos excertos analisados, observou-se que o sistema de atividade de formação de professores que estava sendo construído, na prática e pela prática, aproximou-se dos moldes que considera a colaboração uma possibilidade de criação de espaços mais democráticos, em que todos os professores se apresentam como transformadores e produtores de conhecimento.

O trabalho realizado por Gerson dos Santos Correia, sob a orientação da Profª Drª Ana Lucia Manrique refere-se também a uma dissertação mestrado defendida em 2012, na Pontífica Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, intitulada “Estudo dos Conhecimentos Evidenciados por Alunos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Física Participantes do PIBID-PUC/SP”. O objetivo da pesquisa foi investigar os conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do projeto PIBID-PUC/SP. Sua metodologia inseriu-se na abordagem qualitativa descritiva. Como um dos principais resultados da pesquisa, destaca-se que o PIBID significa-se um grande potencializador do processo de construção do conhecimento dos alunos e que a utilização de teorias e práticas estudadas e discutidas nos cursos de licenciatura contribui para o aprendizado da docência, além proporcionar formação próxima ao contexto escolar.

O último trabalho, também defendido em 2012 na Pontífica Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, de autoria de Douglas da Silva Tinti, orientado pela Profª Drª Ana Lucia Manrique, tem como título “PIBID: um Estudo sobre suas Contribuições para o Processo Formativo de Alunos de Licenciatura em Matemática da PUC/SP”. Teve por objetivo investigar, a partir das percepções de três alunos do curso de Licenciatura em Matemática, bolsistas do PIBID Exatas – PUC/SP, as contribuições da fase inicial desse Programa para o processo formativo dos sujeitos. Baseou-se em uma análise qualitativa e interpretativa das percepções que os sujeitos manifestaram em relação às ações desenvolvidas. Tinti (2013) constatou em sua pesquisa que as ações iniciais contribuíram para a superação de preconceitos negativos em relação ao sistema público de ensino e que essa vivência pode colaborar para a minimização do choque com a realidade vivenciado nos primeiros anos da atuação profissional.

No atual levantamento, percebe-se uma gama variada de pesquisa, sendo todas dissertações de mestrado, abordando as mais diversas áreas de estudo (Química, Ciências, Educação, Matemática etc.). É válido pontuar que as pesquisas se assemelham ao nosso objeto de estudo em diversos aspectos inerentes às contribuições que o PIBID proporciona para a formação do professor.

Contudo, uma pesquisa (STANZANI, 2012) apresentou um conteúdo que se aproximou das conclusões de nosso estudo, ao pontuar em seus resultados que, à medida que o PIBID articula conhecimento teórico e conhecimento pedagógico, ele proporciona uma formação fundamentada na reflexão e problematização de situações reais realizadas na atividade docente. Ainda cabe ressaltar que, dentre todas as pesquisas analisadas neste

levantamento, recolhemos apenas 3(três) estudos desenvolvidos em **Programas de Pós – Graduação em Educação** (Porém, os trabalhos não foram desenvolvidos no Estado de nossa pesquisa) e apenas 2(dois) deles se concentram no **Estado de São Paulo (PUC/SP)** e foram desenvolvidos em Programas de Pós – Graduação em **Educação Matemática**.

Em síntese, a partir de um total de 10(dez) trabalhos descritos, podemos afirmar que 1(um) se refere à dissertação de mestrado de Instituto Federal Programa de **Pós – Graduação em Ensino de Ciências**, 3(três) foram desenvolvidos em **Programas de Pós – Graduação em Educação (Nenhum desenvolvido no Estado de São Paulo)**, 1(um) em Programa de **Pós – Graduação em Química**, 1(um) em **Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática**, 1(um) em **Programa de Pós - Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde**, 1(um) em **Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem** e 2(dois) desenvolvidos no **Programa de Pós – Graduação em Educação Matemática**, ambos defendidos em 2012, na PUC – Estado de São Paulo/SP.

Por fim apresentamos o último levantamento, como já foi dito anteriormente, realizado no período de março de 2014 a agosto 2014, realizado junto ao Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD³) com o intuito de complementar e contribuir para a reflexão de nosso objeto de estudo. Para tal, digitamos no campo de buscas do site em questão a palavra “PIBID” e constatamos um total de 23 trabalhos.

Analisando os títulos, as palavras chave e os resumos dos trabalhos, constatamos que 4(quatro) trabalhos não tinham como foco o Programa PIBID⁴. Deles, apenas 19(dezenove) trabalhos correspondiam à temática de nosso estudo. Desses, 2 (dois) foram discutidos no levantamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação (SOUSA, 2013 e MOURA, 2013), 6(seis) foram identificados no Levantamento do sistema Capes (SILVA, 2012; BEDIN, 2012; CORREIA, 2012; TINTI, 2012; GAFFURI, 2012 e STANZANI, 2012) e 1(um) trabalho identificado nos dois levantamentos referidos (CRUZ, 2012).

Finalmente, o número de pesquisas além das citadas anteriormente se reduz para 10 trabalhos novos. Frente a esses dados realizamos uma **breve descrição** das pesquisas, focando seus objetivos, os instrumentos metodológicos, bem como os resultados apontados, a fim de conhecer a natureza desses estudos.

³ A BDTD tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

⁴ Esses trabalhos aparecem no levantamento, quando pesquisamos a palavra PIBID, mesmo que não tiveram como foco o PIBID. Tal ocorrência aconteceu pelo fato de que no campo do e-mail do autor e/ou orientador encontrava-se a palavra PIBID, resultando na filtragem durante a busca.

Quadro 3 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre o PIBID junto ao Sistema BDTD.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – SC			
Programa de Pós – Graduação em Educação	Título: O PIBID de Artes Visuais da Univali: Concepções e Estratégias.	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Denise Costa		
	Orientador: Adair de Aguiar Neitzel		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE			
Programa de Pós – Graduação em Educação	Título: Saberes da Docência Aprendidos no PIBID: um Estudo com Futuros Professores de Sociologia	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Cláudio César Torquato Rocha		
	Orientador: Isabel Maria Sabino de Farias		
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC			
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Título: Saberes Pedagógicos e o Desenvolvimento de Metodologias de Ensino de Biologia: o PIBID como Elemento de Construção.	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Maria Márcia Melo de Castro Martins		
	Orientador: Raquel Crosara Maia Leite		
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU			
Programa de Pós – Graduação em Química	Título: A formação Docente nos Subprojetos de Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Lucas Venício Garcia		
	Orientador: Sheila Cristina Canobre		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL			
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Título: Um estudo sobre o Aprendizado Docente no projeto PIBID/UEL: Licenciatura em Física.	Dissertação de Mest rado	2013
	Autor: Marcus Vinícius Martinez Piratelo		
	Orientador: Sergio de Mello Arruda.		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL			

Programa de Pós – Graduação em Estudos da Linguagem	Título: Aprendizagem (ns) para Mudar Totalidade(s): Uma Experiência de Formação Colaborativa de Professores (as) de Língua inglesa.	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza		
	Orientador: Elaine Fernandes Mateus.		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL			
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Título: A Formação do Professor de Física no Contexto do PIBID: os Saberes e as Relações.	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Thomas Barbosa Fejolo		
	Orientador: Sérgio de Mello Arruda.		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL			
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Título: Expressões Faciais em Situação de Aprendizado no Contexto do PIBID.	Dissertação de Mestrado	2013
	Autor: Leandro Chagas da Silva		
	Orientador: Sergio de Mello Arruda.		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL			
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Título: O PIBID e as Relações de Saber na Formação Inicial de Professores de matemática.	Tese de Doutorado	2013
	Autor: Vanessa Largo		
	Orientador: Sérgio de Mello arruda		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL			
Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Título: Um Modelo para a Interpretação da Supervisão no Contexto de um Subprojeto de Física do PIBID.	Tese de Doutorado	2013
	Autor: Marcelo Alves de Carvalho		
	Orientador: Sergio de Mello Arruda.		

Fonte: Levantamento realizado junto ao Sistema BDTD, 2014.

A dissertação de mestrado, defendida em 2013, intitulada “O PIBID de Artes Visuais da Univali: Concepções e Estratégias” de autoria de Denise Costa, defendida na Universidade do Vale do Itajaí/SC, orientada pela Prof^ª Dr^ª Adair de Aguiar Neitzel, cujo objetivo da pesquisa consistiu em analisar as concepções que subjazem às estratégias promovidas pelos licenciandos de Artes Visuais por meio do PIBID. Como metodologia, o autor optou por uma

abordagem qualitativa, a qual foi combinada a técnica de análise de conteúdo. A partir desse estudo, Costa (2013) afirma que o PIBID representa um programa inovador, que possibilita vivências pedagógicas e que também suas ações movimentam a rotina da escola de forma positiva, além de que os licenciandos se tornam mais motivados para exercer a profissão docente.

O trabalho intitulado “Saberes da Docência Aprendidos no PIBID: Um Estudo com Futuros Professores de Sociologia” defendido na Universidade Estadual do Ceará – UECE, em 2013 por Cláudio César Torquato Rocha e orientado pela Prof^ª Dr^ª Isabel Maria Sabino de Farias, refere-se a uma pesquisa de mestrado. Seu desenvolvimento baseou – se na abordagem qualitativa, com referencial teórico-metodológico no estudo de caso. Teve como objetivo geral compreender como a experiência formativa do PIBID/UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais. Em sua pesquisa, Rocha (2013) aponta que no Subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia, os saberes pedagógicos foram confrontados com a realidade da sala de aula de maneira que os licenciandos bolsistas pareciam entender que teorias não se aplicam, mas podem ser mobilizadas para auxiliar o entendimento dos fenômenos. Igualmente, não se pode simplesmente substituir a realidade pela teoria para elucidar um fenômeno, ao mesmo tempo em que a aprendizagem da docência pode ocorrer mais firmemente se trilhar uma prática reflexiva, empreendendo um trabalho colaborativo com seus pares e através da atitude crítica e franca perante os novos saberes de cada dia.

A dissertação de Mestrado com o título “Saberes Pedagógicos e o Desenvolvimento de Metodologias de Ensino de Biologia: o PIBID como Elemento de Construção”, autoria de Maria Márcia Melo de Castro Martins e orientado pela Prof^ª Dr^ª Raquel Crosara Maia Leite, foi defendida na Universidade Federal do Ceará – UFC, em 2013. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, tendo como método o Estudo de Caso (YIN, 2010). Segundo Martins (2013), pode – se concluir que o PIBID exerce influência sobre a prática docente dos ex-bolsistas, hoje, como professores da Educação Básica, porém muito do que aprenderam referente às metodologias de ensino não podem desenvolver em sua prática pedagógica, em razão das condições objetivas de trabalho do professor, impedimento que aponta para a necessidade de transformações dos condicionantes e para a valorização do profissional.

O estudo com o título “A Formação Docente nos Subprojetos Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” de autoria de Lucas Venício Garcia,

defendido em 2013, orientado pela Prof^a Dr^a Sheila Cristina Canobre foi defendido na Universidade Federal de Uberlândia – UFU e refere – se a uma Dissertação de Mestrado, que se dedica a uma análise documental realizada por meio de amostragem, de 10 subprojetos – Química – da primeira edição 2007. Tal análise objetivou determinar as principais concepções relacionadas à formação docente (racionalidade técnica e prática) que emergem a partir de tais documentos. Em seu trabalho científico, Garcia (2013) pontua que uma das principais contribuições desse estudo consiste em ajudar a traçar quais pressupostos relacionados à formação de professores de Química são adotadas pelas instituições de ensino superior no Brasil para formar seus futuros educadores.

O trabalho seguinte também apresenta uma dissertação de mestrado intitulada “Um Estudo sobre o Aprendizado Docente no Projeto PIBID/UEL: Licenciatura em Física”, cujo autor denomina-se Marcus Vinícius Martinez Piratelo. A pesquisa foi defendida em 2013, na Universidade Estadual de Londrina – UEL, sob a orientação do Prof^o Dr^o Sergio de Mello Arruda. Ancora – se na abordagem qualitativa de metodologia, tendo como objetivo buscar evidências de aprendizado docente em um grupo de estudantes de Física, integrantes de um dos subprojetos PIBID 2 FÍSICA/UEL, por intermédio de um instrumento denominado foco de aprendizagem docente (FAD). Como resultados principais, Piratelo (2013) afirma que ficou visível que o PIBID caracterizou – se como configuração propícia para o aprendizado da docência, porque foram encontradas evidências dos cinco focos de aprendizagem docente nas duas entrevistas realizadas. Além disso, o autor pontua que através de uma comparação entre os resultados obtidos, pode – se concluir: a frequência das falas sobre aprendizado, assim como sobre o conhecimento prático e a comunidade docente.

A pesquisa com o título “Aprendizagem (ns) para Mudar Totalidade(s): Uma Experiência de Formação Colaborativa de Professores (as) de Língua Inglesa”, autoria de Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza, orientado pela Prof^a Dr^a Elaine Fernandes Mateus, também foi defendido na Universidade Estadual de Londrina – UEL, em 2013. Esse trabalho teve por objetivo central investigar uma rede de práticas de formação inicial e contínua de professores de língua inglesa desenvolvida por meio do PIBID – INGLES/UEL. Teve como metodologia da pesquisa a abordagem analítica de processos de reflexões conceituais acerca das unidades dialéticas, os quais se demonstram alicerçados nos estudos da análise do discurso crítico (ADC). Souza (2013) aponta em seus resultados que os modos de ação e (inter) ação entre os participantes do PIBID abriram possibilidades de aprendizagens com o outro. Destaca também que essa investigação visa a possibilitar que contribuições sejam

levadas a outros professores como propostas de formação de colaborativa inicial e continua de professores.

A Dissertação de Mestrado “A Formação do Professor de Física no Contexto do PIBID: os Saberes e as Relações” de autoria de Thomas Barbosa Fejolo, também defendida na Universidade Estadual de Londrina – UEL, em 2013, sob a orientação do Profº Drº Sérgio de Mello Arruda, emprega a abordagem qualitativa, recorrendo como foco, à formação do professor de Física no contexto do PIBID. A pesquisa, que desenvolveu como objetivo, investigar a ação do supervisor do PIBID, durante sua supervisão. Como resultados da pesquisa ora apresentada, Fejolo (2013) aponta alguns saberes experienciais, os quais foram compartilhados pelo supervisor nesse processo de construção de saberes: “[...] Saber sobre conteúdo, planejamento e avaliação de ensino, saber sobre identidade profissional; indisciplina dos alunos, reflexão docente, etc.” (p. 125).

A pesquisa “Expressões Faciais em Situação de Aprendizado no Contexto do PIBID”, de autoria de Leandro Chagas da Silva, defendida em 2013 na Universidade Estadual de Londrina – UEL, também sob a orientação do Profº Drº Sergio de Mello Arruda, teve caráter investigativo exploratório. Buscou evidenciar indícios de que professores podem desenvolver um método de análise de expressões faciais úteis para o profissional participar da relação professor-aluno. Silva (2013) apontou que alguns professores já começavam a elaborar suas ações pautando-se na percepção de que passavam a ter sobre o comportamento não-verbal de seus alunos, além de demonstrarem consciência dos efeitos de suas reações não-verbais durante os processos de aprendizado.

A tese de doutorado de Vanessa Largo, defendida na Universidade Estadual de Londrina – UEL em 2013, também foi orientada pelo Profº Drº Sérgio de Mello Arruda, com o título “O PIBID e as Relações de Saber na Formação Inicial de Professores de Matemática”. Largo (2012) teve como intenção, por meio dos depoimentos de estudantes – licenciandos em Matemática e bolsistas, do PIBID, esclarecer suas compreensões das relações estabelecidas com o ensinar, o saber e o aprender que os estudantes desenvolveram durante os dois anos de participação nesse programa e também discutir sobre a aprendizagem da docência no contexto do PIBID. A autora elucida como resultado relevante da pesquisa, a decisão de um estudante em se manter na profissão docente por ter participado no PIBID; a valorização por parte dos estudantes dos saberes experienciais dos supervisores e o PIBID como um momento de formação continuada para os estudantes que atuavam como docentes e para os que nunca atuaram como professores, como um momento para mobilizar e articular o seu saber-fazer.

A segunda tese de doutorado encontrada no atual levantamento é intitulada “Um Modelo para a Interpretação da Supervisão no Contexto de um Subprojeto de Física do PIBID”, autoria de Marcelo Alves de Carvalho, também orientada pelo Profº Drº Sergio de Mello Arruda, e defendida em 2013 na Universidade Estadual de Londrina – UEL. Seu objetivo consistiu em investigar o movimento dos professores supervisores como coformadores. Os resultados evidenciam que a mobilização e o compartilhamento dos saberes docentes determinam o estilo e as características de orientação de cada supervisor. O autor também pontua que orientar é mobilizar, por meio da reflexão sobre a experiência anterior, os saberes docentes e de orientação necessários para auxiliar o licenciando a conduzir, de forma mais eficaz, a gestão das relações no seu sistema didático.

O último levantamento encaminha-nos a perceber que os 10(dez) estudos foram defendidos no ano de 2013, recentemente e na totalidade na Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo 8(oito) dissertações de mestrado e 2(duas) teses de doutorado. No entanto, apenas 2(dois) deles loalizam-se programas de pós – graduação em Educação. O restante está assim distribuído: 1(um) trabalho na área de Ensino de Ciências e Matemática, 1(um) em Química, 1(um) em Estudos da Linguagem e 5(cinco) na área de Ensino de Ciências e Educação Matemática. A totalidade dos trabalhos da área foi orientada pelo Profº Drº Sérgio de Arruda Mello.

Considerando que, nesse último levantamento, encontramos apenas 2(dois) trabalhos inseridos em Programas de Pós – Graduação em Educação e nenhum foi desenvolvido no Estado de São Paulo, avoluma-se como um diferencial de nossa pesquisa, em relação à maioria dessas pesquisas, que nosso estudo se concentra em um Programa de Pós – Graduação em Educação, que foi desenvolvido no Estado de São Paulo.

De forma geral, nos 3(três) levantamentos realizados, 25(vinte e cinco) estudos abordaram o PIBID. A maioria dos estudos considerou os cursos de Matemática, (9) nove deles., Física (4) quatro, Inglês (3)três, Química (3) três.Ciências (2) dois, Artes Visuais (1) um, Biologia (1)um, Sociologia (1)um mereceram um número menor de trabalhos. A maioria das pesquisas, no entanto, significam estudos de caráter local, com foco qualitativo.

Os estudos, em sua maioria, foram pautados pela análise de documentos que subsidiam o PIBID, tanto nacional, como análise de subprojetos de alguma instituição. Os que mais se destacaram foram aqueles voltados para o funcionamento do PIBID como política de formação. Também devem ser levados em conta aqueles relacionados à percepção dos professores supervisores sobre as contribuições do PIBID para a formação, bem como a

percepção dos alunos bolsistas no que tange à contribuição do programa para sua formação. Outros trabalhos abordaram a parceria entre universidade – escola por meio do PIBID; as contribuições do PIBID para a prática do professor supervisor e também sua contribuição para formação do bolsista, funcionando como um ator coformador.

Todos os estudos sobre o PIBID, analisados até o último levantamento, trazem importantes elementos para a reflexão, apontando algumas falhas e contribuições que o conteúdo oferece. Considerando o total de pesquisas já concluídas, podemos reafirmar que ainda existem poucos estudos sobre o PIBID, desenvolvidas em Programas de Pós – Graduação em Educação, totalizando, de modo geral nos 3(três) levantamentos, apenas 10(dez) trabalhos.

Entre os estudos que se concentram em Programas de Pós - Graduação em Educação, apenas 1(um) foi desenvolvido no Estado de São Paulo por Santos (2012). O restante espalha-se por outros estados.

Do total de levantamentos referentes aos trabalhos desenvolvidos no estado de nossa pesquisa (SP), constatamos que foram desenvolvidos apenas 3(três) trabalhos na região. No entanto, podemos concluir que 2(dois) deles foram desenvolvidos em Programas de Pós Graduação em Educação Matemática, ou seja, dessas 2(duas) pesquisas, nenhuma foi desenvolvida em Programas de Pós – Graduação em Educação, exceto o de (Roger Santos, 2012 – Programa de Pós - Graduação em Educação), como já mencionado acima.

O levantamento demonstrou que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID vem sendo estudado sob diferentes leituras e enfoques teóricos ao longo dos períodos de 2011 a 2013. Ressaltamos que os estudos encontrados, além de possuir algumas semelhanças teóricas, também se assemelham com nosso estudo, no que tange aos procedimentos metodológicos adotados. Entretanto, eles igualmente detêm suas especificidades e cada estudo guarda sua importância dadas a singularidade e o contexto de seu desenvolvimento.

Algumas pesquisas diferenciam-se de nosso estudo, a partir do momento em que percebemos, por meio do levantamento, que nenhuma delas se deteve a investigar as contribuições do PIBID para a formação de professores de modo geral, bem como suas possíveis contribuições para a aprendizagem da docência de alunos que cursam Matemática na FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente. Também, surgem diferenças, uma vez que algumas pesquisas direcionam-se para a visão do supervisor, para as contribuições na troca de experiências para a prática dos professores supervisores em sala de aula.

Nossa pesquisa, por sua vez, visa a trazer mais uma contribuição ao entendimento deste Programa, voltado para a formação de acadêmicos em processo de formação inicial, contudo, não desconsiderando a importante contribuição dos estudos já realizados sobre a temática.

Com vistas à escassez de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós – Graduação em Educação na região do Estado de São Paulo (SP), reafirmamos a relevância da realização de uma pesquisa que se volta para as questões do PIBID e suas possíveis contribuições para o processo de formação inicial, principalmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, sobretudo, no âmbito da escola pública, visto que, dentre os trabalhos ora apresentados e descritos, nenhum foi desenvolvido na região de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, local de nossa pesquisa.

Sob esta ótica e, considerando o cenário e o contexto educacionais que vivenciamos atualmente, dos quais buscamos cada vez mais aproximar as licenciaturas ao “chão da escola”, reafirmamos a grande necessidade de reorganização desses cursos a fim de que as práticas de ensino comecem a ter significado no decorrer de todo o processo de formação do professor, assumindo assim um lugar de destaque.

Em decorrência do exposto, algumas questões me acompanham⁵ ao longo do tempo, desde minha inserção como bolsista desse Programa⁶, tais como: *Qual o intuito da criação do Programa? Como se deu seu processo de implementação no curso de licenciatura? Quais atividades são vivenciadas pelos futuros professores na escola? Enfim, como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores para a aprendizagem da docência?*

Nesse sentido, proponho-me a investigar as contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e para a aprendizagem da docência de alunos que cursam Licenciatura em Matemática⁷ na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

⁵ Este trecho está redigido em primeira pessoa por se tratar de experiências pessoais da pesquisadora.

⁶ Vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

⁷ Convém salientar que nossa intenção, com o desenvolvimento desta pesquisa é investigar as contribuições do PIBID no processo de formação inicial do futuro professor e não discutir a formação do professor de Matemática em si. Logo, nossa discussão se restringirá à articulação entre teoria e prática existente, como fundamentais para a construção dos conhecimentos de bases da docência adquiridos pelos acadêmicos participantes do PIBID ao longo de sua formação inicial, bem como as contribuições da participação nas atividades de inserção no contexto escolar para o tornar-se professor. Faz sentido esclarecer que optamos por realizar nossa pesquisa no curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que o Grupo PIBID, nesse curso, significa a primeira experiência do Programa na FCT/UNESP Presidente Prudente, desde o lançamento do primeiro edital do PIBID. Sendo, portanto, um Grupo existente desde 2009.

Nessa direção, ficam definidos os seguintes objetivos específicos:

- I. Analisar o processo de implementação e as atividades desenvolvidas no PIBID do curso de Licenciatura em Matemática na FCT/UNESP;
- II. Verificar as aproximações do PPP do Curso de Licenciatura em Matemática com o PIBID;
- III. Identificar os elementos facilitadores, dificultadores e as contribuições do PIBID na opinião dos sujeitos envolvidos.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa. Com base nessa abordagem, tornou-se pertinente a realização de uma pesquisa do tipo estudo de caso, visto que ele está definido como “o estudo de uma particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2008, p. 18). Essas características se aproximam da presente pesquisa, uma vez que ela tem a intenção de realizar um estudo mais aprofundado do Programa – PIBID, visando a investigar as possíveis contribuições para a formação inicial de futuros professores de matemática na FCT/UNESP campus de Presidente Prudente.

Os integrantes do grupo PIBID, constituído por 14(catorze) acadêmicos bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP (Campus Presidente Prudente), 2 (duas) professoras supervisoras, bolsistas, que atuam na rede estadual de Presidente Prudente, 2 (duas) professoras colaboradoras, 1 (uma) professora da universidade que acumula a função de responsável pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representam os sujeitos participantes desta pesquisa,.

A coleta de dados da pesquisa desenvolveu-se em etapas. O *levantamento bibliográfico* sobre a produção da área auxiliou a construção da identidade teórica da pesquisa retratando alguns pontos que merecem destaque para a discussão sobre o tema pesquisado. Cabe acrescentar que esse momento foi construído ao longo do percurso da pesquisa, dado que o processo de leitura e reflexão sistemática exige um esforço considerável do pesquisador, que, ao confrontar as várias teorias existentes sobre a situação investigada, vai gradativamente construindo a sua própria visão sobre o assunto em questão.

Em um segundo momento, levantou-se a *análise documental*, quando foram analisados os documentos sobre a implantação do PIBID como Política Nacional, além dos documentos locais da Licenciatura de Matemática da FCT/UNESP – Presidente Prudente.

Parece ser importante refletir e buscar alguns aspectos que respaldam legalmente o Programa para se compreender mais amplamente o processo de prática do PIBID no curso de Licenciatura em Matemática na FCT/UNESP, bem como para identificar as aproximações do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática e o Programa PIBID.

Em seguida, analisam-se as *observações* das reuniões do grupo PIBID levadas a efeito na universidade, assim como outras de igual teor que os bolsistas acompanhavam e sobre as quais também desenvolviam atividades elaboradas em duplas, a fim de que pudessem ampliar o conhecimento a respeito das atividades desenvolvidas pelo PIBID local, identificando seus elementos facilitadores, dificultadores e as contribuições do PIBID consideradas pelos sujeitos envolvidos.

Outra etapa da coleta dos dados compreendeu a realização das *entrevistas semiestruturadas* junto aos integrantes do grupo PIBID. Elas também foram levadas a efeito com o intuito de analisar o processo de implementação e as atividades desenvolvidas no PIBID do curso de Licenciatura em Matemática na FCT/UNESP, assim como também com o objetivo de verificar as aproximações do PPP com o PIBID e, conseqüentemente, de identificar elementos facilitadores e complicadores, considerados pelos sujeitos.

Esta dissertação para apresentar os resultados da pesquisa estrutura-se em seis capítulos.

No capítulo 1, intentamos construir uma síntese sobre a escola e o contexto de atuação dos professores, a partir da discussão a respeito do processo de expansão do ensino no país e das novas demandas educacionais, oriundas das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Nossa pretensão é refletir sobre os atuais desafios à formação inicial de professores.

No capítulo 2, considerando o atual contexto de trabalho dos profissionais da Educação, já discutidos anteriormente, analisamos e discutimos a formação docente, seus principais problemas e críticas, bem como os avanços e perspectivas desse processo de formação.

No Capítulo 3, demonstramos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, buscando a compreensão de sua constituição política no cenário nacional e local.

No Capítulo 4, descrevemos os procedimentos metodológicos tendo em vista os objetivos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

No Capítulo 5, examinamos e estudamos os resultados obtidos por meio da análise dos dados obtidos sobre o grupo PIBID do curso de licenciatura de Matemática da FCT/Unesp do campus de Presidente Prudente (SP).

CAPÍTULO 1 - ESCOLA: CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Neste capítulo, intentaremos construir uma síntese apontando fundamentais dados caracterizadores da escola pública brasileira – espaço de atuação dos professores, a partir da análise do processo de expansão do ensino público no país e das novas demandas educacionais, oriundas das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que marcam a sociedade contemporânea. Essa discussão se faz necessária a partir do momento em que levamos em conta a escola pública, como lócus de formação docente. Consideramos igualmente pertinente refletir sobre os desafios que, ao longo do processo de democratização do ensino, colocam-se frente à formação inicial de professores. Trazemos, também, neste capítulo, alguns apontamentos sobre a natureza do perfil que o atual professor deve ter, bem como a função docente e o seu papel.

1.1 Caminhos da Escola Pública Brasileira

Ao longo da história da educação no Brasil, sempre houve dicotomia pronunciada entre valores proclamados e reais. Ressaltamos que um olhar voltado para os caminhos que a escola pública vem trilhando durante o percurso da história brasileira é imprescindível para que possamos entender a dinâmica vivenciada, compreender o presente e, conseqüentemente, conseguir visualizar conquistas e avanços ocorridos na educação pública no Brasil. Destacamos que esse olhar, como sujeitos históricos, orientará nosso foco para não perdermos a verdadeira dimensão da realidade desse espaço que se constitui o campo de trabalho dos nossos professores.

Frente a essas breves considerações, a fim de dimensionar o contexto em que se realiza o trabalho dos professores, analisamos os períodos que marcaram a história da educação no Brasil. Semelhante reflexão entrega-nos subsídios para um mais preciso entendimento do espaço da escola pública, o que nos encaminha a uma discussão posterior mais precisa a fim de elucidar possíveis caminhos para um novo modelo de formação docente que esclareça as novas demandas da escola pública atual.

Com esse intento, a partir das contribuições de alguns autores que discutem de forma significativa a trajetória do ensino brasileiro (VIEIRA e FARIAS, 2007; DI GIORGI e LEITE, 2010; PAIVA, 1987) apresentamos uma breve retomada histórica da escola pública brasileira, considerando que, “a retomada dos fatos mais centrais da história da educação

brasileira seja essencial para mostrar o caráter historicamente excludente da escola dos anos iniciais” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 321).

Sabemos que as primeiras iniciativas de educação em nosso país, desenvolvidas pelos colonizadores portugueses, ocorreram durante o período colonial e tiveram seu início com os primeiros padres jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549, encarregados pela coroa portuguesa de cristianizar os indígenas, difundindo entre eles os padrões da civilização cristã (DI GIORGI e LEITE, 2010).

A *catequização* era oferecida a toda a população (índios, negros, brancos pobres), visando ao mundo religioso, impondo valores e costumes da igreja católica dominante. No que diz respeito à *instrução*, não competia a toda a população, mas sim, a uma pequena parcela dela, ou seja, apenas à elite (filhos dos colonizadores), era uma “preocupação doméstica”, em que o ensino de primeiras letras era de responsabilidade das famílias ricas, para contratar professores para o ensino em casa, e, assim, logo, em seguida, era de costume esses sujeitos saírem do país. Além disso, nessa instrução ocorria o ensino secundário, que por sua vez, era voltado para formar padres para preencherem o quadro da igreja. Segundo Paiva e Farias (2007, p.35) “os colégios jesuíticos representavam a principal instituição de formação da elite colonial”

O sistema de ensino montado pela Companhia de Jesus foi se transformando, cada vez mais, num sistema destinado às elites, cujo objetivo era preparar e formar religiosos e educar parte das elites para assegurar a continuidade do que já fora conquistado (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 307).

Entretanto, de acordo com Di Giorgi e Leite (2010) as condições econômicas, sociais e políticas do período da colônia não ofereciam estruturas que poderiam favorecer o desenvolvimento de um sistema educativo.

Os fatos demonstram que o ensino, praticamente, era inexistente para a população como um todo, o que se resumia a uma educação medieval. Fica evidente, também, que desde muito tempo existe uma grande desigualdade social que até os tempos atuais tem surtido efeitos muito fortes na nossa educação, por isso a importância da retomada desses fatos. No entanto, considerando que o período jesuítico possuía como atividade econômica o extrativismo, a educação não era vista como necessária, tendo em vista que, como afirmam Di Giorgi e Leite (2010), “as atividades profissionais da época, não exigiam qualquer preparo específico, nem sequer domínio das técnicas de leitura e escrita” (p. 307).

Cerca de duzentos anos depois de sua chegada, em 1759, ocorre a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, caracterizando o *período pombalino*. Com o início desse período “[...] demarca um momento muito importante na história da educação brasileira, quando entra em cena o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos nesse campo” (PAIVA e FARIAS, 2007, p. 37).

Nesse período, instituem-se as “aulas régias” – caracterizadas como disciplinas isoladas, as quais deveriam ser financiadas pelos subsídios literários (impostos). Porém, não existia forma de recolhimento dos impostos nesse período. Além disso, o Marquês de Pombal não tomou iniciativa alguma para contribuir para a educação.

A colônia não contava com um sistema de arrecadação que lhe permitisse receber o imposto destinado à manutenção das “aulas régias”, nem havia como substituir de imediato às escolas jesuítas fechadas ou encontrar professores que assumissem as classes (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 307).

Podemos destacar que, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a reforma pombalina na tentativa de implantar as “aulas régias” e uma escola pública estatal foi uma medida sem sucesso e, assim como afirmam Paiva (1987), Di Giorgi e Leite (2010), a educação brasileira estava voltada muito mais para as elites. Com a intenção de acabar com a estrutura antiga, a elite foi muito prejudicada, porque ficou sem instrução, enquanto a maioria da população foi pouco afetada, considerando que apenas continuava excluída.

No início do século XIX, por volta de 1808, com a vinda da família real – D. João VI, para o nosso país, pode - se dizer que um sistema educacional era praticamente inexistente (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Nessa época, algumas iniciativas foram criadas, como o Teatro Nacional, o Museu e Jardim Botânico (para a corte se distrair); abertura dos portos e os cursos de nível superior, de caráter utilitário, com preocupação de atender e formar os quadros do Estado, porém, [...] não houve nenhum progresso em relação à educação elementar (PAIVA, 1987; DI GIORGI; LEITE, 2010). Apenas podemos destacar alguns cursos, porém, voltados para as elites de acordo com os interesses e necessidades da família real “[...] Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além as Academias Militares [...]” (PAIVA, 1987, p.60).

Percebemos que as condições sociais, econômicas e políticas da Colônia não favoreciam o desenvolvimento de um sistema educativo, nem propiciavam interesse pela educação. É a partir do Império que o país começa a reconhecer a importância da educação

escolar, manifestando – se essa tendência nos debates realizados no período. “Após a independência, instalou-se uma Assembléia constituinte que discutiu problemas referentes ao ensino, diante da situação precária da educação no país” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 308).

As transformações no quadro político e econômico da sociedade conduzem-nos a corroborar com Di Giorgi e Leite (2010) que afirmam “[...] nas últimas décadas do regime imperial, pôde se observar um aumento das preocupações com o problema educacional do país, em decorrência das transformações da sociedade brasileira, bem como da influencia das idéias liberais (p. 309).

De acordo com Paiva e Farias (2007) mesmo que comparando o período anterior a esse, o Império apresenta algum avanço. Ressaltamos que ainda nesse período “[...] não está pautada a idéia de um projeto educativo para a maioria dos brasileiros” (p. 67), considerando que nesse período “apenas 10% da população têm acesso à escola” (p.67).

O período republicano, por sua vez, representa a continuidade em relação ao Império. No início “o cenário político do primeiro período republicano brasileiro [...] é marcado por disputas pelo poder central, eclodindo vários movimentos de insurreição neste interstício” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 69). Marcado por constantes trocas de presidentes, também bem agitado e “[...] tinha à frente os fazendeiros de café, o que iria caracterizar o quadro político da primeira república” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 309).

Quanto ao ensino elementar, podemos observar que houve um crescimento significativo na região Centro – Sul, devido ao deslocamento do eixo econômico, com a presença dos imigrantes, já apresentado no período imperial (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 309). A Constituição de 1891 preserva a orientação contida no Ato Adicional de 1834; entretanto, tal política teve algumas conseqüências, em específico, destacamos a perpetuação da situação de precariedade no sistema de ensino elementar no país (DI GIORGI E LEITE, 2010).

Com base nas literaturas referendadas, (VIEIRA e FARIAS, 2007; DI GIORGI e LEITE, 2010, p.309) observamos que nesse período republicano **pouco se investiu no nível elementar de ensino no Brasil**, porém, podemos notar um “aligeirado desenvolvimento ensino secundário e superior.

A partir da I Guerra Mundial e das suas conseqüências na vida do país, as discussões sobre o problema educacional voltam à cena. Passa-se a atribuir à precária situação do ensino a responsabilidade por todos os problemas, iniciando-se uma campanha contra o analfabetismo da população e

intensificando-se o movimento em favor da educação popular (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.310).

De acordo com Di Giorgi e Leite (2010), devido ao sistema de ensino popular estar sendo insatisfatório para a população, a partir de 1920, preocupados e comprometidos com a qualidade da educação, surgem os primeiros profissionais da educação. Juntamente a esse acontecimento destacamos o processo de industrialização que ocorreu nesse período, aumentando o proletariado urbano, bem como a ampliação dos setores médios, multiplicam – e as greves, além das organizações de esquerda com reivindicações educacionais (DI GIORGI e LEITE, 2010).

Dessa forma, surgem os primeiros sistemas estatais de ensino elementar e podemos ressaltar que, durante tais movimentos de reivindicações, os entusiastas defensores do ensino foram os representantes dos setores industriais “[...] as alterações nas relações sociais provocadas no Brasil com a extinção da escravatura e o fato de o proletariado iniciar sua história no contexto brasileiro provocaram a expansão do ensino elementar” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 310).

Na República, continuamos com a fidelidade a essa regra: *muda-se a lei e não a realidade*. Começam, então, as tentativas “descontínuas e intermitentes de organizar a educação pelo poder público” (SAVIANI, 2004, p.20).

É a partir de 1920 que se destacam primeiros profissionais da “educação”, introduzindo as ideias da escola nova e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino. Em 1938, foi criado “o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o objetivo de **promover estudos e centralizar dados sobre a educação no país**” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 311, **grifo nosso**). Vieira e Farias (2007) pontuam que, já no início da década de 1940 as condições políticas vão mudando “[...] insatisfações contra a ditadura se avolumam” (p. 88-89).

Porém, apenas a partir de 1945, tivemos um crescimento significativo dos sistemas de ensino primário, período este em que Vieira e Farias (2007) afirmam que Getulio Vargas foi deposto e, em 1945, é aprovada, dentre outras, a Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto - lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

[...] com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto nº 8529, de 1946), foram estabelecidas as condições de organização e funcionamento do ensino elementar, como orientação, para todo país, uniformizando o curso primário com a duração de quatro anos e um ano complementar, reafirmando

a obrigatoriedade escolar e estabelecendo um currículo fixo (DI GIORGI e LEITE, 2010, p.312).

E assim, de 1945 a 1964 ocorre a denominada **fase populista** do Brasil. Foi um período bastante complexo:

O período entre a queda de Vargas e o início do Regime Militar de 1964, caracterizou – se pelo populismo, como apelo direto às participações das massas populares sob o controle do governo, pela propaganda nacionalista e pelo projeto de industrialização promovido pelo Estado (DI GIORGI e LEITE, 2010, p.312).

Vieira e Farias (2007) afirmam que, no campo da educação, dois documentos extremamente importantes foram aprovados, sendo eles: a **Constituição Federal de 1946**, que “[...] aprovada e orientada por princípios liberais e democráticos estabelecia – se a educação para todos [...]” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 313) e a **Lei nº 4.024/61**.

Na Constituição Federal de 1946 era conferida à União a competência para “legislar sobre as diretrizes e bases de educação nacional”. Em 1946, tal competência para legislar abriu caminhos para o Executivo enviar ao Congresso um projeto de lei que viria a configurar – se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (VIEIRA e FARIAS, 2007).

Vieira e Farias (2007, p.112) pontuam que, nessa Constituição, a educação ressurgiu como o direito de todos, porém, não há vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado. Outro aspecto destacado como importante pelos autores são as determinações que dizem respeito à gratuidade: “o ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”.

Podemos destacar também ainda a existência do ensino religioso assegurando seu espaço na constituição. Diante disso, pontua-se que a laicidade ainda não é assegurada nas escolas oficiais (VIEIRA e FARIAS, 2007).

Igualmente, é válido ressaltar que dentre os dispositivos a destacar no texto da Constituição de 1946

[...] a novidade da vinculação de recursos para a educação, estabelecendo que a União deve aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. [...] a União deve colaborar com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, prestando auxílio pecuniário, que no caso do ensino primário provirá do respectivo Fundo Nacional (Art. 171 apud, VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 113).

Quanto à LDB, Lei 4.024/61 teve como característica englobar “[...] diferentes visões da sociedade e os interesses de grupos divididos entre a defesa do ensino público e do ensino privado” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.313). Podemos dizer que ela traduz a conciliação em favor dos interesses privatistas

Um primeiro sinal da presença das forças ligadas ao ensino particular aparece logo após a definição dos fins da educação – suficientemente genéricos para caber em qualquer contexto, de qualquer país. Estabelecendo que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola [...] “à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar aos seus filhos” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 116).

Nesse quadro de competências legislativas, surge a crítica à LDB, pelo fato de que ela, a Lei nº 4.024/61, que levou dezesseis anos para ser aprovada, abriu caminho para que as subvenções estatais estimulassem o crescimento do ensino privado (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Contudo, corroboramos com Di Giorgi e Leite (2010), quando ponderam que não podemos deixar de salientar “[...] que há apenas 53 anos o Brasil conta com uma legislação que aglutina, pela primeira vez, os diferentes níveis e modalidades de ensino em um único texto” (p. 313).

Em percentuais, a educação em 1960 apresenta os seguintes dados “[...] no sistema público concentram-se 88,4% da oferta de ensino fundamental, 34,5% da oferta de ensino médio e 55,7% de ensino superior. A tendência de expansão da oferta pública confirma-se, como é possível verificar através da distribuição percentual de unidades escolares, tanto no ensino primário como médio” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.119).

Segundo Vieira e Farias (2007) e Di Giorgi e Leite (2010) ao final do período da **democracia populista**, o aumento do ensino fundamental ocorreu devido a uma grande expansão no processo de industrialização no país, quando o número da população urbana passou a ser maior do que a população rural. E assim, as escolas começaram a surgir em grande número, devido à necessidade de mão – de – obra qualificada para as indústrias. Portanto, a expansão do ensino está de acordo com o novo contexto social e econômico que o Brasil atravessa, nesse período, o país chega a uma característica de **período industrial**.

Porém, o cenário político permanece no “caos” e as manifestações de esquerda e de direita vão se avolumando e assim, no dia 31 de março de 1964, ocorre o grande golpe do Estado. O Presidente é destituído seguindo para o exílio. Assim, “após o golpe de 1964, o país

ingressa num novo período de fechamento da ordem política” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 313) e começa a vigorar o período do **Regime Militar**.

No contexto educacional, Vieira e Farias (2007) afirmam que o principal fato a se destacar no regime militar são as grandes reformas ocorridas. Conforme Vieira e Farias (2007, p. 122) e Di Giorgi e Leite (2010) são aprovadas três leis importantes neste período, sendo elas: a Constituição de 1967, “[...] sendo posteriormente modificada por uma Emenda Constitucional (17/10/1969), ambas concebidas de modo a justificar o regime de exceção”. Di Giorgi e Leite (2010) destacam que, com a Constituição de 1967, a ditadura é institucionalizada e as leis de exceção são incorporadas.

Porém, as duas grandes reformas ocorridas nesse período foram constituídas na Lei nº 5.540/1968 que regulamentou “[...] a reforma universitária, instituindo os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” e a Lei nº 5.692/1971 que “fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau”.

Desse modo, a respeito da reforma educacional 5.540/1968 podemos pontuar que

[...] a reforma universitária (1968) representa um projeto buscado desde há muito no Brasil. A grande ‘novidade’ do regime militar, portanto, se configura na reforma do ensino fundamental e médio (1971), que pretende introduzir a profissionalização neste nível de educação, fracassando em seus principais objetivos (VIEIRA e FARIAS, 2007, p.131).

Entretanto,

[...] a reforma de 1971 apresenta algumas inovações significativas em relação à organização prevista na LDB de 1961. [...] é concebido um currículo pleno do ensino de 1º e 2º Graus, o qual compreende uma parte de educação geral e outra de formação especial (Art. 5º apud VIEIRA e FARIAS, 2007, p.136).

Segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 314), a reforma universitária provocou uma expansão com relação à oferta de matrículas no ensino superior. Tal crescimento ocorreu de forma desordenada operando “[...] um crescimento de quase 500% no número de vagas de 1968 a 1978” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 314), o que resultou em um descuido com relação às exigências mínimas de qualidade. Diante dessa expansão no ensino, foi exorbitante o número “[...] de estabelecimentos isolados de ensino, de cursos de baixo custo, muitas vezes sem perspectiva de inserção de seus egressos no mercado de trabalho” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 314).

De acordo com os autores (DI GIORGI e LEITE, 2010, VIEIRA e FARIAS, 2007), nesse momento, foi proposta uma reforma da grade curricular visando à formação de mão-de-obra industrial, ou seja, á formação de quadros técnicos de nível médio. Porém, esse esforço ficou apenas no papel. Assim, as escolas começaram a oferecer habilitações de “faz de conta”, dado que não possuíam estrutura para atender à grande expansão da demanda.

Desse modo, “com a eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República, encerra-se o ciclo do poder militar” (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 314).

Sabemos que com a eleição de Tancredo Neves inaugura-se se o novo período e com José Sarney, começa a transição para o **retorno a um Estado Democrático**. Assumindo em 1990, o primeiro presidente eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Mello (VIEIRA e FARIAS, 2007).

Vieira e Farias (2007, p. 158) apontam que, no campo da educação, o início desse período foi marcado por uma “[...] indefinição de rumos. Não se percebe ainda um novo projeto, capaz de responder aos ‘tempos de transição’ e às demandas de educação que neles se colocam”.

Sob esta ótica, Vieira e Farias (2007) ressaltam que apenas em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, é que, por meio de algumas medidas no âmbito do Executivo e legislativo, ocorrem alterações significativas na estrutura do sistema educativo do país. Em primeiro lugar, é aprovado no Congresso a Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996 que,

[...] que modificava artigos do capítulo sobre educação, visando: permitir a intervenção da União nos Estados, caso não fossem aplicadas na área o percentual mínimo exigido por lei; rever a responsabilidade das unidades federativas na oferta do ensino fundamental; definir os responsáveis em relação à oferta do ensino; detalhar os re cursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo; criar um fundo para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e a valorização do magistério (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 315).

Na seqüência dessa aprovação, foram aprovados mais dois instrumentos de reforma, sendo “[...] a Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” que vigora até hoje em nosso país e “a Lei n. 9.324, também de 1996, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)”.

Alguns avanços referentes à expansão de ofertas são sinalizados nos referidos dados “[...] de 1991 a 1998 a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%” (BRASIL, 2000, apud VIEIRA; FARIAS, 2007, p.133).

Os fatos até aqui analisados permitem que corroborem com Di Giorgi e Leite (2010), quando afirmam que, mesmo que essa expansão da educação não signifique um ensino de qualidade, pela primeira vez, na história da educação brasileira, a maioria da população conquista a possibilidade de participar/freqüentar as escolas públicas. Nesse sentido, é que ressaltamos a relevância da breve retomada da história da escola brasileira, já que constata que o processo de democratização do acesso a escola não veio acompanhado das adequações necessárias para atender às necessidades e expectativas desse novo público, tanto no sentido da organização da escola, quanto no que se refere ao processo formativo dos professores. Sendo assim, concordamos que “[...] os problemas que a escola atual apresenta poderiam então ser compreendidos [...] como desafios inerentes a uma nova situação escolar” (BEISIEGEL, 2006, p. 108). Desse modo, acreditamos que por meio da história da educação brasileira, poderemos compreender a natureza da escola pública, que, por sua vez, é o *locus* da atuação dos professores.

É frente a esse processo que acreditamos ser necessário compreender de qual escola estamos tratando como espaço primordial de trabalho dos professores, considerando que a formação desse profissional que irá atuar nesse contexto significa o foco de nossa pesquisa. O processo de democratização do ensino possibilitou às camadas mais excluídas da sociedade o acesso à sala de aula das atuais escolas públicas. Ou seja, como diz Beisiegel, as camadas populares forçaram a porta da escola pública. Esse novo universo reflete de forma primordial no papel do professor, visto que essa mudança de caráter elitista e excludente para um caráter de inclusão de alunos de classe trabalhadora influencia na atuação desse profissional. É urgente, portanto, repensar a formação docente de modo a atender a esses alunos, sabendo recebê-los, falar com eles, entendê-los. Em suma, aceitando o alunado que temos em nossas escolas públicas atuais.

Neste sentido, tecemos no próximo tópico uma discussão inerente à necessidade de adequação do professor ao seu papel frente à nova demanda escolar.

1.2 A atual sociedade capitalista e o papel da escola pública

Apontar os traços definidores da sociedade contemporânea ajuda a esclarecer o papel do professor e o contexto da escola pública no momento em se vive no Brasil.

De acordo com Silveira (1995), podemos ressaltar que, nessa sociedade capitalista, existem duas classes sociais com interesses antagônicos e irreconciliáveis, sendo elas: a classe da burguesia (pequena parcela da população), considerada *classe capitalista* ou *dominante*, constituída pelos proprietários dos meios de produção (indústrias, bancos, máquinas, terras, etc.). A outra classe é a *do proletariado* (grande maioria da população), considerada a classe trabalhadora, classe dominada, composta apenas pela força de trabalho que se vende em troca de um salário.

O referido autor questiona-nos: *quais as relações existentes entre essas duas classes?*

Ressaltamos que essa relação representa uma troca desigual, visto que o valor pago aos trabalhadores pelo seu trabalho é infinitamente menor em relação ao valor da produção realizada por eles. A produção que excede o valor pago aos trabalhadores, acumula riqueza aos capitalistas e constitui a mais-valia, ou seja, o trabalho não pago ao trabalhador. Aqui se encontram as raízes da desigualdade social que impera no modo de produção capitalista. Nesse sentido, o capitalista fica cada vez mais rico e o trabalhador fica cada vez mais pobre (SILVEIRA, 1995).

Em decorrência, não é difícil perceber por que os interesses da classe capitalista são antagônicos aos da classe trabalhadora e ambos inconciliáveis entre si. Enquanto a classe dominante busca conservar a situação social que a beneficia, o proletariado anseia pela transformação da sociedade visando à sua libertação (SILVEIRA, 1995).

Sendo assim, considerando o contexto da nossa sociedade, caberia a nós, professores, nos questionar: *De que lado estamos? Com qual classe estamos comprometidos?* Entretanto para que possamos tentar levantar uma discussão a esse respeito é válido retomar alguns aspectos do surgimento da escola pública.

Para Rodrigues (1985), a educação escolar, longe de servir à equalização de oportunidades ou de democratização de competências para a vida social e política estava confinada ao estreito círculo dos interesses dos grupos que controlavam a totalidade da vida social, poderoso instrumento de diferenciação e de legitimação das diferenças. Sua função, com pequenas diferenciações, é a de reproduzir e conservar valores sociais e culturais.

De acordo com Rodrigues (1985), com o advento hegemônico da sociedade burguesa (capitalismo), com o desenvolvimento da industrial capitalista, altera-se de modo radical essa primeira composição da escola e as suas funções vão se modificando. Daí, podemos dizer que

a escola surge, ao se tornar uma exigência universal da vida social e econômica, dado que a complexidade da vida na sociedade industrial diversifica as exigências para a inserção dos indivíduos nas condições de reprodução da vida.

Portanto,

Já no início da revolução industrial e com o advento da sociedade burguesa moderna, a educação fundamental era vista como condição de ajustamento do homem às exigências da vida moderna: urbanização, diferentes modalidades de trabalho em indústrias, em comércio, etc (RODRIGUES, 1985, p. 72-73).

Dessa forma, considerando alguns aspectos do percurso histórico da escola pública no Brasil, até os tempos atuais, avoluma-se a passagem de uma escola de elites para aquela de massas. Percebemos, então, que não houve apenas mudanças na demanda interna da escola como também externa, considerando todo o processo do capitalismo, socialização, responsabilidades primária (família) e secundária (instituições externas).

Não se deve esquecer da grande influência da sociedade sobre a escola, já que essa instituição é organizada para atender as necessidades daquela.

Contudo, notamos que a escola exerce um caráter de dupla função ao mesmo tempo, sendo tanto de reprodução quanto de superação da desigualdade presente na sociedade.

[...] ao fazê-lo, a classe dominante não consegue ter controle absoluto sobre a forma como o trabalhador se apropria do conhecimento passado pela escola. Não há como evitar que os mesmos conhecimentos necessários ao bom funcionamento do processo capitalista de produção sirvam também os trabalhadores como instrumentos para a transformação da sociedade capitalista (SILVEIRA, 1995, p. 25).

No entanto, como afirma Rodrigues (1985), é necessário partir do princípio de que, embora a escola esteja comprometida com os interesses econômicos, sociais e políticos dominantes, reproduzindo ou legitimando suas estruturas, ela também atende aos interesses dos setores marginalizados da sociedade, das classes sem voz e sem voto. Ela é a instância das mais importantes na luta para a transformação social.

Tedesco (1998) contribui para essa discussão ao nos apontar alguns indicadores dessa “passagem” histórica das escolas públicas, ou seja, ele aponta indicadores que resumem as mudanças, quer dizer: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola (a era digital acarreta mais uma função ao professor pelo fato de ele estar lidando com esses

componentes); ruptura do consenso social sobre educação (escola não é mais a detentora do conhecimento, o professor passa a ser o mediador); aumento das contradições no exercício da docência; mudança da expectativa em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudanças dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças na relação professor-aluno; fragmentação do trabalho do professor.

"[...] a formação do cidadão enfrenta atualmente um 'déficit de socialização', que caracteriza a sociedade atual". As instituições educativas formais e informais, como a família, a escola e a igreja, estão perdendo a capacidade de transmitir, com eficácia, valores e normas culturais de coesão social (TEDESCO, 1998, p.45).

Aflora, nesse sentido, uma gama de desafios diversos no horizonte docente assim definida: uma *nova sociedade/nova escola*.

Ela engendra, por sua vez, um questionamento: *qual a função da escola na sociedade de classes (capitalista)?*

Fundamentados nos autores citados anteriormente, afirmamos que atualmente a escola tem dupla função, a de reprodução de desigualdades e a de superação/transformação. [...] "A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação" (SYNDERS, 1976, p. 106 – 106, apud SILVEIRA, 1995, p. 25).

Libâneo (2012) enfatiza a existência de um agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres.

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Com base em toda a discussão feita até o momento e em concordância com os autores referendados, pontuamos que a escola deveria, por sua vez, ter um papel mediador, com posições éticas, que é resultado de uma conscientização. Além dessa função, ressalte-se a necessidade de a escola assumir o domínio da cultura dominante, para que assim possa mediar

junto aos sujeitos, possibilidades futuras de enfrentamento da classe dominadora, em busca de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma direta, imediata, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função **mediadora da escola que consiste na sua** possibilidade de proporcionar as massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, melhor instrumentalizadas para a luta pela sua libertação (SILVEIRA, 1995, p.34, grifo nosso).

Silveira (1995) levanta a impossibilidade de se tomar uma posição de neutralidade frente à realidade. Primeiro, porque, como seres históricos, vivemos em uma sociedade e estamos inseridos em uma classe pela qual somos condicionados e marcados pelo seu modo de pensar, de agir e pelos seus valores. Em consequência, reagimos em decorrência desse contexto, o que vale dizer que não somos neutros, mesmo que nos esforcemos para sê-lo.

Nessa nova demanda social, a escola e os profissionais da educação necessitam estar cientes e ter clareza de seus papéis/funções, estando preparados, para atuar em seu contexto de trabalho, de forma a contribuir para o processo de formação da identidade do sujeito.

Nas palavras de Libâneo

[...] não se trata mais de manter aquela *velha* escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Assim no próximo tópico, tentamos refletir sobre o compromisso e sobre o papel do professor dentro desse contexto da escola pública, considerando o novo alunado existente, tendo em vista que o novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor.

1.3. O papel do professor na escola pública de hoje

A sociedade capitalista atual passou por mudanças em seu modo de produção. Da mesma forma, o espaço escolar ganhou novos contornos após a democratização do acesso à escola. Por conseguinte, o papel do professor já não pode ser o mesmo de antigamente, por isso precisa ser repensado para contribuir com a construção de uma escola de qualidade para todos.

Verificamos que o processo de democratização do acesso à escola não veio acompanhado das adequações necessárias para atender às expectativas desse novo público (o novo alunado da sala de aula). O papel e a atuação do professor já não se exercitam com a idêntica prática do passado. Antes ele detinha “todo” conhecimento e transmitia aos seus alunos aquilo que havia estudado. Porém, esse estudo era normalmente lido e repassado para eles sem reflexão ou visão crítica dos conteúdos.

Hoje, para a construção de uma escola de qualidade para todos, os professores podem e devem ensinar os alunos a pensar, a questionar e a aprender a ler nossa realidade, para que assim possam construir opiniões próprias, bem como, assumir em seu papel a dimensão política. Sob essa perspectiva, a escola necessita de um professor que seja um agente social e que se comprometa com a transformação da sociedade a favor da classe dos oprimidos (SILVEIRA, 1995).

Essa transição de pensamentos e conhecimentos poderá ser possível por meio de uma relação pedagógica dialógica e interativa entre os diversos atores do contexto educacional, quando eles se assumem como responsáveis/autores na construção de sua história e não apenas como seres submissos às condições determinadas pelo processo capitalista (FREIRE, 2010).

Assim como os demais profissionais da educação, cabe aos professores o compromisso em favor da transformação da realidade, além de também lutar em favor da própria emancipação. Além disso, de acordo com Silveira (1995), o papel político do professor, comprometido com a transformação da sociedade, implica um aspecto psicológico positivo, gerador de um sentimento de alegria e de gratificação, motor da prática transformadora, relacionada à dimensão utópica da ação transformadora.

Essa prática transformadora requer o reconhecimento de alguns aspectos direcionados a essa atuação. Por esse motivo, concordamos com Silveira (1995) ao afirmar que o professor que desenvolve seu papel com intuito de provocar mudanças, precisa primeiramente considerar o contexto em que desenvolve sua prática, ou seja, a escola pública atual, por isso ressaltamos mais uma vez, a importância do conhecimento inerente ao percurso de nossa escola pública,

[...] outro aspecto fundamental à prática transformadora, diz respeito à luta por parte dos educadores na busca pela garantia do acesso generalizado aos saberes historicamente construídos, pois, há o reconhecimento de que a escolaridade instrumentaliza criticamente os trabalhadores, atrapalhando a sua manipulação pela classe dominante (SILVEIRA, 1995, p.28).

Silveira (1995) ainda destaca a busca e a adoção de métodos eficazes que possam contribuir com o desenvolvimento da prática do professor com vistas à transformação da realidade, quer dizer, métodos eficazes de ensino que contribuam para que os alunos participem ativamente no processo de ensino-aprendizagem e que desenvolvam sua capacidade crítica e sua criatividade.

Outro elemento importante referente à prática docente para transformação da realidade relaciona-se com a coerência entre aquilo que se diz e o que se realiza de fato, implicando o testemunho dos docentes entre a proximidade de sua fala e de sua ação, conforme enfatiza Silveira (1995).

Libâneo (2014)⁸ contribui para essa discussão ao ressaltar que o papel do professor também é atribuir sentido ao conteúdo que está sendo ensinado aos alunos. Desse modo, não é apenas ensinar, mas oferecer/oportunizar significados.

Também é essencial à prática docente que os professores procurem se engajar em sindicatos ou partidos, visto que essa postura contribui mais efetivamente para as mudanças necessárias, conforme o autor,

[...] se a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada à condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e se, tais condições só podem ser asseguradas mediante pressão organizadas dos professores através de seus sindicatos, então o engajamento sindical é uma necessidade que se impõe a todos os professores que se preocupam com a qualidade do ensino que ministram. Em outros termos: abster-se de participar das lutas sindicais é, na prática, consentir que o ensino seja empobrecido, barateado. Revela, no fundo, um descompromisso (consciente ou não) com a qualidade do ensino (SILVEIRA, 1995, p.29).

Contudo, apesar da importância do engajamento sindical ou partidário dos professores, não podemos perder de vista que a primeira intervenção da prática docente acontece na própria sala de aula, onde o professor desenvolve seu papel politicamente.

Freire (2010) diz que alguns aspectos convergem para uma compreensão ampla do papel do professor que requer a recusa de algumas posturas contrárias à dimensão política da atuação docente e a adoção de elementos que contribuem para o desenvolvimento do papel do professor em favor da construção da qualidade da educação, principalmente em favor dos alunos da atual escola pública.

⁸ Fala retirada de uma palestra ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo no evento da XV JORNADA PEDAGÓGICA - Formação de Professores: Curso de Pedagogia em Debate, realizada entre os dias 13 e 15 de maio, promovida pelo Conselho de Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília – SP.

Libâneo (2012, p.23, grifo nosso) contribui para essa discussão ao afirmar que

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*).

Desse modo, concordamos com Freire (2010), quando ele afirma que o professor deve assumir o papel de tornar o educando questionador, problematizador, sujeito de sua própria formação, ou seja, uma pessoa crítica, capaz de recriar conhecimentos e não apenas um mero reproduzidor de técnicas em sala de aula.

A concepção que defendemos a respeito do papel docente está inserida na visão civil democrática caracterizada por Singer (1996). Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não proprietárias. O grande propósito da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto, a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando a tornar a sociedade mais livre e igualitária. (SINGER, 1996).

A escola pública democratizada exige do professor a necessidade de assumir um papel político, comprometido com a educação das classes populares, que conquistaram o direito de acesso à essa escola.

Alarcão explicita os componentes dessa nova prática desafiadora:

“O professor [...] deve ser reflexivo em sua prática educativa, pensar no que faz, ser comprometido com a profissão e se sentir autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele deve ser sobretudo uma pessoa que entenda os contextos em que trabalha, os interprete e adapte sua atuação a eles. Os contextos educacionais, todavia, são extremamente complexos e não há um igual ao outro. Um professor pode ser obrigado, numa mesma escola, e até numa mesma turma, a utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto se ele não desenvolver a capacidade de analisar e refletir sobre sua prática, pode tornar-se um tecnocrata e não atender as necessidades das demandas apresentadas” (ALARCÃO, 2003, p. 25).

Leite reforça algumas questões inerentes ao papel do professor, quando afirma que ele deve atuar na escola pública de hoje tendo as seguintes preocupações:

Estar comprometido com as crianças que finalmente conseguiram adentrar as escolas; Ser capaz de desenvolver um trabalho docente de qualidade numa escola para todos; Ser um profissional com capacidade inovação, de criação

e de intervenção nos processos de tomada de decisões e de produção de conhecimento, e não um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas preelaborados; Ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha garantido o acesso ao saber, ao fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, etc.); Saber que o seu papel é fundamental e imprescindível para a construção de uma escola pública de qualidade (LEITE, 2011, p.34-35).

Podemos considerar que uma das tarefas mais importantes da prática educativa com perspectivas críticas é propiciar condições para que os sujeitos, que estão sendo formados, em suas relações uns com os outros ensejem a experiência profunda de assumir-se, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador e também criador (FREIRE, 1997).

Salientamos que o papel do docente numa sociedade deveria ser o de um agente social que se comprometesse com a transformação social em benefício dos oprimidos.

Caberia a nós, professores, o papel político, porque tem uma ação mediadora e emancipadora/transformadora.

Neste contexto, porém, devemos considerar algumas limitações existentes.

Visto que o professor, atualmente, diante da nova demanda escolar não pode ser apenas um mero transmissor de conhecimentos, e sim um profissional consciente, com capacidade de inovação, visando a um trabalho pedagógico também em torno de uma dimensão política, esperamos que o papel desse profissional seja realmente político, dentro da concepção civil-democrática, a fim de contribuir para a transformação da realidade, a favor dos oprimidos, com vistas à educação de melhor qualidade para todos.

Nessa direção, seria imprescindível que o profissional docente pudesse ter a oportunidade de refletir sobre sua prática a partir de seu contexto de trabalho, para que ele pudesse se fortalecer para atuar na realidade atual, ou seja, é necessário buscar o **investimento na formação inicial de professores.**

Em suma, procuramos ao longo deste capítulo apontar os desafios que se descortinam no horizonte do professor atual, pontuando os possíveis motivos para que ele assuma uma postura transformadora, persistindo por uma educação e escola pública de qualidade.

Com esse intuito, cabe apontar os seguintes pontos:

A ética e o comprometimento para com nossos sujeitos em sala de aula, a luta e necessidade imprescindível pela libertação e conscientização, bem como a busca constante pelo rompimento de atitude conservadora dentro com contexto educacional, ou seja, romper com os paradigmas existentes, visando à transformação do sujeito em meio ao contexto social.

É com este entendimento que valorizamos a necessidade de se refletir sobre toda a trajetória da escola pública, com vistas à sua natureza e especificidades dentro de um processo que passou de um contexto de caráter elitista para caráter de expansão. Portanto, reafirmamos aqui a relevância dessa reflexão uma vez que está intimamente relacionada e/ou articulada com a formação de professores, bem como o processo de formação inicial docente. Esse conteúdo será trabalhado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

O contexto contemporâneo do trabalho dos profissionais da educação, descrito anteriormente, encaminha-nos, em razão de sua identidade, à abordagem e à discussão da formação docente, seus problemas e críticas, bem como os avanços e as perspectivas desse processo, enfatizando a concepção de professor crítico reflexivo com o intuito de assegurar as possibilidades de melhoria para a atual situação da formação de professores. Essa discussão deveria ser papel das diversas instituições formadoras (Universidades, IES, Faculdade integradas, etc.) desenvolverem, nos respectivos formandos, alguns conhecimentos e saberes da docência tendo a escola como *locus* de aprendizagem.

2.1 Um olhar para a Formação Docente

Nos últimos anos, as pesquisas da área de formação de professores têm crescido quantitativa e qualitativamente não só no cenário nacional, como também no internacional. Pereira (2000) destaca o aumento significativo de estudos e discussões acadêmicas referentes à profissão docente, desenvolvidas nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, da seguinte forma:

O tema formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (PEREIRA, 2000, p. 15-16).

Pereira também aborda em seu estudo que, ao fazer uma análise da literatura educacional, foi possível identificar que os problemas da formação do professor e as dificuldades gerais enfrentadas pela educação brasileira foram bastante defendidos a partir do final da década de 1970 e denunciou que:

[...] a expansão do sistema público de ensino – e, por via de consequência, **a democratização do acesso à educação básica** – não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. **A demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente** foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior, principalmente mediante um alargamento do ensino privado e a criação indiscriminada de cursos de licenciatura. A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério apareceram com alguma

frequência nos textos sobre formação de professores da década de 1970 (Balzan, 1985; Balzan, Paoli, 1988) (PEREIRA, 2011, p. 36, **grifo nosso**).

Ademais, sabemos que, durante os anos de 1980 e 1990, o Brasil deu passos significativos no sentido de “[...] universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar” (PARECER, 09/2001, p. 18).

Sob esta ótica, Pereira (2011, p. 36) afirma que a “[...] discussão sobre a formação de professores ampliou-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente e a condição de assalariado do professor passaram a ser considerados temas importantes no debate”.

Tal quadro da educação, denunciado pelas pesquisas da área, foi acompanhado de discussões sobre formação docente no Brasil, as quais também ganharam espaço, nas últimas duas décadas, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96.

Como já destacado no capítulo anterior, algumas incumbências referentes ao sistema educacional – contexto de atuação do professor – foram atribuídas por meio da LDB, além de também sugerir um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização.

Nessa Lei, é possível apontar no “TÍTULO VI” Dos Profissionais da Educação um avanço/conquista para a formação dos professores visto que no Art. 61º afirma que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – **a associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 35, **grifo nosso**).

Ainda no art. 62 da mesma lei adverte que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 35).

Tal qualificação exigida é a condição essencial para o exercício profissional da docência como disposto no art. 67, constante no título VI da Lei Dos Profissionais da Educação. Diante dessa afirmação podemos ressaltar que a LDB de 1996 insiste na valorização do magistério bem como, em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

No capítulo anterior, caracterizamos o processo de democratização do acesso ao ensino, o que implicou diversas mudanças e expectativas para a formação docente. Frente a esse quadro de abertura das “escolas públicas” e considerando o despreparo dos professores, cuja formação estava voltada para um formato tradicional que não considerava muitas características da escola atual, houve a necessidade de reformulação na Política de Formação docente, o que implica um período de mudanças na área de formação de professores. Nesse sentido, recorreremos à contribuição do Parecer 09/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, além da resolução CNE 1/2002. O objetivo desse parecer foi de propor uma **especificidade própria desta formação docente do ensino superior**, deixando claro a importância dos cursos de licenciatura.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores “[...] apresentam a base comum de formação docente expressa em Diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor [...]” (PARECER 09/2001 p. 04). Tal revisão dos modelos foi proposta a fim de

Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; Atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; Dar relevo a docência como base, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (PARECER, 09/2001, p. 4 – 5).

De acordo com Leite, é imprescindível pontuar alguns ganhos para a formação de professores com a aprovação das Diretrizes Curriculares, e assim afirma que “[...] sem dúvida, a formação de professores em cursos próprios está entre os principais ganhos obtidos pela reforma na formação de professores, condição relevante para se concretizar na profissionalização do professor” (LEITE, 2011, p. 11).

Ratificando a afirmação de Leite (2011), acrescentamos que, por meio da instituição das Diretrizes Curriculares, a licenciatura ganhou especificidade, funcionalidade e

integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo um projeto específico e não se confundindo com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1. Em consequência, a formação de professores passa a ser realizada num processo formativo autônomo, como curso específico, numa estrutura organizacional com identidade própria, do início ao fim.

Nono e Mizukami (2006) contribuem com esta discussão ao dizer que as preocupações que norteiam as pesquisas sobre formação de professores têm sido ampliadas, no entanto, ressaltam que esse crescimento não envolve apenas os cursos de formação inicial e as questões relativas aos futuros professores, mas engloba, também, temáticas relacionadas com os professores principiantes e os professores em exercício.

Nesse contexto, faz sentido considerar que a formação inicial vem sendo realizada, ao longo da história, por instituições específicas, especializadas e mediante um currículo que estabelece a sequência e o conteúdo instrucional do programa de formação (MARCELO GARCIA, 1999).

Contudo, apesar da legislação, que respalda a formação docente no Brasil, “aparentar” preocupação com o processo de formação desses profissionais, nota – se que

[...] a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país (PEREIRA, 1999, p. 111).

Esse cenário de expansão e democratização do acesso ao ensino e a necessidade da qualificação dos profissionais da educação, que apresentamos a seguir, gera alguns problemas e críticas inerentes ao processo de formação docente pontuadas pela literatura em questão.

2.2. Problemas e críticas na formação de professores

Pesquisas apontam que um dos principais problemas da formação docente representa a falta de articulação entre teoria e prática, resultado da ausência de oportunidades, durante o curso de licenciatura, de aproximação do futuro professor com o contexto escolar em que irá atuar (PIMENTA, 1999; PEREIRA, 1999; LEITE, 2011, entre outros).

Segundo Leite (2008), tais estudos demonstram haver falhas nos processos de formação, concluindo, assim, que os professores não estão sendo devidamente preparados para enfrentar a realidade da profissão.

Ainda com referência aos cursos de formação, Pereira (1999), nos chama à atenção para os modelos de formação vigentes no Brasil, os classifica sob dois enfoques: a **racionalidade técnica** e a racionalidade prática.

Entre semelhantes modelos identificados pelo autor, daremos ênfase às críticas inerentes ao modelo da racionalidade técnica. O pesquisador explica que no modelo em que vigora a **racionalidade técnica**,

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Dessa forma, podemos dizer que os currículos de formação de professores que se baseiam nesse modelo, são considerados inadequados, por desconsiderarem a realidade da prática profissional docente. Como principais críticas, os estudiosos apontam a desarticulação entre teoria e prática na formação desses futuros educadores e a prioridade que recebe a formação teórica em relação à formação para a prática. Nesta perspectiva, a prática é entendida, apenas, como um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, desconsiderando as bases de conhecimento da docência.

A separação entre “teoria” e “prática” foi o problema que mais fortemente emergiu da discussão sobre a formação de professores [...]. A falta de articulação entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas” foi considerada um dilema que, somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuiu para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores (PEREIRA, 2011, p. 37).

É válido ressaltar que outro dado que enfatiza a fragilidade desse modelo de formação de professores reside na ideia de que para ser bom professor, basta dominar a área do conhecimento específico que ensina, desconsiderando, portanto, outros conhecimentos como o pedagógico, por exemplo, (PEREIRA, 1999). Percebe-se sob este enfoque que o

profissional docente precisaria ter acesso, na formação inicial, a um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que lhe permitissem desempenhar sua função.

Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia (PEREIRA 1998 apud PEREIRA, 1999, p. 112).

Recolhemos idênticas críticas também em Nóvoa (1992), quando o autor afirma que essa realidade inviabiliza a possibilidade de constituir na formação, um eixo de referência que articule uma visão de dupla perspectiva, voltada para o desenvolvimento individual e coletivo dos envolvidos. A esse respeito, o pesquisador destaca que

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação [...]. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes (NÓVOA, 1992, p. 12-13).

Em relação a esses problemas, Pereira (1999) pondera que

[...] o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (PEREIRA, 1999, p. 114).

A desarticulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico caminha paralela com outro desafio: o estágio curricular supervisionado de caráter obrigatório, como parte integrante dos processos de formação. Ele precisa ser compreendido como a oportunidade e o espaço de articular teoria e prática, propiciando aos acadêmicos o primeiro contato com a realidade escolar.

Mariano (2009) enriquece a discussão, ao criticar a distribuição das disciplinas em boa parte dos currículos das licenciaturas. O pesquisador ressalta que, embora algumas disciplinas tenham condições de contribuir de modo mais enfático com a formação docente, muitas vezes, elas aparecem no final do curso, fato que promove a falta de conexão

[...] entre a teoria e a prática. Primeiro o futuro professor realiza todos os estudos teóricos necessários ao exercício profissional; isto feito passa-se ao estágio de observação e, posteriormente, de regência, que são os momentos para aplicação da teoria aprendida, ou para verificação das incongruências entre a teoria e a prática pedagógica dos professores (MARIANO, 2009, p. 72).

Se o estágio no geral é “[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” [...], então “[...] o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.” “Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado [...]” (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 15).

O papel do estágio curricular obrigatório, portanto, seria, permitir a inserção dos futuros professores no contexto escolar, na medida em que possibilita a construção/aquisição dos diversos conhecimentos inerentes à prática docente, por meio da troca de vivências entre um professor experiente e um acadêmico em início de formação, além das reflexões proporcionadas a partir da articulação entre teoria e prática. Sabemos que, embora alguns cursos de licenciatura tentem estruturar as atividades de estágio sob essa perspectiva, outros, no entanto,

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contribuições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA 2009, p. 16).

Concordando com a autora, é evidente que os estágios, da maneira como estão configurados, ainda têm deixado lacunas no que tange à articulação entre teoria e prática, visto que, não têm possibilitado **a análise crítica da prática docente em seu cotidiano**, nem mesmo uma atitude docente que supere uma cultura escolar tecnicista e conservadora (LEITE,

2011). Segundo Mariano (2009), a estrutura curricular dos cursos de licenciatura contribui para que isso ocorra:

Geralmente os estágios ou práticas de ensino ficam alocados no último ano do curso, fato este que denota, além de desconexão, uma hierarquia existente entre a teoria e a prática. Primeiro, o futuro professor realiza todos os estudos teóricos necessários ao exercício profissional; isto feito passa-se ao estágio de observação e, posteriormente, de regência, que são os momentos para aplicação da teoria aprendida, ou para verificação das incongruências entre a teoria e a prática pedagógica dos professores. (MARIANO, 2009, p. 72).

Embora se encontrem algumas iniciativas de mudança, esse é o quadro com que, em geral, temos nos deparado nos cursos de licenciaturas, em que as atividades de estágio, além de relegadas a um segundo plano no processo de formação, desconsideram a reflexão como base para a construção crítica da prática pedagógica.

Tal gama de estudos convida-nos a buscar outro modelo de estágio, de base reflexiva, que estimule a prática desde o início do processo de formação e que seja pautado em atividades de reflexão-ação. Ghedin (2005) traz sua contribuição ao debate quando afirma que os estágios devem ter como princípio formativo “a reflexão na ação”. O autor propõe que na modalidade de estágio curricular, o estagiário busque, juntamente com seu professor, compreender o exercício da docência, bem como a valorização e o desenvolvimento dos conhecimentos a ela ligados. Segundo Pimenta e Lima (2006, p.22),

Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais.

Leite concorda, igualmente, que o modelo existente hoje nos programas de formação de professores precisa ser substituído por outro que assegure bases reflexivas para a formação e atuação profissional do futuro professor, assentado na compreensão de que,

[...] além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter preparo para compreender os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e assegurar-se da importância dos princípios em relação ao caráter ético de sua atividade. E esses saberes docentes, necessários ao professor, constituem ainda conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação deste profissional. (LEITE, 2011, p. 20).

Assumir tal postura exige, sem dúvida, um grande esforço tanto das agências formadoras quanto dos próprios futuros professores, que terão a oportunidade de vivenciar a realidade da escola em todas as suas nuances. Um modelo de formação sob essa perspectiva rompe com a racionalidade técnica, que enxerga o professor como um mero executor de atividades e tarefas pensadas por especialistas.

No entanto, como afirma Pereira precisamos admitir que apenas mudança na maneira de pensar a formação não garante “[...] mudanças, alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas” (PEREIRA, 2011, p. 38), pois a efetivação de diversas propostas se concentra em um âmbito de caminhos muito complexos a serem trilhados.

2.3 Avanços e Perspectivas na Formação Docente: professor crítico reflexivo

De uma forma bem clara, a literatura vem sinalizando a questão da desarticulação teoria e prática, e a falta de momentos de reflexão, como sendo um dos principais problemas dos cursos de licenciaturas.

Os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciandos, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará (CUNHA, 2001, p. 103).

Ao se discutirem perspectivas e avanços na formação de professores, não podemos deixar de recorrer a LDBEN como um suporte legal, visto que ela traz algumas inovações importantes para os cursos de licenciaturas, ao posicionar “[...] o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno”, ao associar “[...] o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola”, e também ao ampliar “[...] a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade [...]” (PARECER 09/2001, p. 13).

No caso da **prática de ensino** na universidade, deve-se respeitar o art. 65 da LDB em que diz:

A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino no mínimo, trezentas horas [...] 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente. Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios. À luz do art. 24 da Constituição Federal, eles devem ser normatizados pelos sistemas de ensino.

Retomamos o Parecer CNE 09/2001, que na época, estabeleceu um novo paradigma para a formação de professores, destaca que “O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas” (PARECER CNE 09/2001, p. 04).

O referido documento também propõe algumas diretrizes para a organização da **matriz curricular** dos cursos de licenciaturas. Assim, estabelece e toma como eixo inicial curricular um conjunto de competências almejadas para que sejam constituídas pelo professor ao longo do curso (PARECER, 09/2001), já que não adianta apenas o conhecimento específico por si só, é necessário que o profissional conheça e consiga articular os conhecimentos.

Segundo esta perspectiva, estabelece como eixo articulador das dimensões teóricas e práticas o princípio metodológico de que

[...] todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer [...] assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve contemplar o que faz (PARECER CNE/CP 09, 2001, p. 56).

Com base nesse Parecer CNE 09/2001, a relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. Porém, como já foi apontado no item anterior, como críticas, sabemos que esta ação ainda se constitui um grande desafio para a formação docente, principalmente, no que se refere a essa articulação da teoria e da prática. Entretanto, não podemos colocar o futuro professor no contexto escolar, sem uma reflexão sobre idêntico processo.

Recorremos ao Parecer 28/2001, que, ao conceituar a prática como componente curricular, afirma que ela,

[...] não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (PARECER CNE/CP 28, 2001, p. 09).

De acordo com o documento (CNE 28, 2001, p. 12) o “ser professor não se realiza espontaneamente”, visto que na formação desse professor há necessidade de oferecer o contato com um “saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências”.

O parecer 09/2001 elenca situações didáticas que devem ser previstas no planejamento dos cursos de formação, sendo elas:

[...] **No interior das áreas ou disciplinas** [...] essa dimensão prática deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática. **Em tempo e espaço curricular específico**, as atividades desse espaço [...] transcendem o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas [...]. **Nos estágio a serem feitos nas escolas de educação básica**, o estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (PARECER CNE/CP 09, 2001, p. 05).

Sob essa ótica, uma concepção de prática como componente curricular implica:

[...] vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (PARECER CNE/CP 9/2001, P. 22).

As perspectivas de formação prática e crítica expressam em si uma concepção de professor, de ensino, além de nos auxiliar quanto à compreensão da relação teoria e prática.

Assim, tanto a **perspectiva prática** como a **perspectiva crítica** concebem o professor como sujeito ativo, criativo, autônomo, reflexivo e capaz de produzir saberes ou conhecimentos por meio de sua ação docente em face das demandas e necessidades de sua prática profissional. Um sujeito também capaz de deliberar acerca do currículo, tomar decisões em relação a questões educacionais e solucionar problemas advindos de seu cotidiano de sala de aula (SILVA, 2013, p. 41).

Podemos dizer que, de acordo com essa ótica, o docente deixa de ser entendido como um mero reprodutor de técnicas e métodos de ensino e é compreendido como um profissional

reflexivo, que toma decisões, relaciona os conhecimentos teóricos aprendidos no decorrer de sua formação com as situações que emergem na prática pedagógica. Nesse sentido, a prática não é vista, apenas, como um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, mas como um espaço de reflexão, em que se cria, recria, constrói e (re)constrói novos conhecimentos ligados à docência, o que acaba por contribuir para a autonomia dos professores como comenta Contreras (2002).

Silva (2013, p. 42) afirma que essa concepção de profissional ativo, reflexivo, criativo e “construtor de conhecimentos orienta uma compreensão de ensino como prática social [...]”.

Essa compreensão de ensino como prática social e reflexiva postula que o conhecimento do professor advém de sua prática [...] diante dos desafios e dilemas da prática de ensino, permitem que ele construa saberes, conhecimentos, isto é, elabore teorias acerca de sua prática. Teoria entendida como resultado de pesquisas realizadas pelo próprio professor em sua sala de aula. A prática, nesse entendimento, assume a centralidade do processo de conhecimento e do processo formativo do professor. A dimensão prática deixa de ser concebida como local de aplicação de teorias técnico - científicas e se converte em ponto de partida [...] (SILVA, 2013, p. 42).

Essa perspectiva crítica defende a importância do professor como sendo:

[...] sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos; pesquisador, produtor de saberes válidos e legítimos; produtor de saberes que podem orientar a prática docente. Defende ainda o respeito a voz e a produção dos professores como condição para possibilitar a liberdade e a emancipação e, conseqüentemente, a transformação educacional e social (SILVA, 2013, p. 68).

Portanto, a perspectiva crítica não se resume a reflexões sobre a própria experiência ou sobre os problemas que emergem da prática dos professores, mas é crítica também das instituições e das estruturas em que os professores desenvolvem seu trabalho (CONTRERAS, 2002).

Ressaltamos que compartilhamos também da concepção de Zeichner (1993) sobre perspectiva da **reflexão crítica** como sendo uma possibilidade de encaminhamento para os docentes como enfrentamento para os problemas apontados na educação atual, ou seja:

los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran SUS esfuerzos em descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas em gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden de vista. El hecho de que su realidad cotidiana solo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de um universo de

posibilidades mucho mayor. Com frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten em meros agentes de terceros (ZEICHNER, 1993, p. 45).

Diante dessa contribuição de Zeichner (1993), podemos afirmar que a reflexão crítica sobre o contexto de trabalho, no qual ele está inserido, pode ser o caminho que permitiria aos professores ultrapassar a visão baseada no senso comum, e assim conseguirem articular os diversos conhecimentos apreendidos ao longo de sua formação.

Para Zeichner (1993), três condições marcam o exercício de indagação e reflexão pelos professores, sendo voltar-se para dentro (a própria prática docente) e para fora (as condições sociais em que se situa a prática); reconhecer o caráter político de tudo o que os professores fazem e as situações de desigualdade que se manifestam na sala de aula, tornando a atitude de reflexão uma prática social para o professor e seus alunos.

Tais constatações conduzem a formação de professores a contribuir no intuito de formar professores com autonomia, reflexivos e também críticos, em uma perspectiva de educação humanizada e conscientizada em que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22).

Nesse sentido, compactuamos com Freire (1967), quando afirma que quanto mais se articula o conhecimento frente à realidade, ou seja, a prática do educando à do educador, mais eles se sentirão desafiados a buscar respostas diante das situações com que vão deparar e conseqüentemente serão despertados e levados a um estado de consciência crítica e transformadora.

Diante das constatações até aqui referendadas, a articulação do conhecimento específico e pedagógico deve ser o eixo dos cursos de formação, de modo a habilitar o futuro professor a se tornar autor de sua própria prática, em sala de aula, com base em seus conhecimentos teóricos articulados à realidade onde atua. Como afirma Fávero (2001, p. 65) “[...] não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de práxis que o profissional se forma [...]”. E para que isso ocorra é imprescindível que a escola seja o *lócus* da aprendizagem docente, dado que

[...] a formação dos professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, não podendo concebê-la descolada ou distanciada da reflexão

crítica acerca da realidade da escola. É preciso refletir sobre essa dimensão através de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão dinâmica e das relações que se estabelecem no contexto do trabalho docente. (LEITE, 2011, p. 40-41).

Pensar a formação inicial a partir do contexto de trabalho é imprescindível, uma vez que, “[...] os contextos de trabalho dos professores são muito desiguais, complexos e instáveis; por isso os professores precisam conhecê-los bem [...]” (TANCREDI, 2009, p. 17).

Tancredi (2009) ressalta que é necessário os professores refletir de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre os inúmeros fatores que afetam sua prática e o seu dia a dia das escolas.

Diante do exposto, acreditamos que precisamos caminhar na direção de novos rumos ao processo de formação docente. Inspirada em Contreras (2002), Leite (2011) afirma ser necessário

[...] resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. O professor precisa ter mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto no qual se mesclam diferentes interesses e valores, bem como mais clareza para examinar criticamente o processo da educação existente no país (LEITE, 2011, p. 05).

Tancredi (2009) define esses momentos de reflexão como sendo de forma intencionalizada que, por sua vez, permitem colocar em destaque o trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos, as propostas da escola. Enfim, todos os segmentos que abordam o cotidiano de trabalho de um professor, no intuito de confrontar esses conhecimentos às aprendizagens dos alunos.

Ressaltamos e defendemos em nossa pesquisa a necessidade de que essa formação seja pautada no diálogo entre professores e educandos, visto que não basta apenas formar sujeitos reflexivos, devemos propor uma **formação de sujeitos críticos e reflexivos, com comprometimento social** (PEREIRA, 2013⁹).

Segundo Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva aos futuros profissionais, a fim de fornecer aos professores meios para a construção de um trabalho baseado na autonomia e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Assim, estar em processo de formação implicaria investimento pessoal, trabalho no qual o

⁹ Trecho extraído da fala do professor Dr. Julio Emilio Diniz Pereira, em uma palestra realizada na semana do seminário interno da pós-graduação na FCT/UNESP.

professor seria a “peça” principal sobre os percursos e seus projetos próprios, visando assim, à construção de uma identidade, que seria também era ligada ao exercício da profissão.

De modo geral não há discordância sobre as ideias que seguem. O professor reflexivo pensa sobre o que faz; está comprometido com a aprendizagem de seus alunos; é capaz de tomar decisões e arcar com as consequências imprevistas, mesmo tendo pensado bem antes de colocá-las em prática; está atento ao que acontece na escola como um todo [...] (TANCREDI, 2009, p. 18).

Ao se referir a um profissional crítico reflexivo, Ghedin (2009, p. 08) chama nossa atenção para os seguintes componentes:

Quando se compreende que o professor é apenas um sujeito da prática, significa expressar que o praticante não reflete sobre a sua ação, portanto, não “pensa” sistematicamente e não produz conhecimento autonomamente sobre a sua própria prática. De certo modo, compreender o professor assim é **aleijar o profissional (grifo nosso)**.

Para Ghedin (2009), não podemos considerar apenas a prática desse profissional, o profissional que trabalha com ensino não pode jamais abrir mão da reflexão, ou seja, de uma tomada de consciência de si mesmo, quer dizer,

Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar se no próprio momento que se está agindo, registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos (GHEDIN, 2009, p. 08).

Nesse sentido, o exercício da docência representa um ato que se constrói ao longo de sua prática, pelas experiências conquistadas, pelas dificuldades encontradas. Em suma, concretiza-se por meio do cotidiano e do contexto escolar em que esse profissional estará inserido e no qual adquire os saberes que futuramente serão necessários e indispensáveis à sua prática pedagógica.

Nóvoa (1992) também afirma que é preciso trabalhar no sentido de variedades de modelos e práticas de formação, estabelecendo novas relações entre professores, saberes pedagógico e científico, o que resumiria tudo o que já foi citado anteriormente ao longo deste capítulo. Sendo necessário inovar por meio da composição de novos modos de trabalho pedagógico, que enfoquem a reflexão crítica e os processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Nesse rico processo de trocas, é fundamental garantir que a formação de professores possibilite ao profissional docente

[...] saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto pedagógico da escola, em solidariedade com os colegas e com os alunos e com o compromisso com a emancipação do nosso povo (LEITE, 2008, p. 05).

Levando em conta essas considerações, é coerente afirmar que a formação inicial de professores não é tarefa fácil por ser um processo complexo e que abrange várias especificidades.

Assim, observamos de uma forma geral que as perspectivas para a formação docente vão muito além das reflexões acerca da prática. Visa também o contexto escolar com o intuito de possibilitar a articulação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, possibilitando, assim, ao aluno, ser um sujeito crítico que reflete sobre seu cotidiano de trabalho.

Ratificamos a expressão de Pereira (1999):

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas. Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões fulcrais sem solução, que afetam diretamente a formação docente no Brasil. Os problemas centrais das licenciaturas apenas serão resolvidos, na verdade, com a implantação de mudanças drásticas na atual condição do profissional da educação (PEREIRA, 1999, p. 123).

Porque,

[...] o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem e a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (NÓVOA, 1992, p. 02).

Contudo, partindo da premissa de que a formação docente deve contemplar as demandas presentes no contexto educacional contemporâneo, algumas iniciativas vêm sendo implementadas, nos últimos anos, a fim de contribuir para a melhoria dessa “fragilizada

formação”. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e idealizado para melhorar a formação do futuro professor, inserindo-o na realidade escolar, é uma dessas iniciativas, pois,

[...] é neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros colegas, constrói a profissionalidade docente. A idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Assim, acreditamos que a adoção de iniciativas, como o PIBID, que articulam os conhecimentos teóricos com as práticas implementadas por professores da Educação Básica, em situações reais, deve fazer parte dos projetos que norteiam o andamento dos cursos de licenciaturas, a fim de contribuir com o entendimento e a superação das dicotomias e das lacunas apresentadas neste trabalho. Cremos também que esta articulação pode ocorrer de forma bastante significativa mediante o envolvimento de acadêmicos, professores universitários e professores da Educação Básica em grupos que sejam “colaborativos” e estejam voltados para o estudo e a investigação de temas ligados às práticas docentes.

Portanto, para que possamos apresentar nossa compreensão acerca da relevância e das possibilidades das contribuições do PIBID para a formação e a prática docente, especialmente no que diz respeito aos profissionais que se encontram em processo de formação, tecemos no próximo capítulo nossas considerações acerca desse assunto.

CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, faremos uma discussão sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID como política nacional. Também apresentamos um levantamento bibliográfico realizado junto ao caderno de resumos do evento Endipe de 2014, ocorrido em Fortaleza, no intuito de compreendermos sua constituição política no cenário nacional.

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

O PIBID constitui um Programa de Política Nacional do Ministério da Educação, criado em 2007, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Sua criação teve por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e assim proporcionar a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Desse modo, pode se destacar que é idealizado para melhorar a formação do futuro professor, inserindo-o na realidade escolar (BRASIL, 2007).

De acordo com a Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB¹⁰, o PIBID, ao ser lançado, em 2007, teve como prioridade de atendimento as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, devido à grande carência de professores dessas disciplinas. Porém, a partir de 2009, com base nos resultados positivos obtidos nessas licenciaturas, o “Programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas” (p. 22).

A substituição das portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto 7.219/2010 sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa e com sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado (BRASIL, DEB – RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009-2011).

¹⁰ A DEB foi criada em meados de 2007, quando a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com base no Relatório de Gestão 2009-2011, da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, o PIBID possui uma visão estratégica de fomentar a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas públicas de Educação Básica. Com base nos resultados recolhidos, a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, participantes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, promovendo a inovação e a renovação do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira.

Assim, com base no documento referido, o PIBID insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento.

Figura 1- PIBID – Organização do PIBID - DEB – 2009 – 2011



Fonte: Imagem retirada do relatório DEB, 2009-2011.

Com o respaldo legal necessário e considerando os resultados obtidos e discutidos no Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica (DEB/CAPES, 2011), delineia-se o estabelecimento de uma política nacional de formação de professores assumida como *política de Estado* e não como política de governo. Nesse sentido, a experiência da CAPES no fomento à pesquisa demonstrou-se considerável para o estabelecimento de ações mais audaciosas na formação de professores:

Como decorrência dessa visão sistêmica, há uma decisão estratégica de fomentar a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas públicas de Educação Básica. Assim, a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, promovendo a inovação e a renovação do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira. (DEB/CAPES, 2011).

Notamos que o PIBID foi pensado no intuito de valorizar o magistério. Sua criação foi pautada a partir de alguns princípios pedagógicos que, por sua vez, norteiam o desenvolvimento desta proposta. Desse modo, apresentamos e discutiremos no próximo tópico uma reflexão sobre alguns aspectos relevantes na constituição dos objetivos do Programa.

3.1.1 Princípios pedagógicos e objetivos do PIBID

Ainda com base no relatório – DEB, os princípios sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009), os quais norteiam a formação e o desenvolvimento profissional de professores, assim elencados:

- Formação de professores **referenciada no trabalho na escola e na vivência** de casos concretos;
- Formação de professores **realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;**
- Formação de professores atenta às **múltiplas facetas do cotidiano da escola** e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
- Formação de professores **realizada com diálogo e trabalho coletivo**, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL, DEB, 2009 – 2011, **grifo nosso**, p. 14).

De acordo com esses princípios pedagógicos sobre os quais se constrói o PIBID, em concordância com Nóvoa (2009), ressaltamos a questão do *trabalho pautado pelo trabalho na escola e a vivência nesse contexto*, uma vez que consideramos imprescindíveis para a constituição das aprendizagens da docência que o futuro profissional esteja confrontando os conhecimentos apreendidos no decorrer da formação com a prática do trabalho docente. Nesse

sentido, concordamos com Tardif (2002) quando afirma que é nesses espaços, no cotidiano do trabalho pedagógico que o professor constrói seus conhecimentos ligados à docência, dado que sabemos que muitas vezes os saberes adquiridos em nossa formação não são suficientes para uma prática de qualidade, levando em consideração a realidade que encontramos fora do mundo teórico e do pouco contato com essa realidade.

Nessa perspectiva, cabe também ao Programa, como um princípio pedagógico, a *aproximação dos conhecimentos teóricos com o conhecimento prático*, bem como a *aproximação com a vivência dos professores já em exercício*. Diante dessa questão concordamos com Vasconcellos e Guimarães quando ressaltam que uma maneira de contribuir para o processo de formação de professores, de forma a superar e enfrentar alguns desafios inerentes a prática docente seria

[...] colocar a formação prática no centro dos estudos realizados na graduação, de tal modo, que os acadêmicos dos cursos de licenciatura entrassem em contato com a prática profissional no ambiente no qual os saberes são mobilizados, a fim de analisar, com base em estudos da área, o modo como os docentes agem diante de situações concretas (VASCONCELLOS E GUIMARÃES, 2011, p. 01).

Também, em consideração a um dos princípios pedagógicos do PIBID, pontuamos a formação realizada por meio do *diálogo e do trabalho coletivo*. Esses esclarecimentos nos levam a reiterar a necessidade de priorizar durante a formação inicial, os estudos teóricos articulados à prática docente, como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento desses profissionais. Em nossa compreensão, isto pode ocorrer mediante o PIBID em uma parceria universidade-escola. Dessa forma, os participantes têm a oportunidade de trocar experiências entre si, se constituindo, portanto, em momentos enriquecedores para a construção de conhecimentos, na medida em que, são desencadeadas ideias, questionamentos, anseios e dilemas enfrentados por esses profissionais no decorrer de sua formação ou durante o exercício da docência.

Com base nesses princípios, em 24 de junho de 2010, o Decreto n. 7219 art. 3º ampliou os objetivos do PIBID e apresentou mais claramente qual o papel a ser desempenhado pelas instituições (Universidade e Escola de Educação Básica) e bolsistas no processo de articulação pedagógica. No Decreto, foram apresentados os seguintes objetivos para o Programa:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;

- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

É válido pontuar que devido à importância dos programas específicos de formação de professores, pautados pela articulação entre as Escolas de Educação Básica e Universidades, houve alteração inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996). Por meio da lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013, foi alterado especificamente o artigo n. 62 referente à formação dos profissionais da educação, no qual foi incluído o parágrafo 5º que diz respeito diretamente ao PIBID:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, não paginado).

Em consideração aos apontamentos levantados a partir de alguns documentos que respaldam legalmente o PIBID (DEB, Decreto nº 7.219, Lei n. 12.796), podemos ressaltar que as questões referentes à articulação teoria e prática estão bem apresentadas e percebe-se que os documentos oficiais têm demonstrado grande preocupação no que tange a essa articulação. Porém, por meio de nossa pesquisa tentaremos encontrar indícios que demonstrem realmente se essa proposta tem pertinência, uma vez que, seus objetivos nos apontam e nos indicam tal “combinação” de conhecimentos. Destacamos que um olhar mais aprofundado e crítico desses documentos se fizeram necessários à medida que buscamos uma formação de professores mais sólida e consistente.

3.1.2 Participantes

Com base no edital CAPES/MEC/FND (2007), podem participar do PIBID, Instituições Públicas de Ensino Superiores – Federais, Estaduais e Municipais - e Instituições Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB.

Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição.

Com vistas a uma formação de qualidade os **bolsistas de iniciação à docência** são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes e que, por sua vez, são o foco do Programa. Entretanto, o PIBID também conta com a participação de educadores que orientam os licenciandos no seu processo de formação, seja na IES, seja na escola pública onde exercem a prática. Os educadores podem atuar como, **coordenadores institucionais**, responsáveis pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutores da CAPES, ou **coordenadores de área**, que são os docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do Programa. É válido ressaltar que em Instituições de Ensino Superior que possuem elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas

Destacamos também outro ator imprescindível nesse processo de construção de conhecimento: os **supervisores**, que são professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, os quais são designados para acompanharem os bolsistas de iniciação à docência.

Frente à breve apresentação do Programa, compactuamos com Gatti (2013)¹¹, ao afirmar que a avaliação do impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes demanda ainda “pesquisa de mais largo espectro com delineamentos mais robustos”.

¹¹ Palestra ministrada na abertura do I Encontro Estadual do PIBID, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul - 19 a 22 de março de 2013. Disponível em:

O PIBID tem tido grande adesão das instituições. No ano de 2009, foram selecionados os projetos de 89 instituições federais e estaduais para o recebimento de bolsas e auxílios. Em 2010, entraram no Programa mais 31 IESs, comunitárias e municipais, e, em 2011, 104 instituições tiveram seus projetos habilitados no PIBID (GATTI, 2011, p. 130).

Desse modo, considerando a importância de um programa, que procura fazer uma conexão com os conhecimentos apreendidos em meio acadêmico e as reflexões sobre a prática pedagógica ressaltamos que se faz imprescindível cada vez mais estudos que busquem conhecer a amplitude dos conhecimentos e/ou habilidades que possam ser desenvolvidas nesse espaço de formação, com vistas a contribuir para a discussão das políticas de formação de professores, refletindo assim em uma educação de qualidade.

3.1.3 Estudos e pesquisas sobre o PIBID

Gostaríamos de ressaltar uma pesquisa bibliográfica desenvolvida recentemente por Gatti; André; Gimenez e Ferragut (2014), em que as autoras realizaram um levantamento sobre os resumos que abordavam a temática do PIBID, apresentados no *XVI Endipe*, referente ao ano de 2012.

Nessa pesquisa realizada pelos autores acima referendados, foram constatados 58 estudos que abordam o PIBID. A maioria desses trabalhos analisou as ações e experiências que contemplaram nos cursos de licenciaturas. De forma geral, os que mais se destacaram estavam relacionados às percepções dos alunos que participaram do PIBID sobre a carreira docente, formação profissional e também sobre a percepção dos professores supervisores sobre o significado e implicações da experiência para sua formação e para sua sala de aula. Também foi concluído que existem trabalhos que abordaram uma análise de subprojetos de alguma instituição, discussão das similaridades com outros programas de incentivo, e mesmo com o estágio supervisionado, entre outros (GATTI; ANDRÉ, GIMENEZ; FERRAGUT 2014).

O levantamento realizado pelas pesquisadoras mostrou que já em 2012 havia um número razoável de estudos que abordavam a temática do PIBID naquele congresso. Eles pontuavam que podemos perceber essa grande abertura de pesquisas, principalmente se considerarmos que esses trabalhos foram publicados e apresentados em um único ano, 2012. Porém, ressaltam que esses estudos, no entanto, são estudos de caso de caráter local, com foco qualitativo e que dentre eles existem estudos com base em relatos de experiência.

Entretanto, Gatti; André; Gimenez e Ferragut (2014) consideram que esses estudos podem oferecer uma visão mais ampla sobre os efeitos do PIBID para a formação inicial de professores, considerando que essas pesquisas apontaram aspectos positivos do programa e também mostraram ações compartilhadas e os movimentos das instituições e dos sujeitos com vistas a qualidade da formação de docentes para a educação básica.

Concluindo o estudo, as autoras ressaltam a necessidade de prosseguir nesse levantamento, com o objetivo de ampliar e aprofundar as fontes de revisão para a complementação das análises aqui expostas.

Com base na sugestão das autoras, realizamos, durante a construção do capítulo, um levantamento de títulos, resumos e palavras-chave, disponíveis no caderno de resumos do evento *XVII Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, no ano de 2014, evento nacional reconhecido na área de Educação, levado a efeito durante os meses de fevereiro e março de 2015. O levantamento teve o intuito de contribuir para a reflexão sobre a formação docente, bem como para o desenvolvimento das pesquisas que abordam a temática do PIBID.

Para que pudéssemos construir uma **breve descrição** das pesquisas, a consulta foi feita, inicialmente, nos títulos, nos resumos e nas palavras-chave de todos os trabalhos publicados no caderno de resumos do evento. Como ocorreram algumas divergências a respeito da origem dos trabalhos, porque alguns deles constavam no caderno de resumo e não apareciam na lista *online*¹², ou vice – versa, achamos conveniente fazer a apuração dos trabalhos nas duas bases de coleta, a fim de um levantamento mais fidedigno, lembrando que na lista *online*, encontram-se apenas os títulos e os nomes dos autores. Portanto, para a leitura dos resumos nos ativemos ao caderno de resumos.

Também conferimos esses trabalhos do caderno de resumo com a lista disponível no site do evento sobre a relação dos trabalhos aprovados para o evento. A partir dessas leituras, feitas no caderno de resumos e na lista *online*, selecionamos e destacamos apenas os estudos que abordaram a temática do PIBID.

Para nosso levantamento utilizamos os seguintes descritores “*PIBID*” e “*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*”, porque na lista online, em alguns momentos a palavra “*PIBID*” não estava visível, estando descrito apenas no título a palavra escrita por extenso. Também encontramos essa dificuldade no momento de buscar pelos títulos no caderno de resumo o descritor “*PIBID*”, dado que, às vezes ele não se encontra no

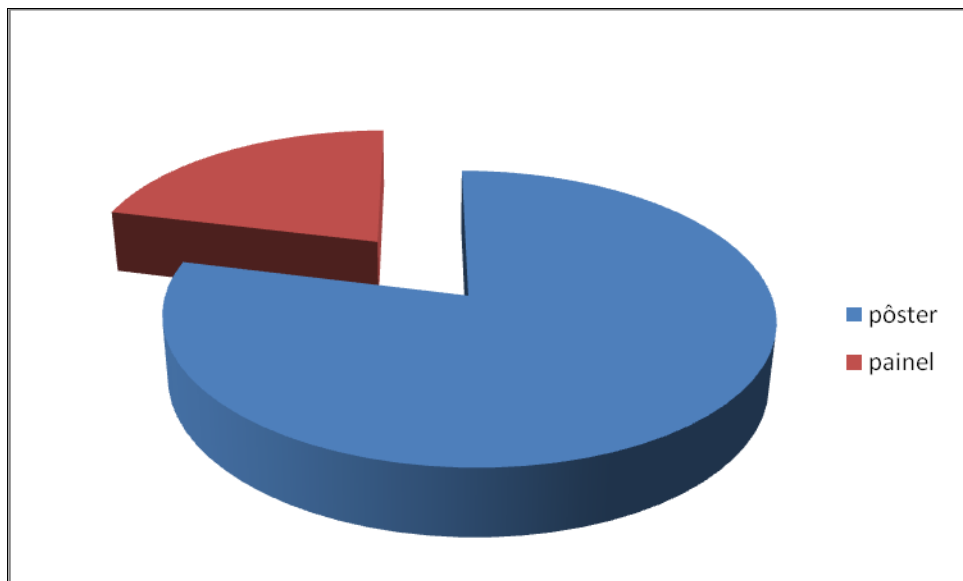
¹² Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>> Acesso em 13 de nov de 2015.

título, apenas em meio ao resumo do trabalho, ou nas palavras chaves. Destacamos que tivemos que ter um olhar apurado e criterioso a fim de constatar todos os trabalhos que tiveram como foco o PIBID.

Vale lembrar que esses estudos encontrados durante esse levantamento se referem a resultados de trabalhos concluídos, bem como relatos de experiência. Sendo assim apresentados como forma de painéis (trabalhos concluídos) e pôsteres (trabalhos em andamento e/ou relatos de experiência).

Após a verificação dos títulos, resumos e palavras-chave, disponíveis no caderno de resumos do evento e na lista online encontramos um total de **71 trabalhos** que abordaram o PIBID. Dentre esse total, **56 estudos concentram-se na modalidade pôster e 15 trabalhos na modalidade painel**, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Número de trabalhos relacionados ao PIBID apresentados no ENDIPE 2014.



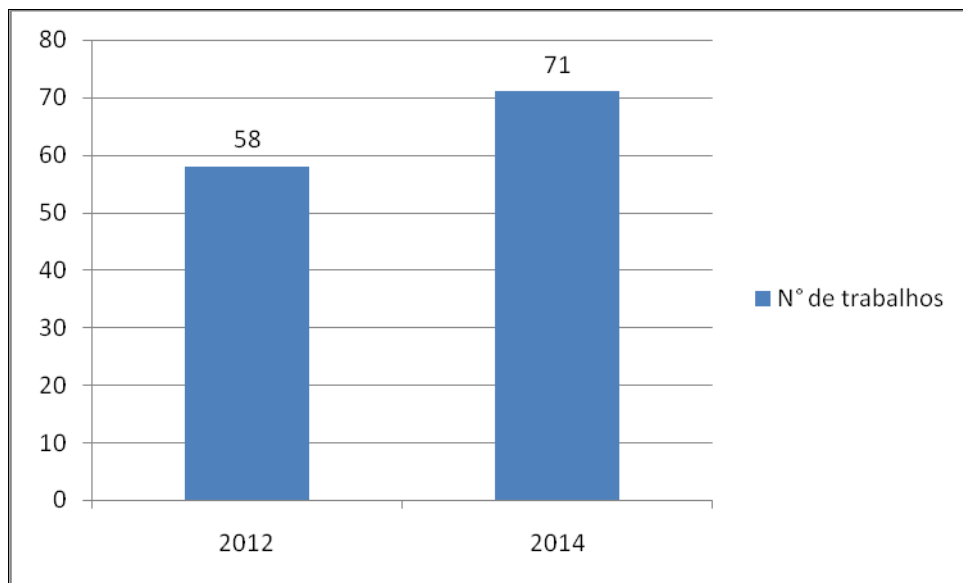
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do ENDIPE, 2014.

Como o gráfico mostra, existe uma forte desproporção entre os trabalhos publicados nesse evento. Diante disso, é importante salientarmos que todos esses trabalhos se concentram em apenas um período de tempo, havendo duas modalidades de apresentações, sendo painéis, decorrentes de pesquisas concluídas e pôsteres, com resultados de trabalhos em andamento que significam análises parciais consistentes. A análise demonstrou uma grande diferença em relação à quantidade de trabalhos na modalidade de pôsteres em comparação a modalidade painel, porém, isso nos dá indícios de que ainda existem muitas pesquisas sendo

desenvolvidas e que nos servirão para futuros fundamentos e respaldo teóricos. Salientamos que o quadro com todos esses estudos encontrados no levantamento atual encontra – se disponível nos anexos deste estudo.

Comparando esses dados com a pesquisa de Gatti e André (2014), podemos perceber que no que tange ao número de trabalhos publicados sobre a temática houve um aumento de 22,41% em relação aos 58 estudos levantados pelas autoras no ano de 2012, como mostra o gráfico 02 abaixo:

Gráfico 2 - Número de trabalhos relacionados ao PIBID apresentados no ENDIPE 2012 e 2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do ENDIPE, 2014.

Esses dados permitem-nos afirmar que cada vez mais os estudos sobre a temática vêm ganhando espaço no contexto educacional, uma vez que, buscamos uma educação de qualidade, a qual por sua vez, atua diretamente na formação dos profissionais e exige que cada vez mais seu processo formativo esteja colado ao chão da escola.

Entretanto, de modo geral, faremos uma breve análise dos trabalhos encontrados em nosso levantamento atual, pois ressaltamos que o levantamento de estudos que abordam a temática permite identificar ações e análises descritas na literatura sobre educação e assim, também, compreender como vem sendo discutido esse Programa.

Propusemos, por meio dos trabalhos aqui encontrados, pontuar algumas considerações inerentes aos aspectos da concepção, significado do Programa, bem como suas contribuições para o campo da formação de professores entre outros.

De um modo geral, as pesquisas assemelham-se à nossa, uma vez que possuí o PIBID como objeto de estudo, com vistas a verificar suas possíveis contribuições para o campo da formação docente, bem como a apontar os indícios de novos caminhos a serem trilhados.

O levantamento também mostrou que existe uma grande diversidade de contextos analisados, nos mais diversos subprojetos dos cursos de licenciaturas, os quais em grande parte configuram trabalhos de cunho qualitativo, com análises de voltadas para um contexto em específico. De forma geral, os que mais se destacaram foram aqueles relacionados ao PIBID e a construção de saberes ou ao PIBID como uma experiência formativa; entre outros.

Também estudos voltados para a escola como espaço de coformação, relação teoria e prática, com base na visão dos supervisores e coordenadores de área, concluindo assim um espaço mútuo de formação (HAUSCHILD; LORENZON; RAMOS, 2014).

O trabalho de Rodrigues (2014), cujo foco iluminou o papel do PIBID, analisado a partir de uma experiência vivida por duas licenciaturas, sendo de filosofia e letras da PUC/Minas. O estudo demonstrou que, embora o foco do PIBID seja os estudantes de licenciatura, ele também consegue ser um programa de formação docente continuada dos professores da universidade e da escola, já que ele provoca uma reflexão sobre as próprias práticas docentes.

Notamos que o PIBID vem ganhando relevância nacional no âmbito das pesquisas realizadas, uma vez que abre diversas oportunidades de compartilhamento de experiências de formação, a partir do momento em que se volta para o engajamento de diversos segmentos do contexto escolar – estudantes (formação inicial), professores da escola básica (formação em serviço) e professores da universidade (formação de formadores). Ao envolver esses sujeitos em projetos coletivos favorece a vivência, a reflexão crítica, o compartilhamento de conhecimentos/saberes de situações concretas do exercício profissional, a partir de pontos de vista distintos.

CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHAR DA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Aqui se encontra uma breve revisão da importância da metodologia para atingir os objetivos de uma pesquisa.

4.1 O delineamento metodológico da investigação

Esta pesquisa foi realizada no município de Presidente Prudente-SP, sede da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” FCT/UNESP (Campus de Presidente Prudente), em que foi selecionado o grupo PIBID da licenciatura em Matemática.

Propomo-nos a investigar as contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e para a aprendizagem da docência de alunos que cursam Licenciatura em Matemática¹³ na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

As questões problemáticas norteadoras de nossa pesquisa: Qual o intuito da criação do Programa? Como se deu o processo de implementação no curso de licenciatura? Quais atividades são vivenciadas por estes futuros professores na escola? Enfim, como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores e para a aprendizagem da docência?, orientaram nossa análise.

Com o objetivo de tentar responder a esses questionamentos, elaboramos três objetivos específicos e os respectivos procedimentos metodológicos, os quais descrevemos no Quadro 4, a seguir:

¹³ Convém esclarecer que nossa intenção, com o desenvolvimento desta pesquisa, é investigar as contribuições do PIBID no processo de formação inicial do futuro professor e não discutir a formação do professor de Matemática em si. Logo, nossa discussão se restringirá a articulação entre teoria e prática existente, como fundamentais para a construção dos conhecimentos de bases da docência adquiridos pelos acadêmicos participantes do PIBID ao longo de sua formação inicial, bem como as contribuições da participação nas atividades de inserção no contexto escolar para o tornar-se professor. É válido ressaltar que optamos por realizar nossa pesquisa no curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que o Grupo PIBID neste curso se faz como primeira experiência do Programa na FCT/UNESP Presidente Prudente, desde o lançamento do primeiro edital do PIBID. Grupo existia desde 2009.

Quadro 4 - Relação dos Objetivos Específicos e dos Métodos empregados para atingi-los

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Analisar o processo de implementação e as atividades desenvolvidas no PIBID do curso de Licenciatura em Matemática na FCT/UNESP;	<ul style="list-style-type: none"> • A análise documental • Observação • Entrevista semiestruturada
2. Verificar as aproximações do PPP do Curso de Licenciatura em Matemática com o PIBID;	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental; • Entrevista semiestruturada
3. Identificar os elementos facilitadores, dificultadores e as contribuições do PIBID na opinião dos sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> • Observação; • Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos objetivos da pesquisa

A fim de alcançar o primeiro objetivo descrito no quadro 4, e, visando ao segundo realizamos como procedimento metodológico, primeiramente, uma pesquisa documental que, conforme explica Gil (1999, p. 66),

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa empírica também foi o procedimento metodológico utilizado para a consecução dos objetivos propostos. Após delimitarmos os objetivos e os métodos empregados para atingi-los, construímos um Quadro Metodológico (APÊNDICE I) que os relaciona, com as questões a serem respondidas, juntamente com as categorias, os possíveis indicadores, as fontes e os instrumentos investigativos.

Desse modo, adotamos uma abordagem qualitativa, que possui características adequadas para investigações como a que nos propusemos a desenvolver no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Esteban elenca algumas características dos estudos qualitativos, consideradas fundamentais:

[...] atenção ao *contexto*; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daquele [...] o pesquisador qualitativo concentra sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no *mundo real* [...] o próprio pesquisador se constitui no *instrumento* principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela. [...] possui *caráter interpretativo* (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Em síntese, Esteban (2010) ressalta que podemos identificar a pesquisa qualitativa a partir de seus “objetivos, considerando também como finalidade a elaboração conceitual e o desenvolvimento teórico” (p. 126). Em consequência, cada estudo possui, então, sua especificidade. Nesse contexto, a autora concorda com Carr e Kemmis (1988), quando afirmam que “falar de pesquisa educativa não é falar de nenhum tema concreto nem de um procedimento metodológico, mas indicar a **finalidade distintiva** [...] em virtude da qual se empreende este tipo de investigação [...]” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Portanto,

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Nas áreas de ciências humanas e sociais é comum o uso da pesquisa em uma abordagem qualitativa, utilizando-se muitas vezes de observação participante. Assim esta pesquisa é comumente chamada de pesquisa **descritiva interpretativa**. Esse tipo de pesquisa tem por objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência. Nosso estudo insere-se na abordagem qualitativa do tipo **descritivo interpretativo**. Enquadra-se nessa classificação, visto que, investigamos as contribuições o PIBID para o processo de formação inicial e aprendizagem da docência de futuros professores. Desse modo, descrever o contexto do grupo PIBID observado significa identificar possíveis contribuições, dificuldades/problemas, tentando assim compreender a complexidade de nosso objeto de estudo, evidenciando a importância de propor situações que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, bem como apontar medidas que contribuam efetivamente para uma melhor articulação entre teoria e prática, a partir da experiência de uma pesquisa que discute, como política de formação, a escola como sendo o *locus* da aprendizagem docente.

Com os apontamentos em mãos, consideramos pertinente para nosso estudo a realização de uma pesquisa do tipo estudo de caso, quando corroboramos com Esteban (2010) ao referenciar Stake (1994, p. 236) o qual ressalta que “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Dessa forma, estudo de caso é definido como “o estudo de uma particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2008, p. 18).

As características anteriormente descritas aproximam-se de nossa pesquisa, uma vez que pretendemos desencadear um estudo mais aprofundado do grupo PIBID, com o intuito de investigar suas contribuições para o processo de formação inicial e aprendizagem da docência de futuros professores de matemática.

Diante do exposto, não se deve descartar a relevância do estudo de caso, uma vez que, busca compreender um “caso” em sua singularidade, em sua complexidade, de forma a compreender algumas especificidades desse contexto em específico.

Considerando as exigências acima, expostas para um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, para atingir os objetivos propostos, utilizamos como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a **observação participante**. Os dados relativos às observações das reuniões, bem como das aulas em que os bolsistas desenvolviam atividades nas escolas foram anotados em um caderno e, posteriormente, transcritos. Em momento posterior, produziu-se relatório final de todas as observações coletadas.

Além disso, complementando as informações obtidas por meio da observação participante realizamos também análise documental e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de aprofundamento dos dados.

A seguir, detalhamos os passos que seguimos e os instrumentos metodológicos empregados para a obtenção dos dados empíricos de nossa pesquisa.

4.2 Instrumento de coleta de dados da pesquisa

4.2.1. Análise Documental

Analizamos alguns documentos que respaldam e subsidiam legalmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como política nacional (Relatório de Gestão 2009-2011, da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB; Decreto nº 7.219, de

24 de junho de 2010), em que se encontra apresentado, junto ao capítulo III o qual se refere, especificamente ao Programa PIBID. Também foi feito a análise do subprojeto da licenciatura em Matemática, no intuito de analisar como se deu o processo de implementação do PIBID no curso de Licenciatura em Matemática, bem como verificarmos as aproximações do PPP com o PIBID. A análise desses documentos apresenta - se junto ao capítulo de análise dos dados, em que é descrito o Grupo PIBID observado (Capítulo V).

Utilizamos a análise documental como forma de coletar dados, porque é importante refletir e buscar alguns aspectos que respaldam legalmente o Programa para melhor compreendermos suas possíveis contribuições para o futuro professor em processo de formação, bem como a constituição política do PIBID no cenário nacional e local FCT/UNESP, sua implementação no contexto das políticas públicas no cenário local, os indícios da articulação entre o Programa e as atividades previstas pelo PPP do curso de Licenciatura em Matemática, além de tentar verificar em que medida as ações do Programa estão previstas/mencionada no PPP do curso.

Para Lüdke e André (1986), a análise documental, embora pouco explorada, não só na área de educação como em outras áreas de ação social, pode funcionar como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas, seja desvelando aspectos de um tema ou problema.

4.2.2 Observação participante

A partir da observação participante analisamos as atividades desenvolvidas no PIBID local, levantando quais atividades são vivenciadas pelos futuros professores na escola, conhecendo a natureza das atividades propostas, bem como a relevância do planejamento das mesmas. Também identificar elementos facilitadores; limitadores e as contribuições do PIBID, considerados pelos alunos, em suas práticas em sala de aula, a partir das vivências, experiências de aprendizagens da docência viabilizadas pelo PIBID, da percepção sobre as experiências adquiridas por meio do PIBID para a iniciação à docência e as possibilidades e limites do modelo de formação proposto no Programa.

Desse modo, criamos um plano para a realização e o registro das observações de ocorrências que poderiam nos ajudar a contemplar nossos objetivos, pois,

O observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória e, além disso, deve fazer um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado no período de observação (VIANNA, 2007, p. 59).

Para isso, um dos instrumentos de coleta de dados foram os registros descritivos realizados durante dois momentos ocorridos com os sujeitos da pesquisa, sendo: reuniões do grupo do PIBID local na universidade e aulas em que os bolsistas atuavam. Com o intuito de nortear o registro dos dados, criamos um plano para realização e registro das observações¹⁴ (APÊNDICE II), em que para cada objetivo tentamos estabelecer as categorias que seriam observadas, no intuito de responder alguns questionamentos.

De início, levando em conta que a observação deve ter um planejamento sistemático, elaboramos um “roteiro de observações” baseadas em nossos objetivos e questões problemas para que pudéssemos nos pautar durante todo o processo da construção do conhecimento, como já mencionado e descrito no capítulo metodológico.

Desse modo, com base no plano de registro, as observações iniciaram em 2013, como primeiro contato com o grupo e encerraram início de 2015. É válido ressaltar que as observações ocorreram em duas etapas/momentos, sendo:

➤ REUNIÕES DO GRUPO PIBID NA UNIVERSIDADE

Com o objetivo de analisar as atividades desenvolvidas pelo PIBID local e responder às questões de *quais atividades são vivenciadas por estes futuros professores na escola?* Observamos as reuniões ocorridas na universidade, procurando atentar inicialmente a pauta da reunião/assunto; a dinâmica realizada, bem como alguns elementos apontados pelos sujeitos integrantes do grupo.

Nessa etapa, também propusemo-nos a tentar responder ao seguinte questionamento: *como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores e para a aprendizagem da docência?* Identificando elementos facilitadores; limitadores e as contribuições do PIBID, considerados pelos alunos, em suas práticas em sala de aula. Para isso, observamos as reuniões ocorridas na universidade, atentando a dinâmica realizada; elementos apontados pela orientadora/colaboradora; interação bolsistas/professora diálogo e a troca de experiências relatadas no grupo.

¹⁴ O plano para realização e registro das observações descrito acima foi construído em concordância com a orientadora. Ele orientou-nos na busca do alcance de nossos objetivos.

As observações ocorridas nesse espaço iniciaram-se em junho de 2013, estendendo-se até o início de fevereiro de 2015. Foram observadas nesse período 25 reuniões do grupo, considerando que, no início, elas realizavam-se uma vez por semana, depois passaram a uma vez a cada quinze dias. Foram 11 reuniões observadas no período de 2013.

➤ **OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA PELOS BOLSISTAS PIBID NA ESCOLA X.**

Com o objetivo de analisar as atividades desenvolvidas pelo PIBID local e responder às questões de *quais atividades são vivenciadas por estes futuros professores na escola?* Observamos algumas aulas em que as atividades elaboradas pelos bolsistas eram desenvolvidas, procurando nos atentar a natureza das atividades propostas; o planejamento das mesmas; o conteúdo trabalhado; como era introdução do conteúdo; desenvolvimento das atividades propostas/Interação e a finalização da Intervenção.

Também a fim de tentar identificar elementos facilitadores; limitadores e as contribuições do PIBID, considerados pelos alunos, em suas práticas em sala de aula; e responder a questão: *como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores e para a aprendizagem da docência?* Assim, remetemo-nos a atentar para a postura e desenvoltura dos bolsistas, bem como as dificuldades que eles encontravam no momento do desenvolvimento dessas atividades.

As observações nessa etapa iniciaram-se em agosto de 2013 e encerraram-se em outubro de 2014. Nesse período, foram observados 14 (catorze) momentos de interação dos bolsistas com os alunos em sala de aula. Tais encontros representavam aulas em que os bolsistas desenvolviam atividades em sala de aula com a turma que acompanhavam. Consideramos importante destacar que as observações na escola foram realizadas conforme havia desenvolvimento de atividades por parte dos bolsistas.

Gostaríamos de ressaltar que para realizar as observações do desenvolvimento das atividades, devido ao fator de serem 14 bolsistas divididos nas mais diversas salas de aula de 3(três) modalidades de ensino (Ensino Fundamental II - Ensino Médio e EJA), não foi possível acompanhar o desenvolvimento de todas as duplas, considerando que muitas vezes devido ao cronograma de acompanhamento dos bolsistas, já estabelecido, algumas duplas coincidiam em ir aos mesmos dias e/ou horário.

A partir dessas observações realizadas no Grupo PIBID da FCT/UNESP do campus de Presidente Prudente, obtivemos um relatório baseado nos dois momentos de observação, como mencionado acima.

Em termos quantitativos, podemos caracterizar o relatório de observação de acordo com o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Observações junto ao Grupo PIBID FCT/UNESP

Grupo PIBID	Quantidade de momentos de observações	Quantidade de horas de Observações	Total de observações/ horas	Quantidade de Páginas do Relatório de Observação	
Curso de licenciatura em Matemática	Observação de algumas reuniões do grupo PIBID na universidade	25	43 Horas	39 observações/ 63hs 15min.	91 páginas
	Observação de alguns acompanhamentos e algumas atividades desenvolvidas em sala de aula pelos bolsistas PIBID na escola X.	14	20hs 15min		

Fonte: dados da pesquisa 2015.

4.2.3 Entrevista semiestruturada

Em nossa pesquisa, os dados foram coletados a partir da entrevista semiestruturada, sendo baseada nas seguintes questões norteadoras:

- ✓ Quais atividades são vivenciadas por estes futuros professores na escola?
- ✓ Como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores para a aprendizagem da docência?

No momento da entrevista semiestruturada organizamos um roteiro para coleta de dados com base em **duas instâncias**, sendo a primeira a partir do discurso dos acadêmicos/bolsistas do Programa (APÊNDICE III) e a segunda com a professora coordenadora de área (APÊNDICE IV).

As questões ligadas à compreensão da visão dos bolsistas sobre a inserção no PIBID referenciaram às questões ligadas ao motivo e expectativas de vinculação ao PIBID; observação de diferenças nos aspectos formativos em relação aos demais alunos do curso de licenciatura em Matemática que não tiveram acesso as ações do programa; as atividades desenvolvidas no PIBID; dificuldades na abordagem dos conteúdos durante as intervenções na escola parceira; superação das dificuldades, sugestões para o desenvolvimento/encaminhamento do subprojeto, entre outros.

Já em relação ao roteiro que desenvolvemos com a coordenadora de área fizeram menção à sua vinculação ao PIBID; aspectos observados no perfil formativo dos estudantes bolsistas; participação na elaboração das atividades; dinâmica do grupo, entre outras questões que nos proporcionaram uma melhor compreensão de aspectos pontuais do planejamento do subprojeto do curso de licenciatura em Matemática.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o intuito de verificar as aproximações do PPP com o PIBID; analisar as atividades desenvolvidas pelo PIBID local, bem como identificar elementos facilitadores; dificultadores e as contribuições do PIBID, considerados pelos alunos, em suas práticas em sala de aula. Foram realizadas junto à 16 (dezesseis) acadêmicos bolsistas PIBID do curso de licenciatura em Matemática da FCT/UNESP e uma professora coordenadora do projeto.

• **PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Como já mencionado anteriormente, durante o desenvolvimento desta pesquisa tivemos como objeto de estudo o Grupo PIBID do Curso de Licenciatura de Matemática da FCT/Unesp – Presidente Prudente/SP. No momento da observação todos os integrantes do grupo colaboraram como sujeitos em nosso estudo.

As entrevistas semiestruturadas, como já mencionado anteriormente, foram desenvolvidas junto a professora universitária que coordena o projeto local e 16 (dezesseis) acadêmicos bolsistas. Dentre os acadêmicos bolsistas entrevistados 7(sete) são bolsistas que estão em fase inicial de formação, 5 (cinco) acadêmicos são ex bolsistas do projeto, mas que ainda estão em fase de formação inicial, porém, estabeleceram o desligamento do grupo devido ao motivo de aquisição de outras bolsas de projeto de ensino ligadas à iniciação científica e pesquisa e 4(quatro) acadêmicos bolsistas também são ex bolsistas, pois

estabeleceram o desligamento do projeto no ano de 2014, devido a conclusão do curso de licenciatura.

Para a identificação desses sujeitos, utilizaremos as seguintes siglas:

ACADÊMICOS BOLSISTAS	PROFESSORA COORDENADORA	PROFESSORA SUPERVISORA DA ESCOLA PÚBLICA	PROFESSORA COLABORADORA
A.	C.	P.S	P.C

4.3 Procedimentos para o tratamento e a análise dos dados coletados

Após a coleta de dados, realizamos o tratamento e a análise dos dados obtidos junto ao grupo PIBID da licenciatura de matemática da FCT/UNESP campus de Presidente Prudente/SP. Lembrando que a análise de alguns documentos que respaldam legalmente o PIBID já foi descrito e apresentado ao longo dos capítulos teóricos desta pesquisa.

Ao proceder o tratamento dos dados obtidos, elencamos o procedimento de análise de conteúdo (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE E MUSSIS, 2003; BARDIN, 2010; FRANCO, 2008, entre outros).

Nas palavras de Bardin, a análise de conteúdo significa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Considerando a análise de forma interpretativa, dos documentos oficiais que respaldam legalmente o PIBID, bem como as respostas emitidas pelos alunos bolsistas e da coordenadora do subprojeto, por meio das entrevistas, um tipo de comunicação ou de mensagem. Assim, nos pautamos na técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados coletados junto ao grupo PIBID do curso de licenciatura em matemática da FCT/UNESP, pois conforme sugere Franco:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (**oral ou escrita**), gestual, silenciosa figurativa, **documental** ou diretamente

provocado. Necessariamente, ela expressa um significado, um sentido (FRANCO, 2008, p. 19, **grifo nosso**).

Para o tratamento e análise dos dados obtidos através dos documentos, observações e entrevistas semiestruturadas optamos por utilizar um dos procedimentos da análise de conteúdo, a criação de categorias. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, “[...] inferir, [...] extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida” (p. 04).

Na definição de Bardin (2010, p. 38, grifo nosso), “É o método das **categorias**, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Por isso, concordamos com Franco (2008, p. 58), quando afirma que “Formular categorias, em análise de conteúdo, é, por via de regra um processo longo, difícil e desafiante”. Desse modo, é notório que a técnica de análise de conteúdo e a escolha do procedimento de categorização não são atividades simples de se realizar e demandam, sobretudo, tempo e dedicação por parte do pesquisador. Contudo, consideramos que os resultados oferecidos permitem-nos maior aproximação do contexto de criação do conteúdo das mensagens buscadas através dos métodos de coleta de dados propostos nesta pesquisa.

Por fim, os dados obtidos por meio da análise documental, do relatório das observações e das entrevistas semiestruturadas, foram analisados com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa acima apresentados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ESTEBAN, 2010; ANDRÉ, 2011) e nos posicionamentos teóricos dos autores nos quais nos baseamos para compor os capítulos teóricos desta dissertação e estão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 - PIBID DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – FCT/UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE

Neste capítulo, revelamos e analisamos os resultados referentes às informações coletadas por meio da análise documental, das observações e da entrevista semiestruturada.

A análise fundamenta-se, sobretudo, no referencial teórico adotado e já desenvolvido nos capítulos anteriores e visou orientar a compreensão das contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e para a aprendizagem da docência de alunos, que cursam a Licenciatura em Matemática¹⁵ na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Buscamos estruturar a apresentação e análise dos dados relacionando – os diretamente aos objetivos específicos da pesquisa. Em um primeiro momento, eles referem-se à análise do Projeto Institucional do PIBID da FCT/UNESP, do subprojeto da licenciatura em Matemática da universidade (objeto de nossa pesquisa) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido curso, na tentativa de analisar o processo de implementação do programa no curso e de verificar as aproximações do projeto político pedagógico do curso (PPP) e o PIBID.

Em um segundo momento, os dados levantados fazem emergir o conteúdo empírico das atividades desenvolvidas no âmbito do grupo PIBID, enfatizando sua natureza, a relevância de seu planejamento, as vivências, as experiências de aprendizagem da docência viabilizadas pela inserção no programa, bem como as dificuldades e contribuições do programa para o processo de formação dos alunos com base na opinião dos sujeitos envolvidos. A totalidade do material coloca luz na análise dos dados junto a alguns participantes do grupo PIBID da Licenciatura de Matemática local, por meio das observações e das entrevistas semiestruturadas, com a intenção de viabilizar os objetivos já delimitados no capítulo anterior.

5.1 O Projeto Institucional do PIBID da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’.

¹⁵ A título de esclarecimento, informamos que optamos por realizar nossa pesquisa no curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que o grupo PIBID nesse curso representa a primeira experiência do Programa na FCT/UNESP Presidente Prudente, desde o lançamento do primeiro edital do PIBID. Sendo, portanto, um grupo existente desde 2010.

Com base no edital nº 02/2009/CAPES, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) elaborou, inicialmente, um Projeto Institucional intitulado de “**O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica**” envolvendo estudantes das licenciaturas, professores da universidade (coordenadores e orientadores voluntários) e professores das escolas parceiras da proposta (supervisores).

Pudemos identificar que, no Projeto Institucional da UNESP, houve uma articulação com o “Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP, o PDI-2009, em que também ela aponta como preocupação da Universidade:

Exercer sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, com espírito crítico e livre, orientados por princípios éticos e humanísticos. Promover a formação profissional compromissada com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social, os direitos humanos, a participação democrática. Gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício da cidadania (PROJETO INSTITUCIONAL - UNESP, 2009, p. 23).

Duas questões nortearam a elaboração desse Projeto: **Que profissional pretendemos formar para a escola pública de educação básica? Qual o perfil de professor necessário à escola pública atual?**

Todavia, o principal fator considerado foi a motivação do licenciando para desenvolver um trabalho na sala de aula, participando não apenas de projetos pontuais, como propostas voltadas para a escola pública, mas também vivenciando o cotidiano da instituição escolar (em reuniões pedagógicas, encontros entre pais e mestres, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - as HTPCs - e outras integrantes da rotina escolar), à semelhança do que já ocorre nos projetos dos Núcleos de Ensino da Unesp, vinculados à Pró-Reitoria de Graduação (PROJETO INSTITUCIONAL - UNESP, 2009, p. 23).

Uma professora doutora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, campus de São José do Rio Preto coordenou o projeto, que entrou em vigor em 2010.

No primeiro ano, apresentou 6(seis) subprojetos principais nas áreas de Pedagogia (Campus de Marília/ Araraquara), Matemática (Rio Claro e Guaratinguetá; Ilha Solteira/São José do Rio Preto e Presidente Prudente), Multidisciplinar (Bauru; Botucatu e Rio Claro), Ciências Biológicas (Ilha Solteira) e 6(seis) subprojetos complementares nas áreas de Pedagogia/Letras (EJA) (Marília), Educação Musical (São Paulo), Filosofia e Ciências Sociais (Sociologia) (Marília e Araraquara, Química (Araraquara) e Física (Guaratinguetá) em

resposta ao segundo edital nº 02/2009 – CAPES/DEB, que teve vigência por 2(dois) anos, sendo um único projeto para todas as licenciaturas. No total, participaram do PIBID/UNESP 12(doze) licenciaturas, 240(duzentos e quarenta) licenciandos, 27(vinte e sete) escolas (09 estaduais, 15 municipais e 2 técnicas e 1 Centro Educacional de Jovens e Adultos - CEJA), 28(vinte e oito) e supervisores, 01(uma) coordenadora institucional. Em cada campus, havia um coordenador de área (EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB).

Considerando os 12(doze) subprojetos selecionados, estabeleceram-se os seguintes objetivos para o Projeto Institucional/2009:

- ✓ Ampliar as possibilidades de inserção do licenciando na realidade escolar;
- ✓ Conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância da sua contribuição para a superação de problemas e desafios da escola pública de educação básica;
- ✓ Formar, em situação pré-serviço e com a colaboração da escola de educação básica, o licenciando bolsista.

Em decorrência desses e levando em conta o contexto, foram apontados como objetivos específicos:

Incorporar à formação (inicial) do licenciando-bolsista vivências e experiências proporcionadas pelo dia a dia da escola pública de educação básica;

Contribuir, por meio da participação ativa nos subprojetos interdisciplinares integrantes deste “Plano de trabalho”, para a articulação dos componentes curriculares da escola básica, em nível de ensino fundamental e ensino médio, de modo a constituírem um todo coeso, e não partes isoladas, como é frequente ocorrer;

Ensejar aos licenciandos-bolsistas o contato e a familiarização com o contexto escolar, com a rotina de sala de aula, com as práticas educativas exercitadas no dia a dia do ambiente escolar e com os principais desafios ali presentes (PROJETO INSTITUCIONAL - UNESP, 2009, p. 29).

De acordo com a análise desse Projeto e sempre visando uma formação de qualidade, optou-se por uma metodologia de **reflexão-ação-reflexão**.

A bibliografia de Schon (1992) orientou o levantamento de pressupostos, que, por sua vez, implica um processo constante de análises de discussões, encaminhamentos e compartilhamentos de ações e estratégias de trabalho.

Nessa direção, o Projeto Institucional de 2009 foi reformulado em 2014, ampliando os objetivos gerais e específicos. Para sua construção, levou – se em conta os documentos

oficiais (Diretrizes para a formação de professores, 2006) e as necessidades de formação de professores voltadas para a educação básica.

Foram adicionados os seguintes objetivos gerais:

- ✓ Favorecer a articulação teoria e prática;
- ✓ Contribuir para a formação dos licenciandos com a colaboração da escola de educação básica;
- ✓ Favorecer a formação continuada dos professores atuantes nas escolas parceiras.

Comparando o projeto de 2014 ao anterior, pareceu-nos coerente o acréscimo de objetivos como “favorecer a articulação teoria e prática”, bem como a alteração de outros, reduzindo a três os objetivos gerais. A redação dos específicos ficou assim expressa:

Incorporar à formação inicial do licenciando-bolsista vivências e experiências proporcionadas pelo dia a dia da escola pública de educação básica; **Contribuir**, por meio dos subprojetos, para a articulação entre os componentes curriculares da escola básica, em nível de ensino fundamental e médio; Desenvolver novas metodologias de ensino e materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino dos conteúdos curriculares; **Favorecer** o trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento; **Ampliar** a atuação e articulação entre as escolas prioritárias da rede pública estadual e a Universidade; **Ensejar** ao licenciando-bolsista o contato e a familiarização com a cultura escolar e com os principais desafios presentes; **Estabelecer** diálogo entre Conselhos de Curso de Graduação e o PIBID, visando à melhoria do projeto pedagógico das licenciaturas (PROJETO INSTITUCIONAL - UNESP, 2014, p. 18).

Com referência aos objetivos específicos, podemos afirmar que também houve um avanço, quando se compara 2014 ao projeto de 2009. Retomar aspectos que possam ser elaborados e reelaborados com a intenção de contribuir para o processo de encaminhamento do programa, bem como da formação dos acadêmicos da licenciatura representa um fato que consideramos imprescindível à medida que este projeto avança.

Conforme consta no Projeto da instituição de 2014, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade Estadual Paulista (UNESP) significa um programa que “[...] além dos objetivos institucionais para o ensino de graduação [...] apresenta algumas ações voltadas para sua concretização”. Entre elas, algumas se referem diretamente à formação dos licenciandos, como:

Incentivar e fortalecer as licenciaturas, procurando alcançar o equilíbrio entre as diferentes áreas; ampliar programas de cooperação e apoio à educação básica pública e reformular estruturas curriculares de modo a tornar a extensão universitária parte integrante da formação do estudante e

da prática cotidiana dos docentes e pesquisadores (PROJETO INSTITUCIONAL - UNESP, 2009, p. 25-26).

Anteriormente, como já foi mencionado, o projeto inicial partiu de uma metodologia de reflexão-ação-reflexão. Entretanto, o documento de 2014 acrescentou que, além da metodologia inicial, o projeto optou também por uma metodologia de trabalho, pautada na “[...] parceria colaborativa entre Universidade e Escola de Educação Básica” (p. 10).

De acordo com esse documento, os subprojetos deverão contemplar ações e estratégias de trabalho para a inserção do licenciando bolsista no contexto escolar, visando ao trabalho colaborativo com as escolas de educação básica, devendo, em função de suas especificidades, adotar estratégias pertinentes aos objetivos e aos princípios do projeto, tendo como foco a formação inicial dos licenciados e o regime de colaboração com as escolas, considerando as demandas e as condições concretas vivenciadas (PROJETO INSTITUCIONAL - UNESP, 2014).

Podemos considerar que todos os 12(doze) subprojetos dos seus campi, emergidos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), deverão desenvolver seus respectivos trabalhos tendo como referência um projeto maior.

Com base nesses princípios norteadores, o documento do PIBID/UNESP/2014, exposto, ressalta que a metodologia a ser adotada pelos subprojetos deverá resultar de problemas identificados na avaliação das escolas ao longo de todo o contato dos acadêmicos com o alunado. Também consta como metodologia do documento incorporar ao planejamento das atividades os diversos espaços escolares.

O documento Institucional de 2014 elenca as metas a serem atingidas, as quais se baseiam no diagnóstico da realidade escolar: a responsabilidade de cada subprojeto quanto à própria elaboração, no intuito de contribuir com as futuras ações do grupo; planejamento e elaboração de materiais didáticos e organização de espaços pedagógicos na escola; desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nas escolas; socialização e divulgação das experiências e resultados das ações didático-pedagógicas nas escolas, englobando a participação em eventos científicos realizadas no âmbito do subprojeto; publicações decorrentes do desenvolvimento dos subprojetos em periódicos; publicação de livros e revistas voltados para as ações ocorridas por meio do Programa entre outros; avaliação dos subprojetos, que seria os momentos de interlocução dos diferentes trabalhos desenvolvidos no âmbito do subprojeto dos diversos grupos PIBID existentes.

Como avaliação do Projeto Institucional e dos 12(doze) subprojetos está proposto que ocorram reuniões semanais promovidas pelos coordenadores dos subprojetos com os licenciandos-bolsistas e professores supervisores, visando à formação, ao planejamento das ações e à discussão das atividades realizadas nas escolas; às reuniões regulares com as equipes dos diferentes subprojetos nos campi, promovendo a articulação das ações e a potencialização das atividades formativas nas escolas públicas, entre outros (UNESP, 2014).

Consideramos pertinente a compreensão desse documento institucional, uma vez que o subprojeto PIBID da FCT/UNESP, objeto de estudo desta pesquisa, encontra-se inserido e vinculado ao projeto maior.

Portanto, em seguida, faremos uma apresentação do histórico do grupo PIBID do Curso de Licenciatura em Matemática e sua implantação na FCT/UNESP, com vistas às aproximações com o Projeto Político Pedagógico do Curso, até o momento da coleta de dados e finalização desta pesquisa, no ano de 2015.

5.2. O Subprojeto PIBID da Licenciatura em Matemática da FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente

De acordo com informação já expressa, escolhemos realizar nossa pesquisa no curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que o Grupo PIBID nesse curso constitui primeira experiência, instalado no âmbito da FCT/UNESP Presidente Prudente, desde o lançamento do segundo edital do PIBID (Edital/02/2009).

Desde o início em 2010 até 2013, como já explicitado, o subprojeto da licenciatura em Matemática da FCT/UNESP esteve vinculado às licenciaturas de Matemática de outros dois campi: São José do Rio Preto e Ilha solteira, possuindo, então, apenas uma coordenadora de área responsável pelo subprojeto, que estava alocada em Ilha Solteira/SP. Esse subprojeto único, que envolveu os três campi da Unesp, pretendeu consolidar, aperfeiçoar e ampliar as ações que propiciavam a aproximação do estudante ao trabalho pedagógico no contexto de projetos de parcerias com as redes estaduais e municipais de ensino e também estágios curriculares “[...] o intercâmbio planejado entre os três cursos propiciará a troca de experiências já adquiridas e o surgimento de novas ideias e grupos de estudos” (SUBPROJETO/MATEMÁTICA - UNESP, 2014, p. 10).

O projeto da FCT/UNESP sempre foi desenvolvido na mesma escola parceira do Programa.

Ela pertence à Rede Estadual de Ensino do município de Presidente Prudente (SP), localizada na área central. Assim, permanece até o momento da finalização desta pesquisa. A instituição atende alunos no ciclo II do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), do Ensino Médio e da EJA. Recebe alunos de mais de 100 bairros da cidade. A maioria deles vem da periferia, os quais recebem passe escolar para se deslocar até a escola. No momento da pesquisa, a unidade atendia cerca de 960 alunos. Igualmente, o corpo discente da escola demonstra-se muito diversificado. Além disso, a escola detém muitos alunos em situação de risco e violência, acompanhados de perto pela Promotoria da Infância e do Adolescente de Presidente Prudente (SP) (SUBPROJETO/MATEMÁTICA – UNESP, 2014).

As atividades do subprojeto na FCT/UNESP iniciaram em abril de 2010, com o foco principal da implementação da proposta São Paulo faz escola.

Em 2011, ele procurou suprir as deficiências curriculares advindas do Ensino Fundamental diagnosticadas pelos professores.

Em 2012, o grupo realizou atividades lúdicas integrando todos os alunos da escola, envolvendo o dia a dia da matemática.

Em 2013, o grupo era constituído por 10(dez) acadêmicos bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática, 1(uma) professora supervisora, bolsista, que atua na rede Estadual de Presidente Prudente (SP), 2(duas) professoras colaboradoras, 1(uma) professora da universidade, que é responsável pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse ano, o grupo – PIBID – teve como meta realizar atividades a partir da avaliação da aprendizagem e processo, proposta pelo Estado para identificar as dificuldades que os alunos demonstravam em sala de aula. Porém, depararam com o enfrentamento de problemas decorrentes da mudança da gestão escolar (mudança de diretor) e da chegada de novos professores.

Com base no edital/2013, houve o desmembramento do subprojeto. A coordenadora local, com base no edital da Capes (2013), elaborou e submeteu um novo projeto, que dará prosseguimento aos trabalhos realizados, mas de forma autônoma no campus, sendo ela, atualmente a respectiva coordenadora de área do subprojeto local.

Com a aprovação do novo projeto da FCT/UNESP, o campus de Presidente Prudente (SP) deixou de integrar um subprojeto interligado com os outros cursos de Matemática da instituição de Ilha Solteira (SP) e São José do Rio Preto (SP) e passou, a partir de 2014, a trabalhar com um projeto único para o grupo local da FCT/UNESP.

O novo projeto passou a funcionar em março de 2014, intitulado “Possibilidades metodológicas para o ensino e a aprendizagem de Matemática: aproximando a Universidade da escola básica”.

Seus objetivos foram: incentivar práticas docentes de caráter inovador; valorizar o espaço da escola pública na formação de professores para a Educação Básica, bem como proporcionar aos futuros professores participação em ações e práticas docentes inovadoras.

Configurou-se uma nova dinâmica ao grupo. Foi proposto envolver também os professores da EJA, já que a escola possui essa modalidade de ensino no período noturno, além do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Com o início do novo subprojeto de 2014, o PIBID local ampliou-se. A professora orientadora optou, nesse novo momento, pela integração de mais 4(quatro) alunos, uma vez que, no ano anterior, possuía apenas 10(dez) alunos. Levando em consideração o atual número de bolsistas, foi solicitado que o grupo tivesse mais uma professora bolsista supervisora. Desse modo, hoje o grupo possui 14(catorze) alunos bolsistas do curso de licenciatura em Matemática, 2(duas) professoras colaboradoras, sendo 1(um) docente do Departamento de Matemática e Computação da FCT/UNESP e 1(um) ex-bolsista do PIBID, professora eventual da REDE), 2(duas) professoras supervisoras que atuam na rede estadual de Presidente Prudente (SP) e 1(uma) professora coordenadora do subprojeto da licenciatura em Matemática da FCT/UNESP (Docente do Departamento de Matemática e Computação da FCT/UNESP).

As reuniões do grupo, em geral, ocorrem semanalmente, sendo todas às quintas-feiras, das 14h00min às 16h00min, quando são discutidos textos teóricos que possam oferecer conteúdo reflexivo suficiente para a atuação dos bolsistas pibidianos nas escolas, durante o período de aplicação das atividades. Também durante essas reuniões, algumas vezes, são relatadas as dificuldades dos bolsistas. É pertinente ressaltar que as atividades propostas pelos bolsistas são desenvolvidas sempre que necessário, ou quando solicitado pela professora regente da sala de aula, porém, elas são continuamente acompanhadas por esses docentes em sala de aula.

Fica evidente, portanto, que o subprojeto propõe, entre outras, atividades/ações que envolvam diagnóstico das defasagens, elaboração/confecção de materiais didáticos e uso de softwares, confecção de materiais, uso de softwares, acompanhamento e intervenção nas aulas, participação em reuniões de trabalho na escola (ATPC, Conselhos, etc) e em eventos a serem realizados no âmbito do PIBID.

Dessa forma, como mencionado acima, os acadêmicos bolsistas vão até a escola parceira do Programa, realizam o acompanhamento de todas as turmas do Ensino Fundamental II, Médio e EJA, além de também participarem de algumas reuniões, de aulas, de atividade pedagógica coletiva (ATPC).

Podemos destacar, no plano de trabalho do grupo PIBID da FCT/UNESP, as seguintes atividades:

- **Acompanhamento e desenvolvimento de atividades nas salas do Ensino Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos da escola parceira:** Esses acompanhamentos acontecem toda semana, exceto em dias de quinta – feira, dia em que ocorrem as reuniões locais na universidade. O grupo de 14 alunos é dividido em 7 duplas, que são distribuídas para realizarem acompanhamento em salas de aula do Ensino Fundamental II, Médio e EJA para, posteriormente, quando necessário, ou solicitado pela professora da sala, elaborarem atividades para as turmas. Faz sentido esclarecer que o grupo possui apenas 2(duas) professoras supervisoras e apenas 3(três) duplas acompanham salas em que as professoras supervisoras (bolsistas) dão aula;
- **Participação em algumas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), de planejamento e conselho escolar:** A reunião de ATPC acontece toda a segunda – feira na escola. Os alunos bolsistas participam, **apenas observando**, em alguns desses momentos coletivos. Quanto ao planejamento e conselho sempre que ocorrem, eles comparecem a elas, **também como observadores**.
- **Participação em reuniões de estudo e orientação na Universidade:** As reuniões do grupo, inicialmente observadas, em 2013 ocorriam semanalmente, sendo todas as quartas – feiras das 15hs às 17 horas. Nesse espaço, em 2013, percebemos que houve com pouca frequência, discussão de textos teóricos, havendo, como assuntos da reunião, os eventos, porém, isso se deu pelo fato de que o grupo estava em finalização de semestre, não estando em preparo e elaboração de atividades. Ao longo do ano de 2014, essas reuniões passaram a acontecer às quintas - feiras, das 14 h às 16 h. Durante essas reuniões iniciais, em que são discutidos textos teóricos que possam dar uma bagagem suficiente e necessária para a atuação dos bolsistas pibidianos nas escolas, durante o período de aplicação das atividades. Também

durante essas reuniões, sempre que necessário, são relatadas as dificuldades dos bolsistas.

5.3 As aproximações do PIBID do Curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP com o Projeto Político Pedagógico.

Por meio da análise do subprojeto, é notável a preocupação com a formação integral dos licenciandos, a parceria efetiva com a escola parceira, bem como a estreita relação com o perfil profissional presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Matemática da FCT - UNESP.

De acordo com o subprojeto/2014, as ações propostas no âmbito desse subprojeto buscaram ir ao encontro do perfil profissional descrito no PPP do Curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP, o qual assim se apresenta:

[...] ser agente de transformação dentro de sua escola, avaliando livros textos, questionando os programas e sequências de ensino vigentes - apresentar um bom domínio de teorias de ensino e aprendizagem, e saber adequá-las aos conteúdos específicos; - ser pesquisador na sala de aula, capacitado a entender as diferentes estratégias desenvolvidas pelos alunos no processo aprendizagem e as variáveis didáticas envolvidas em tal processo; - ter capacidade para comunicar-se matematicamente e de compreender Matemática, para estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento e para utilizar os conhecimentos matemáticos na compreensão do mundo que o cerca; - ter capacidade de despertar o hábito da leitura e do estudo independente, e incentivar a criatividade dos alunos; - ter capacidade de expressar-se com clareza, precisão e objetividade; - ter capacidade de suscitar o interesse pelo estudo da Matemática (PPP, p. 36, apud, UNESP, 2014, p. 04).

Quando analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), emerge o seguinte significado: a busca por uma formação de qualidade representa forte valor do curso de Licenciatura em Matemática, objetivando uma “[...] formação inicial do professor de Matemática, de forma **competente, criativa e crítica, buscando respostas aos desafios e problemas da educação no mundo de hoje**” (PPP - UNESP, 2014, p. 36, **grifo nosso**).

O PIBID desempenha uma inegável relevância para a instituição, já que, ao privilegiar ações de iniciação à docência, promove um espaço de inserção do licenciando nas escolas públicas de diferentes níveis de ensino e realidades socioeconômicas. Nesse sentido, trata-se da formação do profissional para além do que é desenvolvido no âmbito da universidade, cujo

foco de docência centra-se, na maioria dos cursos de licenciatura, na realização dos estágios curriculares obrigatórios, como já mencionados em capítulos anteriores.

A proposição de inserir o futuro professor nas escolas aponta para um envolvimento dos acadêmicos com a realidade que requer uma articulação teórico-prática, atendendo a uma compreensão de que a formação nos diferentes cursos de licenciatura não se dá somente em um momento ou ambiente distinto, mas que a formação inicial perpassa diferentes contatos, convivências e experiências por meio da presença de quem está sendo formado em outros ambientes, especialmente a escola, *lócus* do fazer docente. Dessa forma, “[...] ao pretender lançar um olhar claro, fundo e largo sobre a educação, a reflexão deve partir da situação, do contexto social que envolve essa educação. É esse contexto que a caracteriza, que lhe confere especificidade” (RIOS, 1999, p. 29).

Pelo exposto, a especificidade dos cursos de licenciatura não é somente a preparação teórica ou metodológica do licenciando, mas a sua formação para a atuação na realidade escolar, tendo em vista os desafios que a sociedade moderna apresenta e que exige do profissional professor competências e capacidades para superá-los, assim, o processo de formação na universidade, nos diferentes cursos de licenciatura, representa uma etapa significativa da instituição do próprio ser – no – mundo (RIOS, 1999).

Para a coordenadora, a realização do PIBID atende a um anseio há muito tempo propalado pelos professores que atuam nas disciplinas de Práticas de Ensino dos cursos de licenciatura: a possibilidade de que as atividades de docência tenham destaque tanto quanto aquelas destinadas à iniciação científica (PIBIC).

Sabemos que, em sua origem, a formação de professores era constituída pelo popular sistema “3+1”, composto pelos três primeiros anos de disciplinas de cunho matemático ou cunho específico, destinando, para o último ano, as disciplinas pedagógicas, quer dizer, a formação didática. Semelhante proposta tem fundamento no modelo de racionalidade técnica. Muitos projetos de cursos ainda apresentam resquícios dessa formação, já que acabam por fragmentar a formação pedagógica. Nesse sentido, a valorização da formação voltava-se para o específico, principalmente, em cursos como, por exemplo, a Matemática, Física e a Química. Nesse sistema, o bom professor era aquele que detinha o conhecimento específico. A formação pedagógica representava tão somente um conjunto de técnicas utilizadas para a transmissão dos conteúdos que o docente havia adquirido nos anos iniciais de sua formação (CURI, 2000).

Quando se iniciaram as licenciaturas no Brasil, elas se constituíam de três anos de formação específica e mais um ano para a formação pedagógica. O saber considerado relevante para a formação profissional do professor era, fundamentalmente, o conhecimento disciplinas específico. O que hoje é denominado formação pedagógica se reduzia a didática e esta, por sua vez, a um conjunto de técnicas úteis para a transmissão do saber adquirido nos três anos iniciais (MOREIRA; DAVID, 2005, p. 13).

A análise documental esclarece que existem possíveis indícios de articulação do PIBID com o PPP do curso. Contudo, essa conexão ainda tem acontecido de forma incipiente, como demonstram as falas dos sujeitos.

Com referência ao aspecto didático, comparando os conteúdos ministrados na universidade, seu auxílio e aproximação com a prática da sala de aula que eles têm vivenciado no PIBID elucidam que a graduação tem pouco contribuído para a formação de professor, sendo mais voltada para a formação de pesquisador:

Eu acredito que não forma professor de matemática, eu acredito que forma pesquisador de matemática. Por causa da distância da universidade até a escola, porque o momento que a gente tem para se aproximar da escola é o estágio [...] (A).

Bom pra quem quer continuar estudando, acho que pra ir pra escola pública não vejo muita contribuição [...] pra quem quer continuar estudando, acho interessante [...] pra quem quer sair daqui pra trabalhar na rede não. (risos) (A.)

Tá faltando muito a parte de mostrar como o profissional age na escola [...] e é por isso que ta acabando o interesse pelo curso [...] hoje cedo eu tava vendo de manha tinha 3 pessoas na aula de álgebra (A).

Quando interrogados sobre as disciplinas/conteúdos que mais contribuíram para seu processo de formação, principalmente, no que tange à prática, os alunos bolsistas em sua maioria relataram:

[...] as matérias pedagógicas [...] Talvez geometria euclidiana também. As disciplinas pedagógicas eu acho que os textos que a gente leu que auxiliaram (A).

Foram algumas [...] psicologia, OTE, pra conhecer organização do trabalho escolar, pra conhecer como que é a gestão e a gerência [...] uma matéria específica foi fundamentos, fundamentos da matemática é o que a gente vê na educação básica, é uma revisão e eu acho que como vê aqui de novo eu acho que você fica melhor pra transmitir lá, pra passar lá [...] Também acho que geometria analítica ajudou um pouco pra saber alguns conceitos de matrizes, alguns conceitos matemáticos[...] mas as outras são muito desvinculadas da escola (A).

Porém, no quesito disciplina de didática, foi pontuado que não houve muitas contribuições da disciplina para o processo de formação:

*Poxa, difícil hein, difícil porque eu achava que didática ia ter muito a ver com minha prática e a didática pra mim foi um lixo (risos) [...] eu achava nossa didática vai ser legal, vou ensinar, vou aprender a ensinar, vou aprender a lidar com o aluno, vou aprender a ter uma didática legal, porque a gente tem essa palavra, mas não foi nada disso [...] (A, **depoimento editado**).*

*Agora didática, didática, foi bom por causa das leituras dos textos, por causa da professora que deu uns macetes, porque ela teve 20 anos na educação básica e ela sabia o caminho que a gente ia ter que trilhar na escola, e psicologia pra saber lidar com o outro, eu acho assim que isso aí que ajudou (A, **depoimento editado**).*

Nos relatos dos alunos, percebe-se uma lacuna entre as aproximações previstas no PPP do curso e a prática diária do professor, visto que as disciplinas que são destinadas a essa conexão acabam por contribuir de forma escassa, na visão dos sujeitos.

Levando em consideração os relatos anteriores, avoluma-se a ideia de que a graduação universitária ainda não consegue praticar a articulação de suas disciplinas com o exercício docente, anseio expresso pelo discurso de seus alunos.

Outros relatos enfatizam as reflexões sobre questões didáticas, desvalorizadas diante dos temas técnicos. E percebemos que, de fato, segundo Saviani (2009).

No Brasil, a questão do preparo dos professores emerge de uma forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. [...] Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas regias implantadas pelas reformas pombalianas até os cursos superiores criados a partir de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Durante muito tempo, a questão do ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura em matemática teve seu foco ligado somente aos desafios do conteúdo específico do conhecimento matemático, ou seja, por sua natureza essa disciplina seria um privilégio a alguns que alcançavam seu entendimento.

D' Ambrosio (1996) alerta-nos sobre esse grande desafio da educação, que constitui, por sua vez, articular os conhecimentos apreendidos em sala de aula à prática do dia a dia de ser professor, ou seja,

[...] por em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Por em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, saber/fazer acumulado ao longo dos tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber fazer que orienta nossa prática (D' AMBROSIO, 1996, p. 80).

A fala de um dos alunos revela um ponto frequente apontado pelas pesquisas na área de formação de professores: o caráter de supervalorização do conhecimento específico nos cursos de formação de professores, em especial, o de Licenciatura em Matemática. Essa avaliação evidencia-se, quando o acadêmico bolsista comenta: *“As pedagógicas, mas são poucas que a grade oferece, mas as matérias mesmo de matemática (risos) têm pouca relação”* (A.). Tal fala expressa sentimentos e necessidades do quanto parece ser relevante (re) pensar os programas de formação, tendo como maior fundamento a realidade da escola, da sala de aula, da dinâmica do trabalho em grupo, da colaboração, enfim, do enfrentamento da realidade da profissão (LEITE, 2007). Como bem comenta o aluno, tudo isso precisaria ser revisto, porque constitui um ponto negativo da formação na medida em que não demonstra, ao futuro professor, como realmente será o cotidiano de sua profissão.

O processo de articulação de conhecimentos específicos e pedagógicos é necessário para que o choque com realidade escolar não seja maior do que os aspectos de descobertas da docência, a fim de que o professor permaneça na profissão e não desista da carreira antes de conhecer, de fato, o magistério (VEENMAN, 1984).

Em concordância com Grigoli, Teixeira e Lima (2004), acreditamos “[...] que um elemento fundamental da formação de professores seja o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões e, principalmente, aquela que é a essência da sua atividade [...]” (p. 03), ou seja, o dia a dia de uma sala de aula, e isso, sem dúvidas, não se reduz apenas ao estágio supervisionado.

Os discursos acima expressos entregam a extrema preocupação que a coordenadora do subprojeto teve em conciliar as disciplinas com a prática profissional, desde sua elaboração, embora, na prática, tal efetivação não se concretize completamente.

Contudo, outras falas verbalizam que o curso, bem como os conteúdos não estão totalmente dispersos, mas é necessário que as disciplinas, principalmente as que estão voltadas para o exercício da profissão sejam melhor trabalhadas de forma a contribuir para o processo de aprendizagem docente.

A formação de professores representa um dos elementos fundamentais para a construção de uma sociedade de cidadãos críticos. Acreditamos que a didática intervém e contribui de forma positiva para a qualidade do ensino, ou seja, para a consolidação dos objetivos maiores da educação. Nesse contexto corroboramos Garcia *apud* Siqueira (2007, p. 16) quando afirma que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Salientamos a preocupação exposta no subprojeto de conciliar princípios embutidos no PPP do curso de licenciatura em Matemática da FCT/UNESP contribuindo para que o objetivo do curso seja alcançado. Desse modo, ao longo do exposto, por meio da análise documental, reafirmamos que existem indícios da articulação entre o programa PIBID e as atividades previstas pelo PPP do curso de Licenciatura em Matemática.

Contudo, por mais que haja por parte da coordenadora de área do subprojeto de matemática da FCT/UNESP a tentativa de conciliar as ações do grupo, a partir de alguns princípios do PPP, nem sempre eles são concretizados, dado que, como ela destacou, e os acadêmicos bolsistas confirmaram, seria necessário que houvesse uma cooperação e colaboração por parte de todo o corpo docente e discente que compõe o curso de licenciatura.

No próprio projeto político do curso, não se faz menção ao Programa PIBID. Entretanto, os princípios norteadores do PPP estão compostos no subprojeto referido, levando em consideração a preocupação expressa pela coordenadora, a qual demonstra que, mesmo o curso possuindo *déficits* na articulação entre teoria e prática, tem contribuído para o processo de formação inicial dos alunos.

Concluindo, a formação de professores com vistas a sua profissionalização deve ser um processo articulado em que saberes práticos e teóricos dialoguem com dimensões políticas

e ideológicas que permitam o reconhecimento pessoal e coletivo da identidade profissional e do trabalho docente.

Acreditamos que as vivências dos acadêmicos bolsistas no PIBID já se inserem nesse contexto de um início de profissionalização de sua futura docência.

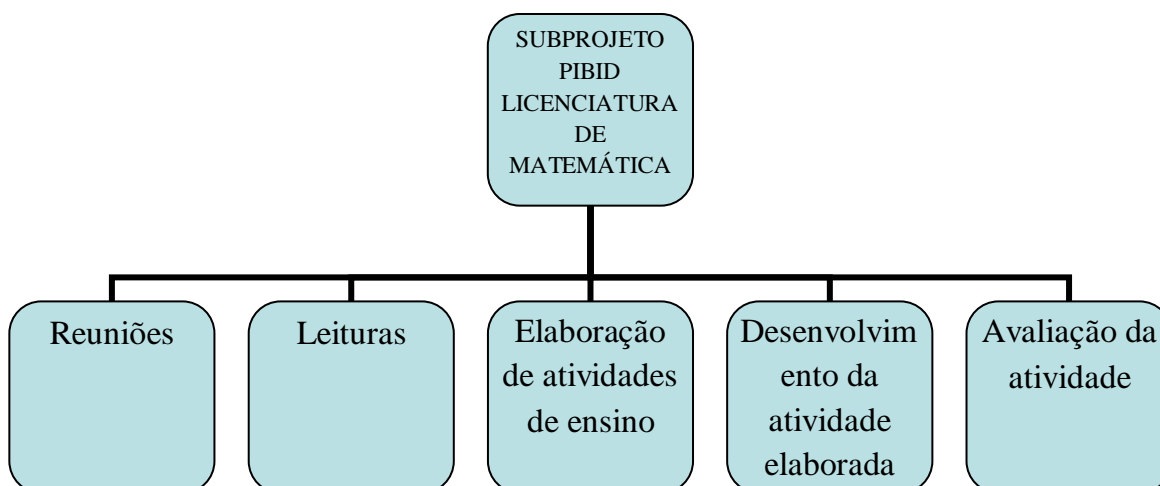
5.4. Atividades realizadas no PIBID da FCT/UNESP de Presidente Prudente

Neste tópico buscamos, a partir dos dados obtidos por meio das observações e entrevista com a coordenadora e os alunos bolsistas, analisar as atividades desenvolvidas junto ao grupo PIBID, conhecendo a natureza dessas atividades, o encaminhamento, bem como a relevância dos planejamentos.

Com base nas observações realizadas junto ao grupo PIBID, identificamos como ações do grupo: reuniões, leituras, elaboração e desenvolvimento de atividade e avaliação da atividade.

Criamos abaixo uma figura para que possamos visualizar a rotina de trabalho do grupo.

Figura 2 - Dinâmica de gerenciamento das ações do grupo PIBID no curso de licenciatura em Matemática da FCT/UNESP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2015.

Ao longo de nossas observações, identificamos que, além dessas atividades, aconteceu a participação em eventos, com produções e publicações de artigos científicos. As atividades

de intervenção nas escolas desenvolveram com a participação em diversos momentos do cotidiano escolar (conselho de classe, conselho de escola, reuniões de ATPC¹⁶, entre outras).

Esses diversos momentos pretendem facilitar aos licenciandos a percepção de que ser professor de Matemática significa estar muito além do restrito espaço da sala de aula. O projeto PIBID parece ter oportunizado aos acadêmicos participantes dessa experiência o acesso a momentos de reflexão sobre o fazer docente, os quais só seriam possíveis após o ingresso na carreira, ou seja, a oportunidade de ser integrante do programa vem contribuindo para a construção da identidade desses futuros professores, de forma a articular algumas práticas pedagógicas com o desenvolvimento de outras ações que vão além do espaço da sala de aula, do giz e lousa.

Sacristán (1995) afirma que a profissionalidade manifesta-se através da diversidade de funções do professor (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc).

O relatório de observação informa:

[...] a professora orientadora sugere que o grupo vá pontuando as dúvidas, questionamentos, e que façam apontamentos ressaltando os aspectos que encontraram de relevância no texto. A professora colaboradora também ressaltou aos acadêmicos que, *“se conseguissem trouxessem para a realidade que vocês vivenciam alguns aspectos do texto, referentes às suas práticas pedagógicas em sala no momento de intervenção”*. Poucos acadêmicos se manifestam para a discussão, desse modo, a professora coordenadora vai conduzindo o texto no sentido de pontuar os pontos importantes. C. destaca que como podemos perceber o texto nos aponta que *“a geometria está ausente da maioria das salas de aula. Geralmente os alunos chegam ao ensino superior com pouco ou nenhum conhecimento básico de geometria”*. Assim, caberia aos bolsistas realizarem uma avaliação crítica do que vivenciaram na escola, e irem relatando espontaneamente como foi estar em sala de aula neste semestre. O A, sempre bastante participativo, destaca *“tem momentos que não é fácil explicar conteúdos matemáticos, principalmente quando são complexos e os alunos possuem dificuldade para compreender”*, daí ele destaca a importância de um ensino didático – pedagógico, como vem sendo discorrido no texto que foi apresentado anteriormente. Outro acadêmico também resalta que *“existem momentos que as coisas deslancham, porém, em outros momentos existem as dificuldades”*. A. também expõe seu relato, enfatizando a dificuldade encontrada em sala de aula no que se refere à *“indisciplina do aluno, que às vezes não presta atenção na aula nem no professor”* (Trecho do relatório de observação do dia 05 jul 2013).

O fragmento esclarece que, nas reuniões, os acadêmico bolsistas encontram espaço para leituras, para discussão de planejamento. Em poucos momentos, dialogam a respeito de

¹⁶ Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

temas específicos da disciplina de matemática, apontam as dificuldades, ou os sucessos de sua prática. Mesmo que esses momentos de reflexão tenham sido poucos, entendemos que as reuniões são espaços de manifestação da profissionalidade conforme entendida por Sacristán (1995).

As atividades específicas desenvolvidas em sala de aula pelos acadêmicos bolsistas realizavam-se sempre que necessário, ou quando solicitadas pela professora regente da sala de aula, que as acompanhava. Duplas de bolsistas as desenvolviam.

De acordo com os acadêmicos, na maioria das vezes essas atividades eram planejadas pela dupla. Algumas vezes, ela (a dupla) contava com o auxílio da professora coordenadora, ou da supervisora das escolas (professoras bolsistas do projeto), ou professoras regentes da sala de aula (professoras não bolsistas) e professora colaboradora:

Minha dupla junto com a professora. A gente escolhe um tema pra trabalhar ou um assunto, uma atividade, aí, por exemplo, escolheu geometria, [...] a gente pensa em atividades que podem ser trabalhadas com geometria. [...] a gente discutia e levava pra ela e se ela gostasse a gente já construía os slides (Á.).

A gente combina com a professora quando a gente vai aplicar, e se reunia, trocava e-mail pra montar, às vezes a professora da escola ajudava, mas às vezes éramos somente nós mesmos (A.).

Para o planejamento, a gente se reunia aqui na universidade, geralmente lá no Late, a gente que fazia a atividade, bom, mas antes a gente falava com a professora da sala o que a gente pretendia fazer, se ela tivesse algo preparado sobre aquilo, ela dava contribuição, pra dar umas dicas, caminhos, senão a gente já preparava (A.).

Primeiro a gente conversava com a Lu, que é a nossa responsável da sala. Depois a gente se reunia na UNESP ou em casa mesmo, porque minha dupla ia muito em casa, e a gente montava as atividades e a gente dividia (risos) porque na correria, cada uma fazia um pouco (A.).

As observações e os relatos dos bolsistas elucidam que, durante as reuniões, ocorreram raros momentos de orientações nas atividades de iniciação à docência, bem como na elaboração dos planos de ensino. Na maioria das vezes, as duplas pensavam e elaboravam as atividades. Em alguns casos, o fato da ausência de orientações foi pontuado como sendo um ponto falho do projeto:

Ah, esse momento aí, eu acho que foi um pouco falho, porque a professora da escola falava assim: Ah...vocês poderiam trazer uma atividade sobre equação do segundo grau, por exemplo,mas não falava, traz situações problemas, traz parte mais mecânica, traz isso, traz aquilo, não, só falava:

'to precisando de equação de segundo grau', ai eu me reunia com minha dupla, e pesquisava na internet, pesquisava em livros [...], e também não discutia nada em conjunto não, era mais com a dupla mesmo e assim que a gente elaborava com o auxílio da internet, livro e só eu e meu parceiro só (A).

O depoimento da coordenadora corrobora com a fala dos bolsistas, quando afirma que houve poucos momentos de discussão/contribuição de sua parte no planejamento e na elaboração das atividades:

Quanto a isso eu tenho que ser sincera. Não, Não. A gente até discute, mas é eles que buscam [...] em cima do que o professor trabalha [...] não há uma discussão, poderia até caminhar pra isso, mas eles ficam muito tempo na escola, as nossas reuniões são muito curtas [...] (C, **depoimento editado**).

Também que nas reuniões, os alunos com os professores, discutem preparativos para a participação em eventos de comunicação do trabalho.

Hoje a reunião do grupo PIBID foi para discutir um projeto que está sendo elaborado para apresentarem no evento do 1º Encontro de Educação Matemática, que ocorrerá em São José do Rio Preto/SP. Para este evento, os bolsistas também vão elaborar uma apresentação em power point para relatar e demonstrar suas experiências, bem como as atividades que estão sendo desenvolvidas no grupo até o momento. Para a construção dos slides, M.R sugere acrescentar um tópico com as fotos tiradas na aplicação das atividades de intervenção na escola para esclarecer, e auxiliar no entendimento de tudo que será dito na apresentação. Sugere também que os bolsistas possam levar para o evento alguns materiais, sólidos geométricos, entre outros, que foram produzidos ao longo dos trabalhos no PIBID, para exposição aos demais participantes do evento (Trecho do relatório de observação do dia 14 ago 2013).

Podemos afirmar que, por meio das reuniões, articulam-se diversas ações da atividade do grupo, como as leituras de textos teóricos, a elaboração das atividades e o preparo de comunicação para participação em eventos, entre outras, muitas vezes, concomitantes, que, de alguma forma, vão sendo articuladas e desenvolvidas para que atinjam os resultados esperados, entre eles, a formação dos alunos bolsistas.

No grupo, os esforços do coletivo estavam voltados a objetivos mais específicos da área, como às leituras de textos teóricos, às necessidades do grupo. Além disso, também experimentava na prática, o exercício de ser professor; quando as ações estavam voltadas ao contexto mais amplo da escola e do sistema educacional.

Quanto ao critério de seleção dessas atividades, que eram desenvolvidas em *lócus*, a maioria dos acadêmicos relatou:

Então, dificuldades! O critério era dificuldades dos alunos e pedido da professora também, é o critério (A).

[...] de acordo com o que eles estão trabalhando em sala de aula, baseado nas dificuldades deles. A gente procura sempre alguma atividade diferenciada da que eles estão trabalhando e aplica (A).

Constatamos também que, ultrapassado o critério das dificuldades e do conteúdo trabalhado em sala, também possui como sugestão de encaminhamento das atividades o currículo, bem como o caderno do aluno, o material disponibilizado pelo Estado.

Então sempre a gente olha o currículo. Olha mesmo o caderno do aluno (A.)

Os critérios eram [...] o primordial era o conteúdo que a professora estava trabalhando, porque a gente sempre trabalhava em cima do currículo do Estado de São Paulo (A.).

Nota-se com maior ênfase critérios comuns que norteavam a elaboração dessas ações, como a dificuldade que os bolsistas percebiam durante o momento que acompanhavam as turmas, as dificuldades detectadas pelas professoras em sala de aula, como também o currículo, o caderno do aluno e o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala no momento.

No que se refere aos embasamentos teóricos que subsidiavam o desenvolvimento dessas ações, constatamos que a maioria dos alunos não se apoiava em nenhum referencial para a elaboração das atividades em sala de aula:

Então, não, eu não sou muito ligado a autores, eu vou mais para o que segue a cartilha e a conversa com a professora, pesquiso na internet, no Google e o I.G meu parceiro do ano passado tinha bastante base teórica (A).

(Risos) leitura? (risos) ah... dificilmente, não....não...base teórica era complicada. Poucas intervenções a gente se baseou em base teórica, até porque a gente só leu texto sobre erro de aluno, leu texto sobre o que é ser um bom professor (A).

Não. Então. A gente procurava na internet [...] em atividades já aplicadas, textos já lidos (A).

O discurso dos alunos bolsistas denuncia que a maioria das duplas considera como base teórica a pesquisa no *Google*, ou entrega que não possuía base teórica, ou afirma ter recorrido apenas à apostila dos alunos.

O fato da incipiente orientação das duplas para fundamentações teóricas durante a elaboração foi pontuado como sendo um ponto também a ser melhorado no projeto:

Eu acho que faltou um pouco disso aí também, essa questão de base teórica, eu acho que a gente leu pouco ainda [...] muito pouco [...] (A).

[...] a gente fazia estudo no coletivo, nas reuniões, mas não em específico pra fazer aquela atividade (A).

[...] a gente sempre fazia leituras nas reuniões, mas não era sobre as atividades. E era quando eu me sentia totalmente perdida (risos) porque eu como não tive prática, nunca tive essa experiência [...] aí eu pegava livro didático, ia pesquisando no Google mesmo alguma atividade prática e aí a gente ia se virando ou perguntava para os pibidianos mais velhos [...] pra vê se eles já tinham feito alguma coisa sobre aquilo que tinha dado certo e a gente foi indo (A).

Quanto a esse aspecto, a que já nos referimos anteriormente, quando a coordenadora nos relatou a questão de pouca participação dela no momento da elaboração e planejamento devido ao pouco tempo das reuniões, também ao fato de eles ficarem muito tempo na escola “[...] A gente até discute, mas é eles que buscam [...]” (M.R). Igualmente, apontou como fundamentação teórica de encaminhamento das ações:

[...] A abordagem que eu uso é o construcionismo, que é a interação, aprender por meio do fazer algo que seja significativo, a gente usa no caso, aula dialogada e tem as teorias na área de educação matemática que é a investigação matemática. A gente tenta estudar, agora os alunos mudam muito[...] (C. depoimento editado)

Considerando que a maioria dos bolsistas nos relatou que não se baseia em fundamentação teórica alguma para o processo de elaboração das atividades, uma dupla nos relatou:

[...] Então normalmente a gente pesquisa bastante autor, pesquisa bastante PCN’S, no próprio caderno do aluno [...] (A).

Sim, tinha, usava bastante Ponte e Piaget, sempre tinha um pouco, por mais que Piaget, traz algumas coisas que você olha e fala assim, será que só pode usar na geometria? [...] a gente fazia algumas adaptações, tipo vamos seguir os passos que ele dá, e também como os passos de Ponte da metodologia [...] vamos mudar, um trabalha com geometria e outro não, mas a gente tava vendo potência, então o que a gente pode fazer? [...] vamos modelar um pouco a teoria, para o que a gente quer, pra gente conseguir chegar no nosso objetivo, e assim unia um pouco de tudo e unia pra formar um conhecimento pra o aluno (A).

Esse contato com os referenciais teóricos acrescentou novas ideias ao pensamento dos alunos bolsistas. Mesmo que de forma independente, esses alunos tiveram um momento de aproximação do conhecimento dos pesquisadores, ao interpretar os textos lidos, procuraram

em sua realidade elementos que os auxiliassem na compreensão dessas novas ideias e na transposição do conteúdo ao aluno em sala de aula. Dessa maneira, acrescentaram novas informações a seus próprios conhecimentos.

Mesmo diante de algumas lacunas constatadas, a inserção dos acadêmicos no contexto da sala de aula e das escolas da Educação Básica representa uma experiência formativa, visto que os aproxima do seu futuro campo de trabalho. Se não fosse o PIBID, o contato com a escola restringir-se-ia aos Estágios Supervisionados. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2003) ao salientar que:

É evidente que a Universidade tem um papel fundamental a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire – se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 05).

Assim, “formação e atuação não se disvinulam, pois ambas fazem parte da constituição da profissionalidade docente que se controla ao longo da vida de cada professor” (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 37-38). A formação docente ocorre tanto na universidade como na escola por meio da inserção do acadêmico.

Esse momento de inserção ainda que constitui-se em aprender a elaborar os planos de aula, escolher as atividades e materiais didáticos, optar por instrumentos de avaliação, refletir constantemente sobre a sua docência e desenvolver concepções mais críticas em relação à sala de aula. Essas atividades evidenciaram a necessidade do estudo, da pesquisa e da reflexão para compreender a escola e os processos de ensino e aprendizagem, bem como o desafio de transformar os conhecimentos aprendidos na universidade em conteúdos significativos a aprendizagem dos alunos.

5.5 Elementos dificultadores na aprendizagem da docência

Neste tópico, buscamos identificar elementos que dificultavam o processo de aprendizagem da docência, considerados pelos alunos, em suas práticas em sala de aula.

Como percebemos no tópico anterior, o subprojeto enfrentou algumas dificuldades no que tange a maiores oportunidades de diálogo em grupo, reflexões acerca das atividades desenvolvidas. No entanto, tais fatos não impossibilitaram seu andamento.

Na concepção dos alunos bolsistas, constatamos que as dificuldades inerentes ao processo de elaboração/desenvolvimento das atividades do subprojeto PIBID assim se delinearão: a insegurança, o nervosismo, o trato com o enfrentamento de os alunos não aprenderem; dificuldades em passar o conteúdo, timidez, como ensinar, também lidar com a falta de interesse dos alunos, bem como o déficit de ensino que esses alunos já possuem decorrentes de anos passados, e pensar a forma de trabalhar o conteúdo em sala de aula.

A insegurança. Teve um conteúdo que a gente não achou tranquilo preparar atividade, equação de segundo grau, a gente não achou tranquilo porque a professora da sala já veio desesperada, ela falou assim: Ah..os alunos não estão aprendendo equação do segundo grau, vocês não podem trazer alguma coisa? Eu acho que esse desespero dela dificultou o nosso trabalho, porque a professora que está na frente já mostrar que está desesperada pra gente? (risos) Querendo ou não a gente ainda é aluno [...] (A).

Além disso, os alunos também pontuaram que percebiam que o projeto estava mais voltado para a aprendizagem dos alunos na escola. Ressaltamos a questão da sensação de que o grupo priorizava mais a aprendizagem do aluno na escola do que sua própria aprendizagem para a docência, lembrando que esse aspecto foi pontuado por dois acadêmicos:

Outra coisa que eu acho um problema do PIBID, que ferra tudo a estrutura do projeto é o seguinte, confundir o objetivo central do projeto, porque aqui nas reuniões a impressão que dá é que a gente tem que pegar todas as salas, abranger todas as salas da escola, isso aí satura todos os alunos, a intenção parece que é a gente pegar todo mundo, é quantidade, pegar todo mundo e sair ensinado matemática e aí quem que se torna o objetivo principal do projeto? A escola!! Os alunos. Só que é um projeto de iniciação à docência não é? É um projeto que na verdade a gente tinha que ser o centro do projeto. Então eu acho que tinha que mudar isso, tirar os alunos do centro nesse caso e colocar a gente, futuro professor. Quando você faz isso você não tá menosprezando o aluno, porque se você tá formando bom professor hoje, amanhã ele vai formar bons alunos, por isso o projeto é iniciação a docência, então eu acho que é confundido, principalmente aqui no nosso projeto da matemática. O PIBID nosso, ele forma pra docência, mas poderia ser melhor, colocar a gente como principal. Porque quando coloca a gente como principal, a gente vai pensar melhor nas atividades, porque ele está pensando na nossa formação, vai pensar mais nas atividades que eu to criando, vai pensar mais no retorno dessas atividades, não vai me fazer pegar tipo.....um milhão de salas de aula, vai pensar mais na qualidade das atividades que eu to aplicando lá (A).

[...] parece que eles estão pensando mais nos alunos e na escola, do que na gente, essa é a questão, porque o PIBID é um programa de iniciação à docência, então ele teria que ser voltado pra nós, e na escola tem a questão de acompanhar todas as salas, por exemplo, eu acho que isso aí sobrecarrega o bolsista, o bolsista ter 3 salas pra cuidar, 4 salas, eu tinha 4 salas ano passado, 4 oitavas séries (A, depoimento editado).

Diante desse aspecto dificultador, os alunos bolsistas sugeriram que uma maneira de contribuir de forma mais rica para seu processo de aprendizagem seria o grupo não abraçar todas as salas de matemática da escola. Antes, priorizarem apenas algumas salas, enfocando maior tempo para as discussões de planejamento das atividades, seu retorno, reflexão sobre a prática, gerando assim um aprendizado de maior qualidade. Segundo seu modo de pensar, o fato de terem que acompanhar muitas salas na escola era um ponto dificultador no andamento projeto:

Porque pode ser que eu não aplique atividade com 3...4 salas, mas que aplique com 1 sala de forma correta, porque vai ser importante pra mim, as outras 3 salas, as outras salas, não tiveram essas atividades, só que no futuro na hora que eu ser professor, me tornar professor eu vou saber como fazer (A).

[...] se pudesse, por exemplo, o cara pegar uma sala só e acompanhar umas 4 aulas, ou 5 aulas na semana, ou todas as aulas, eu acho que poderia ser bem melhor do que tentar varrer todas as salas, eu acho que seria bem melhor pra nossa formação, por exemplo (A).

Sentiram também a necessidade de maior apoio do grupo PIBID para elaborar as atividades, bem como mais momentos de discussão com a orientadora para elaborar/planejar as atividades.

[...] acho que falta um trabalho em equipe, mais oportunidade para colocar nossas experiências (A).

Ah eu penso na parte da coletividade do grupo. Eu imaginava um trabalho mais coletivo. Trabalhar mais em grupo [...] acho que falta um trabalho em conjunto, colocar nossas experiências. Uma coisa sou eu escrever eu e minha dupla, outra coisa é escrever com um olhar do grupo (A).

Com relação a essas dificuldades pontuadas pelos sujeitos, seria recorrer a maiores momentos de discussão para o retorno das atividades, bem como o apoio do grupo para a elaboração delas:

*Às vezes a professora até pergunta: aplicou lá? E aí? Mas eu acho que deveria mesmo colocar em pauta [...] aquela atividade, projetar ela, refazer, falar os pontos positivos, os pontos negativos, o que a gente teve dificuldades, tentar sanar essas dificuldades, porque eu acho que aí seria o ponto de formação do professor, se tivesse esse retorno (A, **depoimento editado**).*

Eu acho que [...] tinha que ter a presença do grupo na elaboração da atividade, deveria ser elaborado pelo grupo essa atividade. É claro, por

exemplo, que a atividade é minha e da A., nós somos os sujeitos principais de elaboração da atividade, só que o restante é alunos que podem nos ajudar a fazer, pensar a atividade e a professora também. A ideia seria ela ajudar também, ela tem mais maturidade, mais anos de docência. Acho que deveria ter, então, antes da atividade uma preparação do grupo, uma ajuda do grupo e depois da atividade um retorno [...] acho que essa ação que falta lá, principal (A).

Durante a vivência no projeto, os bolsistas tiveram poucos momentos de reflexão de suas práticas, por esse motivo expressaram a necessidade de exporem mais suas experiências e terem a oportunidade de dialogarem com o grupo.

[...] os retornos das atividades que a gente aplica na escola [...] lá aplicou uma atividade de equação do 2º grau e na hora que a gente voltar pra cá eu acho que a gente deveria falar como que foi a aplicação, deveria ter um diagnóstico melhor disso (A).

*[...] eu queria que compartilhássemos mais as ideias, porque a gente não discutia, não falava o que aplicou (A, **depoimento editado**).*

Como sugestão:

[...] seria sempre legal fazer uma roda de discussão e falar [...] ah eu aplique isso na escola, deu certo, deu errado, falhou nisso, faltou aquilo e isso foi muito raro no tempo que fiquei no PIBID (A.X).

Para a coordenadora, os elementos que dificultavam o andamento de forma efetiva as ações desenvolvidas no PIBID significavam as reuniões curtas, com uma liderança única do grupo/sobrecarga, com poucos momentos de discussão para preparo das atividades, assim com poucos momentos de reflexão, bem como a falta retorno das atividades. Desse modo, destaca como dificuldades:

*A troca com eles e pensar atividades, infelizmente não dá pra fazer com todos [...] não dá pra eles viverem aqui, planejarem, desenvolverem aqui internamente, treinarem, não dá pra fazer isso infelizmente, porque nossa reunião é curta [...] assim, o ideal seria isso! Ou não? Sei lá. Vai lá vivencia e vem pra cá refletir, vai junto ao contexto real com o professor, enfim [...] (C. **depoimento editado**).*

*Então eu acho que é assim, eu to sozinha [...] tem só uma colaboradora que é a professora P.C. que está se aposentando. Eu gostaria de ter mais gente envolvida no projeto [...], por exemplo, do departamento que discutisse [...] porque eu não dou conta sozinha de fazer tudo isso, eu to assim, eu faço dentro do meu limite [...] agora de nas reuniões, pensar atividades, a gente vai levando, agora é muita coisa pra uma pessoa só pensar e organizar [...] (C, **depoimento editado**).*

Frente a essas dificuldades enfrentadas ao longo do projeto, a coordenadora também pondera algumas sugestões para amenizar esses momentos. Para ela um ponto relevante que contribuiria para que esses momentos fossem mais produtivos seria:

[...] então o que poderia ser melhorado? Eu acho que, por exemplo, eu tento trazer os textos que subsidiam as ações, [...] tentar articular mais as discussões [...] uma coisa mais sistematizada, por exemplo, dessa reflexão deles sobre a prática, do retorno pra eles [...] acho que poderia ser melhor aproveitado, acho que mais rico, não sei (C, depoimento editado).

Nessa gama de elementos dificultadores e de sugestões apresentados pelos sujeitos, encontramos constituintes semelhantes entre aqueles apontados pelos alunos bolsistas e os indicados pela coordenadora. Aproveitá-los, passá-los para a prática significa melhorar o trabalho do grupo continuamente.

Os relatos ratificam com a literatura a formação de professores: “[...] é preciso (re) pensar os programas em seu aspecto organizacional aprimorando contextos específicos de aproximação com a escola” (LEITE, 2007).

Como alternativa, para sanar essa falha da formação inicial, os bolsistas e a coordenadora evidenciam, em sua fala, as bases obtidas no grupo, por meio das reuniões mais produtivas, com momentos de reflexões e discussões sobre a prática. Ambos reafirmam nossas considerações de que realmente as participações em situações de aprendizagem da docência durante o processo de formação inicial contribuem tanto para a formação, quanto para a prática do futuro professor.

Mizukami (2006) acrescenta que é preciso, no percurso de formação inicial dos professores, instigar o

*[...] desenvolvimento da **atitude investigativa** como eixo da formação, a construção de uma base de conhecimentos sólida e flexível, tendo como especificidade a aprendizagem da docência, construção de **estratégias de desenvolvimento profissional** que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais, assim como a necessidade de construção de comunidades de aprendizagem são focos necessários de serem considerados em políticas públicas educacionais [...] (p. 15, **grifos da autora**).*

Tal atitude investigativa é possível, especialmente, a partir do contato com contextos reais, no período de formação inicial, que oportunizem momentos de colaboração entre professores e futuros professores.

Fazer nascer um trabalho que articule tais questões é evidenciado e objetivado no PIBID. Semelhante experiência ainda possui vários pontos a serem aperfeiçoados. Durante sua prática, raramente houve momentos de reuniões em que os participantes tivessem a chance de realizar estudos referentes aos dilemas que envolvem os objetos de ensino, relatar suas angústias, pontos de vista e sensações com relação à prática pedagógica e outros fatores que possam influenciar naquilo que acreditam/pensam ser a educação de modo geral.

Reforçamos a importância da aproximação da realidade docente no processo de formação inicial de professores, uma vez que existem muitas dificuldades encontradas ao longo do processo inicial de formação docente, ainda terão que lidar com as diversas dificuldades colocadas em seu cotidiano, o que realmente faz parte da sua prática (MARIANO, 2006). O PIBID na medida em que insere o aluno bolsista na escola e propõe um trabalho coletivo junto aos demais profissionais da educação, bem como a aproximação com o alunado real e não ideal, tenta oportunizar essa situação de aprendizagem da docência.

Tais pressupostos também são comentados por Mariano (2006), quando expõe que

Um trabalho realizado em equipe, de maneira colaborativa, no qual os atores mais experientes procuram ajudar os novatos e estes também se ajudem mutuamente pode ser um bom caminho para amenizar os conflitos e as dificuldades que vivenciamos no começo da profissão (p. 26).

Com base nos relatos descritos pelos sujeitos desta pesquisa, podemos dizer que inúmeras dificuldades em relação à aprendizagem levantam-se diante da profissão docente. Contudo, quando se trabalha em conjunto, tendo como respaldo as trocas de experiência, estudos e a construção de aprendizagens, é possível contribuir para prática de todos os envolvidos.

Essas afirmações podem ser certificadas na literatura, em pesquisas da área de educação, nas falas dos sujeitos ao descreverem os elementos dificultadores de estarem inseridos no grupo PIBID e, conseqüentemente, de apresentarem sugestões.

5.6 Contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e aprendizagem da docência

Nas frequentes discussões a respeito da formação de professores, são recorrentes os assuntos relacionados à teoria desvinculada da realidade e à construção da identidade docente, ainda que as duas abordagens sejam fortemente relacionadas. Desse modo, intentamos

analisar nesse momento, como os alunos bolsistas e a coordenadora percebem as contribuições do projeto PIBID e sua influência na formação docente. Sendo assim, em concordância com Tardif (2007):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2007, p. 23).

Nesse sentido, podemos entender o projeto como um agente promotor de atividades importantes para a formação dos acadêmicos bolsistas, uma vez que eles são atores desse enredo. Também por ser um trabalho que, apesar de suas lacunas, como já mencionado anteriormente, a prática nele vivida oportuniza a cada bolsista experiências e discussões para que cada um deles desenvolva os seus próprios significados sobre as concepções de ser professor.

As exposições sobre a prática docente proporcionada pelo PIBID e as contribuições para a formação dos acadêmicos bolsistas emergem claramente perceptíveis, ao analisarmos o dia a dia dos acadêmicos por meio das observações, bem como os relatos sobre suas experiências.

Por conseguinte, faremos uma análise dos discursos dos acadêmicos bolsistas e da professora coordenadora, quando interrogados sobre aspectos referentes às contribuições inerentes do espaço do PIBID para sua formação.

A coordenadora caracteriza o Programa como

[...] um espaço de valorização do professor! Valorização do professor e dentro de um curso de licenciatura, parece até ambíguo falar isso, mas infelizmente é essa a realidade, quer dizer, é iniciação à docência o programa é menor em relação à iniciação científica que tem peso é a iniciação científica, então o espaço do PIBID e esses meninos tendo bolsa indo pra eventos, relatando o que tão fazendo [...] dando esse caráter científico que o outro é valorizado, que a universidade valoriza [...], é um espaço de demarcação assim, olha, [...] nós somos futuros professores, e com competência, é um espaço de valorização do professor eu acho, da carreira do professor. Agora, então um espaço de valorização de ser professor, dentro de um curso de licenciatura!! Que é ambíguo [...] mas precisa demarcar terreno (risos), não é só conteúdo específico que é importante, então como ensinar matemática é uma discussão importante, tem que ser feito aqui dentro e um espaço de valorização dessa discussão é o PIBID, seria isso (C, depoimento editado).

Na visão da coordenadora, o PIBID pode contribuir para o processo de formação de professores, uma vez que, dentro de um curso em que, como vimos anteriormente por meio dos relatos dos sujeitos, tem dado maior destaque às disciplinas específicas, enquanto que o PIBID dá maior ênfase ao como ensinar, valorizando o ser professor.

O acadêmico A discorre que o Programa contribui para seu processo de formação à medida que:

[...] quem é do PIBID está mais tempo lá na escola, fica mais tempo lá na escola e eu [...] tenho certeza que faz a diferença porque quando você é do PIBID eu acho que os professores que estão na sala te respeitam mais, tipo assim, [...] o cara é do PIBID ele vem aqui pra ajudar, é uma visão diferente do cara que só vai lá estagiar, por exemplo. Conhecer a realidade da escola; dificuldades dos alunos; conhecer a parte da gestão; algumas leituras de textos importantes, também dá um sentido para o curso de licenciatura em matemática, porque é uma licenciatura e ela está travestida de bacharel, [...] também tem você assumir responsabilidades, você não é o professor da turma, mas você se sente responsável por alguns alunos, eu mesmo quando o aluno não conseguia entender eu ficava triste, e ia lá e tentava e tentava até ele entender, então eu acho que você fica mais responsável porque o PIBID trás isso pra você e acho que é isso aí (Depoimento editado).

No relato de A, também encontramos o conceito de valorização expresso, a partir do momento em que o aluno afirma ser diferente participar e não participar do PIBID, tendo em vista que, em sua concepção, o fato de ser aluno PIBID impõe um maior respeito perante os professores na escola. Isso demonstra a grande seriedade na condução do projeto por parte de todos os envolvidos.

O acadêmico A, também afirma que uma das contribuições do PIBID para o processo de formação docente representa a oportunidade que o projeto oferece em inseri-los no contexto escolar e proporcionar maior contato com o alunado em sala de aula:

Saber conversar com o aluno [...] porque é diferente. Eu estudei na rede particular, então é diferente os alunos que eu convivi e os alunos que hoje eu convivo (risos) [...] eu acho que é saber conversar com os alunos, saber ser um pouco de mãe, um pouco de amiga, um pouco de psicóloga, saber entender eles pra depois tentar ensinar matemática, porque [...] as vezes a gente contribui primeiro escutando eles depois ensina matemática, se a gente for ensinar matemática direto não vai ter resultado (risos) (Depoimento editado).

[...] contato com os alunos [...] (A).

A acadêmica bolsista considera que as atividades desenvolvidas pelo projeto a auxiliaram a identificar as dificuldades dos alunos, a compreender como os alunos pensam, a lidar com diferentes e mais diversos aspectos, que muitas vezes fogem ao planejamento de uma aula.

Também constatamos que o PIBID contribuiu ao:

[...] me aproximar da realidade, me auxiliou a como falar com os alunos, tirando um pouco a timidez da sala de aula (A.)

As contribuições? Então [...] me ajudou um pouquinho em teoria que a gente fez algumas leituras de educação matemática, me ajudou perder a timidez em estar na escola, me ajudou a lidar melhor com o aluno, me ajudou a pegar um tema da matemática e criar uma atividade em cima disso, não sei se estava certo...(risos) porque não tinha retorno, mas to criando (risos) [...] me ajudou a pensar junto do parceiro do PIBID, isso é legal também [...] me ajudou também na escrita de relatar uma atividade que eu apliquei, por exemplo, para enviar um projeto, isso ai eu não sabia fazer, me ajudou bastante, eu ainda não sou um profissional, mas eu to melhorando nisso (risos) (A).

Com base nos depoimentos, o PIBID tem contribuído para a formação inicial dos bolsistas em diversos aspectos. Outro também destaca como contribuições a responsabilidade de ter uma postura de profissional ao longo do projeto,

[...] e o principal é estar à frente de uma sala, mesmo que a gente estava sendo observado pelas professoras, a gente não estava sozinho, mas, por esse fato mesmo de estar na frente e ter que falar sozinho, sem ninguém ajudar, com a visão não de aluno, mas de professor (A).

O bolsista afirma que a partir do projeto,

*Você tem a prática de dentro da sala, tem o convívio com a escola, com o professor, conhece também os pais e [...] você fala não sei quem é mais terrível, se é o pai ou é o aluno, porque você consegue ver um ao todo como funciona a educação dentro da escola e ter um oposto do que a universidade te oferece (**Depoimento editado**).*

Os relatos colocam luz no seguinte significado: o PIBID pode oportunizar contato mais significativo com a prática, quando comparado apenas ao curso de licenciatura em si. Igualmente, ele contribui na forma como o aluno vê o todo da escola, não ficando apenas restrito ao contexto de uma sala de aula, mas tendo a oportunidade de vivenciar os diversos segmentos que compõem a escola e seu entorno (família).

Com relação à articulação entre a universidade e a escola, Canário (2001, p. 12), destaca que:

[...] a aproximação entre o espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não como simples espaços de aplicação.

Um dos acadêmicos ressalta:

[...] eu acho que a experiência que a gente tem é relevante. Porque você tem o contato com a sala de aula, você está mais certo do que pode acontecer em sala de aula, o que você deve fazer pra intervir lá no meio dos alunos e também tirando a parte de sala, com os textos que a gente lê a gente aprende muito [...] aprendi muito com os professores na sala de aula e também com as reuniões (A).

Nesse relato, como nos demais, evidenciamos o contato com o exercício da docência como sendo uma grande vantagem do PIBID. Avoluma-se a importância que tem o professor em sala de aula, como coformador desse aluno bolsista em processo de formação inicial. O depoimento ressalta a contribuição advinda dos momentos de reuniões existentes no grupo.

Sobre as contribuições o PIBID para seu processo de formação inicial, os bolsistas relatam que ele contribuiu para amenizar o choque com a realidade:

*[...] na escola, porque a gente chega com as teorias que lemos na universidade e sabe que está ruim, mas acha que algumas teorias conseguem melhorar todo mundo assim, [...] vou aplicar isso aqui e todo mundo vai aprender matemática. Então eu acho que o PIBID **serviu pra dar esse choque de realidade** mesmo [...] o cara fala assim [...] eu vou ser professor! [...] vou ser professor, é depois que participa de um projeto como esse ou ele é ou ele não é, larga! Porque ele está de frente com a realidade. Ele vê o aluno que não sabe somar na oitava série, vê aluno que não sabe multiplicar [...]. E outra, pra vê como funciona a gestão da escola também, essa parte de burocracia da escola, essa parte eu acho que contribuiu bem também pra conhecer tanto a gestão quanto a sala de aula mesmo, realmente, porque você está auxiliando, você entra em contato com as dificuldades dos alunos e acaba se tornando um bom profissional eu acho, acredito, com o PIBID, depende da pessoa também, se ele quiser seguir na carreira docente é claro (A, **depoimento editado, grifo nosso**).*

[...] então se o cara não tiver a oportunidade de um projeto alguma coisa ele não vai ser professor de matemática, apesar de saber muita coisa de matemática, porque pra ser professor de matemática não basta só saber matemática (A).

Acreditamos que o período de formação inicial tem papel decisivo para o futuro profissional e é pertinente que os professores em formação possam relacionar a teoria adquirida durante o curso com a prática exercida durante os estágios supervisionados e/ou nos mais diversos momentos de situações de aprendizagem da docência.

Veeman (1984, p. 2) afirma que a “[...] transição de treinamento de professor para o primeiro emprego ensinando pode ser dramática e traumática”. Não é fácil sair da formação inicial e se deparar com uma sala de aula, com coordenadores, diretores e pais de alunos. Porém, com base nos relatos dos sujeitos, fica claro que o PIBID, apesar de deixar a desejar em alguns aspectos, como já mencionado anteriormente, tem contribuído para o aspecto de contribuir para amenizar as dificuldades futuras dos professores, bem como complementar o estágio supervisionado desenvolvido durante o processo de formação inicial.

O PIBID insere você na escola e a faculdade não! Os estágios da escola, eles se resumem em burocracia muitas vezes [...] você gasta maior parte do tempo em assinatura de papéis, como se isso fosse o mais importante no estágio [...] ele parece um jogo sabe?! Que parece que você tem que zerar [...] ah eu tenho que zerar essas horas aqui, tipo você tem 180 horas, aí começa a fazer 10...10...vai, vai caindo as horas 50.... (risos) aí você vai ter que chegar no 0 e ganhar o jogo (risos) parece um jogo, aí tem gente que já zera o jogo no primeiro dia porque vai lá e assina com o professor (risos) aqui não, o PIBID [...] o PIBID acaba fazendo o que o estágio deveria fazer (A, depoimento editado).

A coordenadora do projeto avalia que o programa PIBID pode amenizar os desafios e as dificuldades que os alunos bolsistas irão se deparar em sua prática futura:

[...] eu fico me vendo quando eu fui pra escola sem conhecimento nenhum. Eu vejo os alunos que não fazem PIBID, só o estágio, o estágio é um flash [...] ele vai lá fica mais na observação, dá uma aula de regência e volta. Esses alunos são imersos na escola, eles vivem reuniões de pais, eles vivem reunião de planejamento, a gente participa intensamente do planejamento escolar com proposta de como vamos ajudar, eles vêem isso, eles vêem discussão de HTPC, ATPC, tipo hoje tem a palestra sobre, a orientador pedagógico, hoje vem a psicóloga [...] eles estão lá vivenciando, até uma visão crítica [...] esse horário não é de estudo do professor! Eles percebem isso, eles estão lá no conselho de classe, quando conhecem o aluno, e conhecem o pai do aluno que vão lá e conseguem entender porque que o aluno tem aquela reação porque conheceu o pai, então assim, com certeza (risos), eles vão sair da universidade com um conhecimento real da profissão, quer dizer, claro que é cada escola tem sua peculiaridade, mas num todo, eles estão conhecendo o material que o estado oferece, que dá apoio e subsidiam o currículo [...] eles conhecem bem o material, todas as situações de aprendizagem eles conhecem [...] eles conhecem a dinâmica da escola, eles conhecem as forças que agem ali dentro entendeu (risos) (C).

Ela pondera que os alunos envolvidos no programa possuem um diferencial em comparação aos demais, que trabalharam o contexto escolar apenas por meio do estágio, o que para a coordenadora esse momento de estágio é “*um flash*”. Igual retrato é desenhado quando o aluno relata:

[...] quem é do PIBID tem essa formação diferente, porque a gente já vai pra escola, os alunos que estão na graduação normal não tem um projeto, ou tem um projeto de matemática que eles nunca vão à escola. Eles vão pra escola no estágio, quando vão, porque muitos fazem estágio, não fazem estágio direito [...] pegam assinatura, então o cara se torna professor sem ter ido pra escola [...] o PIBID já te insere logo na escola e ele te insere de uma forma diferente, não te insere pra ficar sentado na sala [...] mesmo não tendo uma organização perfeita você já vai ter que levar algumas atividades, vai ter que lidar com o aluno de forma diferente, vai ter que trabalhar matemática lá, fazer algumas leituras também (A).

Sabemos que os estágios podem levar o aluno a tomar decisões sobre a permanência ou não na profissão, por isso tal etapa tem uma forte importância na formação inicial de professores (GARCIA, 1997)

As dificuldades com as quais os professores se deparam ao se iniciar na profissão são diversas e são sentidas por eles de diferentes maneiras, às vezes como ponto de reflexão, de mudança, outras como desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão (CORSI, 2006 p. 63 - 64).

Mariano (2006) afirma que, ao sair dos estágios, o acadêmico vivencia a transição de aluno para professor, sendo um período complexo, no qual pode ocorrer o choque com a realidade. Um choque que muitas vezes pode levar o professor a desistir por haver cobranças e obstáculos para os quais não se sente preparado e/ou não sabe como enfrentar “De fato, o choque com a realidade envolve a assimilação de uma realidade complexa que se força incessantemente sobre o professor iniciante, todos os dias” (VEENMAN, 1984, p. 02).

Concordamos com Mariano (2006, p. 20) ao afirmar que “[...] encarar a realidade nua e crua colocada a cada um de nós professores, uma espécie de atuação frente ao espelho [...] e, portanto, o fato de esses alunos em processo de formação inicial ter essa oportunidade de encarar a realidade, vivenciar os dilemas de um professor ainda em seu processo de formação inicial os auxiliara a ter mais segurança ao confrontar a realidade da prática futura.

[...] eles são tratados como professores, então com certeza a relação deles com a profissão é diferente daqueles alunos que não passaram pelo PIBID. Para o bem ou para o mal [...] eles vão conhecer realmente o que é a

profissão, se não quiser, olha o que me espera é isso eu sei o que tá lá, não vai ser impacto nenhum quando chegar lá na escola (C).

A primeira etapa do ciclo de vida profissional dos professores pode se constituir um processo decisivo, tanto para a permanência na profissão quanto para seu desenvolvimento profissional e até mesmo para o abandono da carreira (HUBERMAN, 1995). Além disso, significa um período marcado por inúmeras experiências que tendem a levar o professor a (re)avaliar a teoria estudada nos cursos de graduação e sua desarticulação com a prática frente às demandas exigidas na realidade escolar. Pensando neste momento futuro de inserção do acadêmico na escola consideramos fundamental a participação, em grupos como o PIBID, que por sua vez poderá oferecer, futuramente, maior segurança a esses futuros professores no momento de inserção no campo profissional.

Reconhecemos que são muitos os desafios e as complexidades da formação docente em nosso país. Os relatos aqui expostos demonstram como esse processo de colaboração e imersão do aluno em seu *lôcus* de trabalho pode ser rico e promissor para as aprendizagens de aplainar seus caminhos.

Acreditamos que é, nessa direção, que a participação no PIBID pode potencializar as aprendizagens ocorridas, bem como servir de apoio para a futura inserção do aluno no campo profissional docente.

No caso do acadêmico bolsista, a bolsa configura – se como possibilidade de o aluno não trabalhar, fato que proporciona condições de ele vivenciar mais a universidade, além da sala de aula, uma vez que contribui para a sua sobrevivência.

As vivências proporcionadas pelo PIBID podem instigar nos acadêmicos a continuação dos estudos em projetos de pesquisa. Inclusive, alguns ingressaram em Programas de pós-graduação em Educação, em que relatam que sua participação no projeto despertou-lhes a motivação de conhecer mais esse campo tão complexo: a educação.

Também foram apontados como pontos positivos em comum pela coordenadora e os acadêmicos participantes do PIBID: envolvimento com atividades do curso de graduação, o desenvolvimento da habilidade de falar em público, o aprimoramento da língua escrita, domínio do instrumento de planejamento, identificação como profissional, seriedade nas atividades propostas tanto na escola como na universidade, ampliação de concepção de escola e trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, direcionamos nossos esforços e olhares para responder às seguintes questões:

- Qual o intuito da criação do Programa PIBID?
- Como se deu seu processo de implementação no curso de licenciatura?
- Quais atividades são vivenciadas pelos futuros professores na escola?
- Enfim, como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores para a aprendizagem da docência?

Com esse intuito, a presente pesquisa buscou investigar as contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e para a aprendizagem da docência de alunos que cursam Licenciatura em Matemática na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Durante o exercício de nossa pesquisa, consideramos a unidade escolar como locus privilegiado de formação por acreditarmos que nela se manifestam as necessidades reais de desenvolvimento profissional do professor. Em consequência, assumimos a formação em situações de trabalho, compreendendo a escola como espaço institucional e social, uma parceira da aprendizagem dos sujeitos que nela estão inseridos.

Ao longo da discussão realizada nesse estudo, trabalhamos a docência como uma das mais complexas atividades humanas, porque seu exercício envolve uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes. Seu caráter demonstra-se essencialmente interativo com forte impacto na subjetividade daqueles que passam pelo processo de escolarização.

De acordo com Tardif (2002), os saberes e competências que envolvem a docência não são adquiridos apenas pela observação da prática. Ao contrário, eles pressupõem uma consistente formação universitária que tenha como princípio a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto e da prática profissionais.

A partir dos dados coletados, conseguimos retratar as percepções dos sujeitos sobre as contribuições das vivências no processo de colaboração no grupo PIBID, as experiências adquiridas por meio do PIBID para a iniciação à docência; vivências, experiências de aprendizagens da docência viabilizadas pelo PIBID e tentamos indicar possibilidades e limites do modelo de formação proposto no Programa.

Ao analisar o processo de implementação e as atividades desenvolvidas no PIBID do curso de Licenciatura em Matemática na FCT/UNESP, vale ressaltar que, as descobertas dos

alunos ao longo de sua participação no PIBID foram marcadas por aprendizagens, crises e dificuldades, as quais, em raros momentos, eram sanadas com a contribuição da universidade, da escola, com o diálogo com professores mais experientes, com os colegas, ou ainda com trocas interpessoais nas reuniões do grupo PIBID.

Todavia, como já descrito em nosso capítulo de análise, constatamos que o Programa PIBID da Licenciatura de Matemática, ao longo de seu percurso de formação, não dedicou tempo suficiente para reflexão sobre planejamento e elaboração das atividades; da mesma forma, o tempo foi insuficiente nas discussões/retorno sobre a prática dos bolsistas, realizadas na sala de aula, referentes ao diálogo com a coordenadora, lembrando que a quantidade de salas a serem acompanhadas também foi um apontamento negativo referente ao projeto.

Sopesando esses pontos falhos, os sujeitos sugeriram/indicaram possibilidades/alternativas para que o trabalho do grupo fosse mais produtivo, bem como, com maior tempo dedicado ao planejamento dessas atividades, maior apoio e contribuição do grupo e da coordenadora, quer dizer, focar em um número menor de salas de aulas para acompanhamento, e assim, focar a qualidade das atividades e do trabalho realizado e não a quantidade em números de salas.

No que tange às aproximações do PPP do Curso de Licenciatura em Matemática com o PIBID, foi possível também, verificar tanto pelo referencial teórico, quanto pela fala dos sujeitos, como a formação inicial de professores tem muito a alcançar no sentido de articular melhor a teoria estudada com a prática profissional do futuro professor. Como já mencionado anteriormente, percebemos também que o projeto PIBID estudado, apresentou alguns aspectos a serem melhorados para que possa haver aproveitamento na execução do projeto, gerando aprendizagem mais rica nesse espaço. Assumimos que a educação é um processo complexo e cabe aos cursos de licenciatura proporcionar situações de produção de conhecimento, contribuindo para formar profissionais autônomos e reflexivos, a fim de que possamos construir/contribuir para uma educação de qualidade.

Gatti (2014)¹⁷ destaca que por mais que houve avanços nos cursos de licenciatura, ainda tem deixado a desejar no que tange a fragmentação existente nas disciplinas específicas e pedagógicas. Segundo a professora *“os cursos estão sem identidade”* e *“o professor sai desinstrumentalizado para atuar na escola, até sem conhecimento deste contexto/escola”*.

¹⁷ Fala da professora Bernardette Gatti, proferida em um tópico especial ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP no ano tal de 2015.

Ainda na visão exposta por Gatti (2014), prática é um fato social cultural, não é técnica. Práticas de ensino – ações pedagógicas que tem um valor imenso – sem regras exatas, mas sim meios e inspirações para se pensar e refletir sobre a atuação docente. Ressalta que “faz – se necessário que criemos um ambiente de aprendizagem”, também sinaliza a importância de se integrar os cursos de licenciaturas. Porém, ela nos questiona: “*mas como?*”. Em seguida, responde: “*por meio de fundamentos*”, ou seja, afirma que seria de grande enriquecimento para os cursos de licenciatura que o ambiente da escola fosse interpretado na formação por meio de fundamentos filosóficos, em sua concepção, “*isso é articular teoria e prática*”.

Continuando Gatti (2014), sugere que durante o curso de formação inicial fossem realizados trabalhos com oficinas, interpretando o real à luz das ciências filosóficas, sociológicas, etc, na concepção dela “*isso é articular teoria e prática*”.

Podemos dizer que a formação de professores significa, hoje, um dos temas mais discutidos por pesquisadores da área. Isso se justifica pelo fato de que, apesar da discussão e dos investimentos, ainda há algo indefinido quando nos propomos a discutir os elementos que deveriam compor propostas de formação desses profissionais, principalmente a construção do trabalho, na perspectiva da aproximação do futuro docente com seu contexto de trabalho, como subsídio fundamental na composição desse processo.

No capítulo I, esse processo de formação sugere uma ressignificação da escola enquanto instituição responsável pela divulgação, construção e veiculação do conhecimento, e do papel dos professores como agentes sociais e educacionais. A complexidade em compreender e articular o que está contido no fazer pedagógico em que as incertezas geradas pelas mudanças sócio-econômicas que interferem nas relações socioculturais dos sujeitos, tornam-se elemento dificultador para o professor entender que sua ação vai além do exercício didático, em sala de aula, passando pelo viés cultural, identitário e político.

Nesse contexto, como também analisado em algumas falas dos bolsistas, aprofunda-se a discussão da identidade profissional no processo educativo dos cursos de formação de professores, porque discutir identidade representa, antes de tudo, compreender o conceito de docência com o objetivo de estruturar uma formação pautada nesta identidade e na ação política do trabalho docente.

A apresentação dos dados permite ao leitor perceber as contradições e as diferenças que existem entre o que vivenciamos na formação inicial e o que podemos conquistar. O projeto PIBID, mesmo deixando lacunas, proporcionou a estes futuros professores muitos

conhecimentos, capacidades e perspectivas de ação para a sua prática. Fica evidente a real necessidade de criar contextos específicos de reflexão sobre a ação docente, bem como de momentos mais práticos que aproximem os professores em formação de situações tanto quanto próximas da realidade vivenciada no cotidiano das escolas, para que assim possam ser autores de sua própria prática.

Sob essa ótica, destacamos a riqueza do papel da colaboração no processo de formação inicial do professor, uma vez que diferentes olhares sobre um mesmo objeto (o ensino) permitem refletir sobre a atividade docente, articulando a teoria à prática, o que resulta em aprendizagens significativas, transformadoras das compreensões individuais sobre um determinado assunto, conteúdo ou contexto. Até mesmo, “[...] o próprio ato de compartilhar torna-se uma tarefa reflexiva, pois preciso pensar como dizer sobre o que eu faço e depois preciso interpretar o que o outro está entendendo sobre o que eu digo” (CRISTOVÃO, 2009, p. 25).

Sendo assim, pontuamos que o PIBID, com uma dinâmica dialética de aprendizagens e aproximações cotidiano-reflexivas da profissão, mesmo com suas lacunas e falhas, surge então como uma proposta que pode contribuir para o processo de formação inicial, na medida em que possibilita que os futuros profissionais desenvolvam um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade educacional, para que se tornem, conseqüentemente, sujeitos conscientes, autônomos e socialmente comprometidos. Da forma como foi idealizado, o Programa vai ao encontro do pensamento de Vasconcellos (2009), expresso em sua tese de doutorado: “[...] durante o período de formação, o professor precisa viver situações variadas, ligadas tanto à pesquisa, à leitura e à discussão de textos [...]” (p. 59).

Com essa dinâmica, o PIBID pode ser classificado, enquanto propositura, como um **modelo de ação colaborativa**. Consideramos como **ação colaborativa** os diversos atos de compartilhamento de conhecimentos, troca de experiências e vivências, seja por meio de discussões de atividades, ou textos teóricos pautados na ação-reflexão-ação. Compreendemos a riqueza dessa ação colaborativa uma vez que oportuniza e propõe em um grupo o confronto de diversos conhecimentos por meio da reflexão crítica. Sendo assim, entendemos que essa ação colaborativa gera consistência nos aprendizados já existentes, bem como possibilita a aquisição de novas aprendizagens por meio da partilha de saberes. Essa propositura enquanto, modelo de ação colaborativa, está em concordância com a denominação de grupo colaborativo, já que, por sua vez, é necessário que os sujeitos participantes [...] percebam que

o coletivo é mais forte que o individual: cada participante deve ter consciência da sua própria ação: e, assim, busque mudanças, com a possibilidade de formar um nós (FRANCO, 2012).

Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; [...] criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (BOAVIDA e PONTE, 2002, p. 03).

Se o modelo de formação pautado na ação-reflexão-ação configura uma alternativa para a superação da desconexão da fundamentação teórica com o cotidiano escolar, consideramos que ele deveria ser assumido como elemento estruturante de um programa de formação inicial de professores, pois,

É também fundamental criar e manter parcerias eficazes entre escolas e universidades no sentido de construir comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional (FLORES, 2010, p. 185 – 186).

Os dados obtidos, por meio da análise documental, da observação e da entrevista aplicada com os sujeitos, revelaram como participar dessa modalidade de trabalho, contribui para que o professor possa ter mais segurança e um olhar crítico para as situações de ensino aprendizagem e de sua própria identidade profissional docente, além de facilitar uma imersão real em seu futuro contexto de trabalho.

Consideramos que as mais diversas situações, criadas pelo PIBID no espaço da universidade, em parceria com as escolas, possibilitam a troca de experiências entre os diferentes atores do contexto escolar, por meio de uma relação que permite aos acadêmicos construir significados e ampliar seus conhecimentos durante o desenvolvimento do processo dialético de ação-reflexão-ação. Esses momentos podem ser bastante enriquecedores, na medida em que ideias, questionamentos, anseios e dilemas enfrentados pelos profissionais no cotidiano de seu trabalho são compartilhados com os futuros professores no decorrer de sua formação, permitindo-lhes ter contato com a realidade em que irão atuar. Reafirmamos, portanto, a necessidade de que os currículos de formação de professores sejam repensados a partir de um modelo que atribua a devida ênfase às disciplinas de práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

O PIBID enquadra-se nesse modelo, porque envolve diferentes categorias de profissionais da educação, todos com suas próprias concepções, as quais, entendidas e compartilhadas na interação e na troca de experiências, tornam-se ferramentas importantes para uma melhor articulação entre os conteúdos apreendidos no decorrer da formação inicial e a prática docente, bem como para a formação de um professor crítico-reflexivo.

De acordo com Gama (2007), a essência do trabalho colaborativo é a “[...] prática coletiva centrada no estudo, na investigação e na reflexão sobre a prática [...] nas escolas, objetivando a construção de conhecimentos voltados ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores [...]” (p. 146)

Na direção, portanto, de superar um dos grandes problemas vivenciados nos cursos de licenciatura – a carência de oportunidades de estabelecer a relação conteúdo específico e pedagógico – reafirmamos a necessidade de considerar a escola como *locus* de reflexão e de confronto entre os conhecimentos, bem como de oportunizar a formação de sujeitos criadores de sua própria prática, os quais conseguirão, futuramente, abandonar a dimensão do “faça assim” (dimensão prescritiva) e adentrar a dimensão reflexiva (FRANCO, 2008).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, Liber Livro Editora, 3ª ed. 2008.
- ALARCÃO, Isabel (org.) **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ASSIS, R. M. de; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. Educação e Fronteira On-line. Dourados, MS, v. 1, n. 3, p. 36-50, set/dez. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BEDIN, E. **Formação de professores de química: um olhar sobre o PIBID da universidade federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Química) Universidade Federal de Uberlândia – MG, 2012.
- BEISIEGEL, C. R. de. Relações entre a qualidade e a quantidade no ensino comum. In: **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livros, 2006, p.111-122.
- BOAVIDA, A M. e PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 43-55, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2013.
- _____. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2010.
- _____. **Relatório de gestão 2009-2011**. Diretoria de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: Distrito Federal, 2012.
- _____. **Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.
- _____. LDB (1996). **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 01 Jun. 2013.
- _____. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer/CP 21/2001. Resolução: **CNE/CP 1/2002**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 02 de outubro de 2001.

_____. **Resolução CNE/CP 1.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002, seção 1, p.8.

_____. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

_____. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_Nomas_Gerais.pdf. Acesso em 10/05/2013.

_____. Diretoria de Educação básica presencial – DEB - PIBID. **Relatório de Gestão 2009-2011.** Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf.

_____. **Princípios Norteadores para o Projeto Institucional PIBID/Unesp/2014.** Ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica no processo de formação dos licenciandos. Coordenadoria institucional do PIBID/UNESP, 2014.

_____. **Detalhamento do Projeto Institucional Unesp/2009.** EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenadoria institucional do PIBID/UNESP, 2009.

_____. **Detalhamento do Subprojeto (licenciatura) FCT/Unesp/2009.** EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenadoria institucional do PIBID/UNESP, 2009.

_____. **Detalhamento de Subprojeto (licenciatura) FCT/Unesp/2014.** EDITAL Nº 01/2013 – CAPES/DEB. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenadoria institucional do PIBID/UNESP, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em matemática.** Conselho do curso de graduação em matemática, FCT/UNESP, 2007

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 009/2001.** Diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: MEC/CNE, 2001.

_____. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias, 12 de setembro de 1996.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na educação**. Brasília, 2001.

CARVALHO, M. A. de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de física do PIBID**. (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2013.

CONTRERAS, J. A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, G. dos. S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciaturas em matemática e física participantes do PIBID/PUC – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2012.

COSTA, D. **O PIBID de artes visuais da Univali: concepções e estratégias**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí – SC, 2013.

CUNHA, M. I da. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura**. Interface, Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CURI, E. Formação de professores de Matemática: Realidade Presente e Perspectivas Futuras. PUC/SP. Dissertação de Mestrado. Disponível em WWW.pucsp.br/pos/edmat/ma/dissertacao/edda_curi.pdf. Acesso em 23 de Dezembro de 2016.

CRISTOVÃO, Eliane Matesco. O papel da colaboração na construção de uma postura investigativa do professor de Matemática. In: CARVALHO, Dione Lucchesi; CONTI, Keli Cristina (orgs.). **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CRUZ, T. de. M. R. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Filosofia: dispositivo de práticas docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria – SM, 2012.

D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. 2ª Ed. Campinas: Papius, 1997.

DI GIORGI, C. A G; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. Série **Estudos. Periódico do Programa de Pós – Graduação em Educação da UCDB**, n. 30, jul/dez. 2010. Disponível em <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/173>. Acesso em 23.09.2013.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In ALVES, N. (org.). Formação de Professores-pensar e fazer. Coleção Questões da Nossa Época; V.1.SP: Editora Cortez, 2001.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2013.

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. (org) GHEDIN, E. In: **A pedagogia da pesquisa-ação.** São Paulo, Cortez, 2008.

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

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2012.

GALLEGO, E. M. B. **Investigando as práticas de ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Francisco, 2012.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

GARCIA, L. V. **A formação docente nos subprojetos química do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Dissertação (Mestrado em Química) Universidade Federal de Uberlândia – MG, 2013.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D; GIMENES, N. A. S; FERRAGUT. L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).** Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FFC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. **Formação de Professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores – rbfpiissn 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor pesquisador e seus fundamentos. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia, 2005. Palestra.

_____. In: **A pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2009.

LARGO, V. O **PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, Y. U. F. Como, onde e quando se formam os professores? **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1997.

_____. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. **ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. PUC, RS, 2008.

_____. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: SP. Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **A formação de professores nos cursos de Licenciatura: algumas Diretrizes e práticas**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/467.pdf, acessado em 15.08.12.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem se as cortinas. In LIMA, Emília (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006, p. 17-26.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios**. São Carlos – SP, 2009. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2009-12-03T122206Z-2707/Publico/2647.pdf. Acesso em 16.04.2012.

MARTINS, M. M. M. C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o PIBID como elemento de construção**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Federal do Ceará – CE, 2013.

MOURA, E. M. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – MG, 2013.

MOREIRA, W.W. Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Unicamp, 1991.

NONO, M. A; MIZUKAMI, M. da G. N. **Processos de formação de professoras iniciantes**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

OLIVEIRA E. de; ENS, R. T; ANDRADE, D. B. S. F; MUSSIS, C. R. de. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná - PR. 2012.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 109-125, dez. 1999.

_____. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **ESTUDOS RBEP. R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

_____. **A formação de professores nas licenciaturas: Velhos problemas, novas questões**. Encontro Nacional de Di- Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99 125 Didática e Prática de Ensino, 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998, pp. 341-357.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**.

IN: _____(org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

PIMENTA, S. G e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIRATELO, M. V. M. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL:** licenciatura em física. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2013.

PORTO, R. T. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência:** ensinar e aprender matemática. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Saúde e Vida) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

PRANKE, A. **PIBID/UFPEL:** oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, 2012.

RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições.** São Paulo: Cortez. Autores associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo), 1985.

ROCHA, C. C. T. **Saberes da docência aprendidos no PIBID:** um estudo com futuros professores de sociologia. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará – CE, 2013.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

SANTOS, R. E. S. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na UFSCAR.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – São Carlos - SP. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educ. Soc., v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação,** Lorena, v. 5, n. 8, jun. 2004.

SILVA, A. A. Repercussões **das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais na UFMS no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2012.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances,** 1995, vol.1, n.1, set. 1995, p. 21-30.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: jan./abr. 1996.

SILVA, L. N. D. Formação de professores: dilemas e desafios da relação teoria e prática. 1ª ed. Curitiba/PR: Appris, 2013.

SILVA, L. C. da. **Expressões faciais em situação de aprendizagem no contexto do PIBID.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2013.

- SILVA, R. G. **Interações entre licenciandos em Matemática e Pedagogia: um olhar para o tema Grandezas e Medidas.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2010.
- SOUSA, I. M. A. de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização.** Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – RS. 2013.
- SOUZA, S. C. **Ensino de Ciências: perspectivas na prática interdisciplinar.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis, 2011.
- SOUZA, M. G. P. L. de. **Aprendizagem (ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2013.
- STANZANI, E. de. L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1992, 256p.
- TANCRED, 2009
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática, 1998.
- TINTI, D. da. S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2012.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.
- VASCONCELLOS, M. **Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2009.
- VASCONCELLOS, M; GUIMARÃES, S. **O grupo colaborativo como possibilidade de superação da desarticulação entre teoria e prática: uma proposta voltada para os anos iniciais.** Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/caderno_de_resumos.pdf>. Acesso em 04 de nov de 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil**. Introdução histórica. Brasília: Líber Livro, 2007.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Quadro de Referência: procedimentos metodológicos utilizados

QUADRO DE REFERENCIA PARA A COLETA DE DADOS

Pesquisa: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a formação inicial de professores

Problema de pesquisa: Como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores e para a aprendizagem da docência?

Objetivo geral: Investigar as contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e para a aprendizagem da docência de alunos que cursam Licenciatura em Matemática¹⁸ na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Questões Problema	Objetivos específicos	Categoria (aquilo que procuro encontrar)/Indicadores	Fonte (onde busco a informação)	Instrumento/Procedimentos de análise (como vou encontrar a informação)
Qual o intuito da criação do Programa? Como se deu o processo de implementação no curso de licenciatura?	Analisar o processo de implementação e as atividades desenvolvidas no PIBID do curso de Licenciatura em Matemática na FCT/UNESP;	Implementação do Programa no contexto das políticas públicas no cenário local	Documentos sobre a implantação do PIBID na Licenciatura de Matemática (Relatório de Gestão 2009-2011 – DEB; Decreto no- 7.219, de 24 de junho de 2010; Projeto pedagógico da licenciatura; Subprojeto da licenciatura em Matemática).	. A análise documental

¹⁸ Convém salientar que nossa intenção, com o desenvolvimento desta pesquisa, é investigar as contribuições do PIBID no processo de formação inicial do futuro professor e não discutir a formação do professor de Matemática em si. Logo, nossa discussão se restringirá a articulação entre teoria e prática existente, como fundamentais para a construção dos conhecimentos de bases da docência adquiridos pelos acadêmicos participantes do PIBID ao longo de sua formação inicial, bem como as contribuições da participação nas atividades de inserção no contexto escolar para o tornar-se professor. É válido ressaltar que optamos por realizar nossa pesquisa no curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que o Grupo PIBID neste curso se faz como primeira experiência do Programa na FCT/UNESP Presidente Prudente, desde o lançamento do primeiro edital do PIBID. Sendo, portanto, um Grupo existente desde 2009.

Quais atividades são vivenciadas por estes futuros professores na escola?		Conhecer a natureza das atividades propostas, bem como a relevância do planejamento das mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> . Reuniões do grupo; . Algumas aulas em que os bolsistas aplicam as atividades elaboradas no 	<ul style="list-style-type: none"> . Observação
			Sujeitos participantes do grupo PIBID (coordenadora do subprojeto PIBID local e alunos bolsistas)PIBID;	Entrevista semiestruturada
Questões Problema	Objetivos específicos	Categoria/Indicadores (aquilo que procuro)	Fonte (é onde busco a informação)	Instrumento/Procedimentos de análise (é como vou encontrar a informação)

<p><u>Como se deu o processo de implementação no curso de licenciatura?</u></p>	<p>Verificar as aproximações do PPP do Curso de Licenciatura em Matemática com o PIBID;</p>	<p>Indícios da articulação entre o Programa e as atividades previstas pelo PPP do curso de Licenciatura em Matemática.</p> <p>Verificar em que medida as ações do Programa estão previstas/mencionada no PPP do curso.</p>	<p>Documentos sobre a implantação do PIBID como Política local na Licenciatura de Matemática.</p> <p>. Projeto político pedagógico do curso;</p>	<p>. Análise documental;</p>
			<p>. Sujeitos participantes do grupo PIBID. (coordenador do subprojeto PIBID local e alunos bolsistas)</p>	<p>. Entrevistas semiestruturada</p>
<p>Questões Problema</p>	<p>Objetivos específicos</p>	<p>Categoria/Indicadores (aquilo que procuro)</p>	<p>Fonte (é onde busco a informação)</p>	<p>Instrumento/Procedimentos de análise (é como vou encontrar a informação)</p>
<p>Como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores e para a aprendizagem da docência?</p>	<p>Identificar os elementos facilitadores, dificultadores e as contribuições do</p>	<p>Percepção sobre as experiências adquiridas por meio do PIBID para a iniciação à docência;</p> <p>Indicar possibilidades e limites do modelo de formação proposto</p>	<p>. Reuniões do grupo;</p> <p>. Algumas aulas em que os bolsistas aplicam as atividades elaboradas no PIBID;</p>	<p>. Observação;</p>

	PIBID na opinião dos sujeitos envolvidos.	no Programa; Vivências, experiências de aprendizagens da docência viabilizadas pelo PIBID.	Sujeitos participantes do grupo PIBID. (coordenador do subprojeto PIBID local e alunos bolsistas)	. Entrevistas semiestruturada
--	---	---	--	-------------------------------

Apêndice 2 - Instrumentos de coleta de dados

Plano para realização e registro das observações

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ONDE?	POR QUÊ?	COMO?
Analisar as atividades desenvolvidas no PIBID	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões do grupo PIBID; 	Quais atividades são vivenciadas por estes futuros professores na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta da reunião/Assunto; • Dinâmica realizada; • Elementos apontados pela orientadora/colaboradora; • Interação bolsistas/professora orientadora/professoras supervisora; • Diálogo e a troca de experiências
	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas em que os bolsistas desenvolviam as atividades; 		<ul style="list-style-type: none"> • Natureza das atividades propostas; • Planejamento das mesmas; • Conteúdo trabalhado; • Desenvolvimento das atividades propostas; • Interação e a finalização da Intervenção.
Identificar elementos facilitadores; dificultadores e as contribuições do PIBID, na opinião dos sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas em que os bolsistas desenvolviam as atividades; 	Como o PIBID tem contribuído para o processo de formação inicial de professores e para a aprendizagem da docência?	<ul style="list-style-type: none"> • Postura e desenvoltura dos bolsistas; • Dificuldades no desenvolvimento das atividades;
	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões do Grupo PIBID; 		<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica da reunião; • Pontos abordados na reunião; • Interação dos bolsistas durante a reunião. • Contribuições obtidas por meio da prática em sala de aula;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2014.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA AOS BOLSISTAS PIBID

Bloco I - Identificação

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Período de curso: _____
4. Período de início no Programa: _____

Roteiro de Perguntas:

1. Você poderia comentar um pouco sobre como surgiu seu interesse em participar do PIBID?
2. E depois de seu ingresso no programa, poderia comentar um pouco quais os motivos que te fizeram/fazem permanecer no grupo?
3. Ao ingressar já tinha alguma experiência como professor?
4. Ao ingressar no programa quais eram suas expectativas?
5. Com relação as suas expectativas sobre o programa, em algum momento percebe que foram concluídas ou não foram atingidas? Por quê? Comente.
6. Considerando o que você vivencia durante o curso de Matemática e sua participação no PIBID, Qual desses processos acredita que contribui mais para a visão sobre o que é ser professor de Matemática? Poderia comentar um pouco por que acha isso. Cite exemplos.
7. Bem, como nós sabemos, infelizmente a participação no PIBID não é acessível par todos os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática. Nesse sentido, você acredita que o fato de ser bolsista do programa contribui para que você tenha um perfil de formação inicial diferente dos demais acadêmicos do curso?
8. Considerando seu processo de formação inicial e sua participação no PIBID como você avalia o seu curso? Você acredita que apenas a formação inicial seria "suficiente" para sua formação docente? (Tentar fazer essa comparação: participar e não participar do PIBID).

9. Durante o processo de elaboração das atividades, a serem desenvolvidas na escola, quais foram às maiores dificuldades encontradas? Por quê?
10. Se durante esse processo você se deparou com dúvidas, ou dificuldades, de que forma elas foram sanadas?
11. Durante o momento de aplicação dessas atividades em sala de aula, você encontrou dificuldades durante a aula? Quais foram elas? Avaliando, você acredita que essas dificuldades estão relacionadas à que?
12. Com base nas dificuldades que você comentou anteriormente, poderia me dizer um pouco sobre como fez para superá-las?
13. Até hoje, durante sua participação no PIBID, o que você observa que pode ser considerado como um ponto positivo nas ações?
14. E o que você considera que poderia ser feito para melhorar as ações?
15. Você considera que o fato de participar do programa te auxiliou a conhecer melhor a docência e contribuir para sua prática futura? Se sim, poderia comentar em que sentido
16. Avaliando sua formação inicial, você acredita que o PIBID trouxe contribuições? Quais? Se sim, poderia citar algum exemplo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA A
COORDENADORA-ORIENTADORA DO SUBPROJETO PIBID**

Bloco I – Identificação

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Ano de formação: _____
4. Instituição de formação: _____
5. Tempo de experiência no magistério: _____
6. Período de início como coordenadora/orientadora no Programa: _____

Roteiro de Perguntas:

1. Qual foi o fator determinante para assumir a coordenação do PIBID? Comente.
2. Ao assumir a liderança do grupo já tinha alguma experiência como professora da educação básica? Quanto tempo de atuação? Comente.
3. Quais eram suas expectativas sobre o Programa? Comente.
4. Quais os pontos positivos do PIBID você identifica para a formação inicial dos acadêmicos bolsistas?
5. Você acredita que existem fatores que poderiam melhorar no programa que você coordena? Se sim, Poderia comentar um pouco quais são eles e por que precisariam ser melhorados.
6. Você acredita que as experiências vivenciadas no grupo contribuem para a formação inicial dos bolsistas ou amenizar os desafios e as dificuldades que irão se deparar em sua prática futura? Se sim, de que forma? Comente.
7. De que forma você, como professora e líder do grupo PIBID, vê o desenvolvimento/crescimento dos bolsistas desde o ingresso no programa até o momento atual? Comente.

8. Você como professora do curso de licenciatura em matemática consegue perceber alguma articulação do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática (PPP) com o PIBID?
9. Pra você, existem elementos que valorizem o Programa PIBID? Se sim, poderia comentar um pouco sobre isso?
10. É utilizado algum critério ou base teórica para embasar a elaboração das atividades que os bolsistas aplicam na escola?
11. De que maneira tem sido a sua contribuição durante o processo de elaboração e aplicação das atividades na escola, em sala de aula?
12. Em sua concepção, como pode caracterizar esse espaço oportunizado pelo PIBID? Por quê? Comente.
13. Avaliando a formação do professor no curso de licenciatura que você atua aqui na universidade, acredita que existem diferenças entre os acadêmicos que são do PIBID quando comparados com os demais alunos da mesma turma, que não participam de processos de iniciação à docência? Se elas existem, Poderia comentar um pouco sobre que diferenças são essas e, de que forma, elas são presentes/perceptíveis.

Apêndice 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID - E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”

Pesquisadora: Marcelina Ferreira Vicente

Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade Investigar os reflexos e as possíveis contribuições do PIBID para o processo de formação inicial de alunos que cursam Licenciatura em Matemática na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.
2. **Participantes da pesquisa:** Por ora serão os integrantes do Grupo PIBID da licenciatura de Matemática FCT/UNESP, sendo eles: 19 participantes.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisadora realize os procedimentos metodológicos propostos, sendo eles: análise documental do projeto político pedagógico do curso de licenciatura em matemática e o subprojeto PIBID do curso em questão. Além disso, ao autorizar o desenvolvimento do estudo serão realizadas algumas observações das reuniões do grupo PIBID, bem como de algumas intervenções dos bolsistas na escola parceira do programa. Ao final dessa fase de observação, a sra (Sr) será entrevistada sobre modos de organização da reunião do grupo, critérios de seleção e desenvolvimento das atividades de intervenção na escola, assim como, as percepções sobre as contribuições do PIBID como meio articulador de teoria e prática durante seu processo de formação inicial.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas para análise pela pesquisadora, levando em consideração o foco central da pesquisa: as possíveis contribuições do PIBID para a formação inicial de professores.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, ou seja, sua identidade e as dos demais participantes do estudo serão mantidas no mais absoluto sigilo e seu envolvimento como colaborador não lhe acarretará dano moral. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de

pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores, evidenciando a importância de propor situações em que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa sinalizar caminhos que contribuam efetivamente para uma melhor articulação entre teoria e prática, sendo assim o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: MARCELINA FERREIRA VICENTE (018) 99640-6291

Orientador: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (018) 3223-5447

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br