

Políticas Públicas de Formação de Professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID

Ana Lúcia Pereira Baccon

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Departamento de Matemática e Estatística

ana.baccon@hotmail.com

Célia Finck Brandt

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

brandt@bighost.com.br

Denise Therezinha Rodrigues Marques Wolski

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

denisewolski@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apontar, por meio de reflexões analíticas, diferentes formas de construção de saberes docentes por licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática a partir dos impactos e impressões das ações e atividades no Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. Os dados foram produzidos por meio de um instrumento organizados com auxílio do software **ATLAS TI** a partir de seis categorias elencadas previamente. A partir das percepções identificadas por cada licenciando foi possível verificar a construção de saberes docentes durante esse período, bem como o que de pessoal cada um desenvolveu que poderia caracterizar como um avanço na sua formação.

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação inicial e continuada em serviço; PIBID.

1. Introdução

São inumeráveis as mudanças provocadas pelo homem nos mais variados setores da sociedade nas últimas décadas que antecederam o início do novo milênio. Essas mudanças afetam e refletem não somente a vida pessoal de cada ser humano inserido nesse contexto social, mas também são percebidas e sentidas inclusive no contexto educacional.

Podemos destacar, no entanto, que no que tange a questão da informação e do conhecimento, apesar das mudanças ocorridas, a Educação, a escola não perdeu o seu lugar na sociedade. A escola ainda continua sendo vista como uma das principais fontes de acesso ao conhecimento; como possibilidade de mudança de vida ou como a alavanca para realização do sonho profissional.

Portanto, discutir sobre o papel da Educação, das Políticas Públicas Educacionais, bem como seus efeitos na vida do cidadão e na realidade brasileira é de suma importância, principalmente para que a escola, em qualquer modalidade de ensino, possa exercer de fato o seu verdadeiro papel para que o cidadão possa ocupar seus espaços sociais com respeito e dignidade.

Não dá para discutirmos o papel da Educação na sociedade contemporânea sem levarmos em conta o processo de formação de professores tanto inicial como continuada em serviço, bem como o contexto escolar e o contexto das instituições formadoras, pois ambos são primordiais na forma de pensar e de agir do profissional da educação.

O presente trabalho tem como objetivo discutir e apontar, por meio de reflexões analíticas, as diferentes formas de perceber a formação docente por licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática. Para isso, buscou-se identificar qual a percepção que esses licenciandos apresentam sobre o processo de formação docente a partir das ações e atividades vivenciadas no Programa PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa que pudesse ser caracterizado como uma construção de saberes docentes.

2. Políticas Públicas e a formação de professores

No Brasil, as políticas públicas educacionais vêm sendo desenvolvidas ao longo de muitas décadas com o objetivo de preparar o país para ser uma nação emancipada. Especialmente, nas últimas décadas, a tendência em educação tem sido pensar e discutir o papel da Educação na construção da cidadania, como ferramenta indispensável para a relação do sujeito com o mundo. Cabe à educação garantir a aprendizagem de saberes e habilidades indispensáveis para a vida em sociedade, proporcionando ao aluno capacidade para o desenvolvimento da autonomia, espírito investigativo, dando sentido e significados aos seus conhecimentos.

Com a aprovação da Constituição Federal em 1988 o financiamento da educação pública passou a ser prioridade, determinando em lei que 25% do orçamento fossem gastos em educação, pelos municípios e pelos Estados. Com isso, a educação pública passou a ser vista e discutida como um direito universal do ensino básico, garantindo o acesso de toda criança e também dos portadores de necessidades especiais.

Pensar a educação como direito universal é atrelá-la à garantia da mobilidade social, para que o ser humano tenha o direito de ocupar o seu espaço na sociedade com condições de exercer a sua cidadania. A Constituição Federal brasileira destaca no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a Constituição contempla, não só a garantia da qualificação profissional, mas também o "pleno" desenvolvimento da pessoa, incluindo aí o seu preparo para o "exercício da cidadania". No artigo 206 nossa Constituição resguarda ainda a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". No entanto, é importante destacarmos que não basta garantirmos o acesso e a permanência à escola, mas que acima de tudo, que a Educação seja de qualidade, para que todos tenham direitos e condições de ocupar seus lugares na sociedade de forma justa, solidária e democrática. Enfim, que a escola realmente cumpra a sua verdadeira função social, tornar o homem humano, preparando-o para que este ocupe os seus espaços sociais.

Portanto, olhar à educação sob esse viés, é pensá-la como investimento e não como despesa, como gasto público, como uma mercadoria. É buscar a melhoria da qualidade de ensino e profissionalização dos docentes, a modernização da escola e de seus equipamentos e, a valorização e condição de trabalho para docentes, dentre outras questões.

Para pensarmos na Educação Brasileira como um direito universal e inalienável de fato, é preciso começar com um resgate do lugar da educação, bem como de seus educadores na sociedade contemporânea, para que a escola possa ser de fato um instrumento de equidade social.

Dentro dessa perspectiva, os educadores precisam perceber que são eternos aprendizes, educando e sendo reeducados, formando e sendo formados e se predispondo a acreditar que esse movimento não se encerra jamais. Portanto, pensar e investir em políticas públicas de formação de professores, em qualquer nível de ensino, é imprescindível para que a educação como direito universal saia do papel.

3. O contexto PIBID

A formação de docentes que querem atuar na educação não se dá aleatoriamente, ocorre no ensino superior e é orientada por lei. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9393/96) que fundamenta todas as modalidades de ensino, destaca no capítulo IV no artigo 43 que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

Ou seja, o objetivo da educação superior vai desde o preparo do profissional, bem como a sua formação contínua ao espírito científico e reflexivo, para que este entenda e atue no meio em que vive. A LDB no artigo 62 prevê ainda a formação de profissionais da educação, visando preparar o futuro professor para atender os objetivos da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei 9.394/96:71).

O artigo 65 da LDB destaca ainda, que na formação do docente está incluída a prática de ensino, que garante um número mínimo de horas: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (LDB, 1996:72).

A Nova Cartilha Esclarecedora orienta sobre a Lei do Estágio: Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2009) ao discorrer sobre a definição, classificação e relações de estágio, destaca no art. 1º que o Estágio é o "ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes". Além disso, no § 1º ressalta que o estágio integra o itinerário formativo do estudante e faz parte do projeto pedagógico do curso. Em seguida no § 2º ainda do art. 1º enfatiza que o estágio visa ao "aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho". Destaca também no § 1º do art. 3º que o estágio deve ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e pelo supervisor da parte concedente.

Infelizmente, apesar de a LDB garantir essas horas de prática, além das horas de estágio supervisionado, na formação inicial, parece-nos que ainda no interior de muitas escolas, existem professores em serviço que acabam vendo o estagiário, apenas como um incômodo, sem se preocupar com a grande responsabilidade que tem diante da formação desse futuro professor

Ao pensarmos sobre as representações que os licenciandos criam em relação ao estágio, à prática, ao professor, aos alunos, ao contexto escolar e as suas próprias expectativas nos remetem à algumas questões que merecem destaque: para que serve o conhecimento construído na Universidade, na formação dos professores? O que é mobilizado desse conhecimento para a sala de aula? O que o professor precisa saber, de fato? Até que ponto saber o conteúdo garante a aprendizagem do aluno? Quais os saberes de que o licenciando precisa para ser professor?

Acreditamos que todas essas questões aqui apresentadas estão diretamente relacionadas com a formação do professor, tanto inicial, como em serviço, porque de uma certa forma, o professor acaba ensinando da forma como lhe foi ensinado. Ou seja, o professor em serviço, durante toda a sua carreira profissional, precisa investir na sua formação para que não fique limitado na sua forma de ensinar e de ver o mundo. Da mesma forma, destacamos aqui a importância de se investir na formação inicial dos futuros professores. Quanto se trata de formação de professores de matemática, tal questão merece um destaque redobrado, pois, desde o início, esse profissional já se depara e precisa aprender a lidar com um grande dilema e estigma que a matemática carrega.

Esse dilema é enfrentado não só pelo sujeito que se encontra na formação inicial para exercer o ofício de professor, de educador matemático, mas também por aqueles que estão em formação continuada, em serviço. Dentro de todo esse contexto e das novas políticas públicas de formação de professores, estamos vivendo um momento histórico na Educação e na formação inicial de licenciandos que estão tendo a oportunidade de participar do Programa PIBID no Brasil.

Podemos destacar ainda que dentro desse novo contexto na formação inicial dos licenciandos, com o Programa PIBID, o licenciando tem a oportunidade de estar inserido no contexto escolar, muito antes do estágio supervisionado, ou seja, desde o início da sua formação. Segundo a CAPES o Programa PIBID tem como objetivo:

- 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 coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

É de notória importância o debate sobre os programas de formação de professores, bem como sobre o contexto das interações sociais e culturais, nas quais a formação do professor, o ensino e a aprendizagem estão inseridos. Portanto, independente do contexto em que o licenciando esteja participando (Estágio Supervisionado ou Programa PIBID), é de suma importância que o professor regente, em serviço, tenha compromisso e comprometimento com a presença desse sujeito, cuja formação está se dando, pois, queira ou não, o professor acaba intervindo nessa realidade, promovendo, mesmo que inconscientemente, um lugar de identificação pessoal nessa relação; servindo até mesmo, de modelo, de referência para esses futuros professores.

Estamos chamando esse novo momento de "contexto PIBID", por se tratar de uma nova oportunidade, além dos já garantidos em lei, como as horas de formação, estágio supervisionado, etc. Dentro desse novo contexto, o aluno tem a oportunidade de participar desde o início da sua formação acadêmica do contexto escolar em escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura (professor coordenador) e de um professor da escola (professor supervisor).

É inserido nesse contexto e tendo como foco as relações entre professor supervisor-licenciando-universidade, que a presente pesquisa tem por objetivo investigar a construção dos saberes docentes, expressos pelos licenciandos em Matemática, a partir dos impactos e impressões das ações e atividades no PIBID.

No entanto, no que o "contexto PIBID" contribui para a formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores de matemática em serviço? De início, podemos ressaltar que tal contexto propicia uma aproximação entre Escola e a Universidade, pois o Programa oferece a oportunidade da escola reconhecer a Universidade como espaço de formação, ao mesmo tempo que a escola também é reconhecida como espaço de formação. Os alunos de formação inicial encontram na escola um espaço de formação centrada na escola, em situações reais de ensino e em situações educativas que são implementadas por meio de atividades de múltiplas metodologias.

Outro ponto que podemos trazer à tona e que pode ser sentida pelos licenciandos é a diferença dessas situações de ensino e aprendizagem no contexto PIBID e no contexto do estágio supervisionado, pois no contexto PIBID as atividades são negociadas com os professores supervisores da escola e estes têm participação ativa nas decisões, no planejamento e execução (acompanhando as atividades pelo aluno) e avaliação. Assim, podemos ressaltar a importância do professor supervisor no sentido de ser agente da formação desses alunos juntamente com o coordenador da Universidade, ou seja, há literalmente um estreitamento entre a Universidade e a Escola.

Portanto, pensarmos nas características que podem ser desenvolvidas dentro do contexto PIBID, pode ser um valioso instrumento para analisarmos a construção de saberes docentes, bem como de impactos, impressões, expectativas, contribuições e avanços que esse programa, enquanto política pública tem agregado à formação de professores tanto inicial, quanto à continuada em serviço. Ou ainda, porque não dizer até mesmo para diminuir o fracasso no ensino e aprendizagem da matemática.

4. Os saberes docentes na formação inicial e continuada em serviço

As últimas décadas provocaram mudanças estruturais na sociedade contemporânea e o contexto escolar sentiu diretamente os efeitos dessas mudanças provocando alguns questionamentos inclusive nos aspectos da identidade dos professores (Pimenta, 1999), bem como na sua formação, no papel social da escola e nas relações desenvolvidas nesse contexto. Diante desse impasse para lidar com as exigências crescentes do mundo atual, exige-se um saber e saber-fazer dos professores, diferente, em certos aspectos, dos saberes necessários para educar os estudantes, alguns

anos atrás. Toda essa situação nos remete às seguintes questões: como preparar, hoje, os professores para enfrentar essa crise de identidade? Como deve ser a sua formação? Qual é o papel da educação e da instituição escolar frente à sociedade atual?

O tema “formação de professores” (Tardif, 2002. Gauthier, 1998. Charlot, 2005. Pimenta, 1999. Zeichner, 1993. Schön, 1992. Nóvoa 1992. Pérez Gomez, 1995) tem sido foco de muitas pesquisas no Brasil e no mundo. Percebe-se que cada nova pesquisa traz contribuições importantíssimas para a formação de professores tanto inicial como a continuada. No Brasil, nas últimas décadas, essa área de pesquisa com foco na formação de professores foi dominada pelo movimento da prática reflexiva.

Podemos destacar que a autonomia profissional do professor, dentro do contexto de formação de professores, se forma a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida. Nesta perspectiva se dá a formação do professor reflexivo (Zeichner, 1993. Schön, 1992), na qual o professor reflete na ação, revendo e transformando sua prática, permitindo que as questões geradas por significantes como reflexão, construção do conhecimento, interesse do aluno, relações afetivas e aprendizagem significativa surjam neste contexto.

Dentro desse perfil de professor que está em contínuo processo de formação, Schön (1992) aponta três estratégias para auxiliar o professor a explorar e melhorar os aspectos de sua prática: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nesta mesma linha, Zeichner (1993), além de valorizar a atitude reflexiva do professor, ressalta a importância de se considerarem as condições sociais em que este está inserido. Nóvoa (1992) também propõe essa formação numa perspectiva denominada de crítico-reflexiva, apontando três processos na formação do professor: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

Muitas pesquisas discutem temas relacionados à educação, ao professor, ou às relações advindas da própria educação, mas só é possível pensar e discutir tais temas a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor (Tardif, 2002. Gauthier, 1998), caso contrário, ficaria uma grande lacuna para se preencher.

Em suma, Tardif (2002) aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se definem somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói através da relação professor-aluno, por

mais complexa que ela se apresente. Podemos destacar, ainda, que essa relação não é importante somente para o aluno na construção do seu saber, mas também na construção dos saberes docentes do próprio professor. Como nos diz Tardif: “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber” (ibid:12) e que:

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002:13).

Dentro da perspectiva da construção dos saberes docentes, Tardif aponta quatro tipos de saberes: *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica – corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); *saberes disciplinares* (saberes que correspondem ao conhecimento adquirido na universidade, etc); *saberes curriculares* (correspondem aos programas, objetivos, métodos, etc) e *saberes experienciais* (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, “de saber-fazer e de saber-ser”). Tais saberes podem ser adquiridos através da experiência pessoal, formação recebida em instituição, através do contato com professores mais experientes ou em outras fontes. Tardif também ressalta que o saber dos professores depende, “por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (ibid. 16).

Como se viu acima, todos esses saberes estão intimamente ligados com a prática docente e só acontecem nessas interações. Por isso, elas exigem, dos professores, “não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado, principalmente, para objetivá-la; mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas” (ibid. 50). Portanto, parece que existe um saber que vai além das questões pedagógicas.

Precisa-se repensar a formação de professores, levando em conta os saberes docentes e a realidade do contexto escolar em que este está inserido. Essas questões encontram espaço dentro dessa nova proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. O licenciando, futuro professor, inserido desde início da sua formação acadêmica, no contexto PIBID, acolhido e orientado pelo professor supervisor, tem a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas, bem como experienciar momentos que possibilitam a construção de seus saberes docentes.

Dessa forma, o professor supervisor (professor regente) contribui não só para que os objetivos do Programa sejam atingidos, mas principalmente para que o licenciando possa construir seus saberes docentes, além dos bancos das Universidades, mas a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor e do lugar de onde exerce de fato o seu ofício. É importante destacarmos aqui que todo esse processo ocorre em um via de mão dupla, pois, o professor-supervisor ao exercer o seu papel, inserido nesse contexto também tem a oportunidade de construir seus saberes, bem como ajudar a construir essa ponte que vai além dos muros da escola, além dos muros da universidade, rumo a construção de uma Educação literalmente sem fronteiras.

2. METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O presente trabalho tem por objetivo investigar a construção dos saberes docentes pelos licenciandos em Matemática, a partir dos impactos e impressões das ações e atividades do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID/UEPG, expressos pelos mesmos, tendo como foco as relações entre professor supervisor-licenciando-aluno.

Para o levantamento das informações, foi aplicado um instrumento denominado Ficha de Avaliação e Descrição das Ações/Atividades do Projeto PIBID/UEPG para 12 acadêmicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, participantes do referido projeto, há no mínimo um ano.

O licenciando era convidado a preencher o documento onde discorria sobre a sua experiência com o Projeto, mais precisamente, sobre os impactos e impressões das ações/atividades vivenciadas até então no Projeto em sua formação profissional, possíveis dificuldades encontradas e perspectivas para a continuidade do mesmo.

De posse dos dados produzidos, utilizou-se o software **ATLAS TI** para o início do tratamento dos dados. Para esse tratamento, foram elencadas seis categorias, a saber:

- representação dos acadêmicos em relação a sua inserção na escola.
- representação dos acadêmicos em relação ao impacto do Projeto PIBID em sua formação.
- representação dos acadêmicos em relação à interação e aprendizagem com o professor supervisor técnico.
- representação dos acadêmicos em relação à interação com os alunos.

- representação dos acadêmicos em relação as suas expectativas para a continuidade do Projeto.
- Representação dos acadêmicos em relação ao desenvolvimento dos alunos.

Os dados empíricos foram analisados à luz dos saberes docentes apresentados por Tardif (2002) e em relação aos objetivos do PIBID. A seguir procederemos às análises de acordo com estas categorias. Para auxiliar no entendimento das questões levantadas apresentaremos as redes semânticas geradas pelo software ATLAS ti que estabelece a relação entre a fala dos alunos e as categorias a que se referem.

3. ANÁLISES DOS DADOS APRESENTADOS

Representações dos acadêmicos de suas dificuldades de inserção na escola

Além de dificuldades de locomoção e conciliação de horários das aulas na UEPG e o Projeto na escola, citado por dois acadêmicos, as dificuldades encontradas apontam para o estranhamento de se ver na posição inversa a que sempre esteve: mudar de aluno para professor. É possível perceber em várias falas como as citadas a seguir.

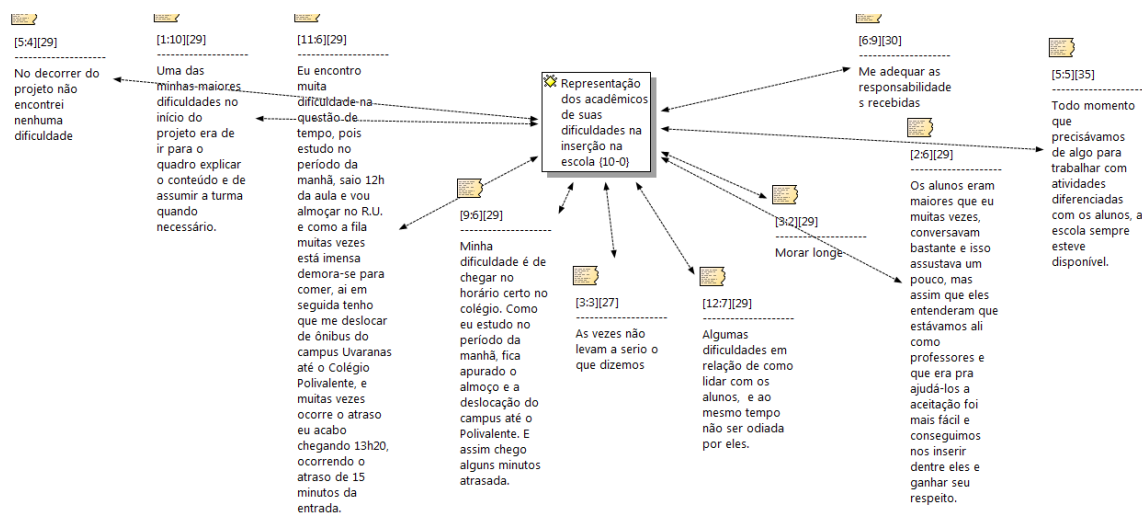


Figura 1: Representações dos acadêmicos de suas dificuldades de inserção na escola.

Fonte: As autoras.

No entanto, essa percepção do aluno revela um caminhar para o desenvolvimento da autonomia profissional do professor pois compreende a reflexão sobre a sua prática pedagógica, sobre os contextos nos quais ela está inserida e sobre as condições nas quais ela ocorre. Isso revela que o aluno em suas ações no PIBID se volta

para refletir a ação na ação, que vai torná-lo capaz de rever e transformar sua prática, permitindo que as questões geradas por significantes como reflexão, construção do conhecimento (que se expressa na fala: *“uma das minhas maiores preocupações era de ir ao quadro para explicar o conteúdo [...]”*), interesse do aluno, relações afetivas (revelada na fala: *“como lidar com os alunos e ao mesmo tempo não ser odiada por eles.”* ou *“[...] assim que eles entenderam que estávamos ali como professores e que era para ajudá-los a aceitação foi mais fácil[...]”*) e aprendizagem significativa (revelada na fala *“todo momento que precisávamos de algo para trabalhar com atividades diferenciadas com os alunos a escola sempre esteve disponível”*) surjam neste contexto.

Essa atitude reflexiva do professor é apontada por Zeichner (1993) que ressalta a valorização e importância de serem consideradas as condições sociais em que este está inserido. Essa valorização passa pela tomada de consciência do próprio sujeito em situação, no caso o aluno pibidiano quando se insere na escola, para poder lutar por condições adequadas de trabalho. As falas a seguir revelam esse fato: *“eu encontro muita dificuldade na questão de tempo, pois estudo no período da manhã [...] aí em seguida tenho que me deslocar para o campus de ônibus até o colégio [...] ocorrendo o atraso [...]”* ou então: *“minha dificuldade é chegar no horário certo no colégio [...]”*.

Representação dos acadêmicos em relação ao desenvolvimento dos alunos

Duas preocupações despontam nas respostas sobre o que desejam em relação ao desenvolvimento dos alunos durante o Projeto: despertar o gosto pela matemática, quebrando o mito de “disciplina difícil” e garantir a participação em todas as atividades propostas. Para isto se referem ao uso de atividades diferenciadas e ao atendimento individual. Observemos nas falas a seguir.

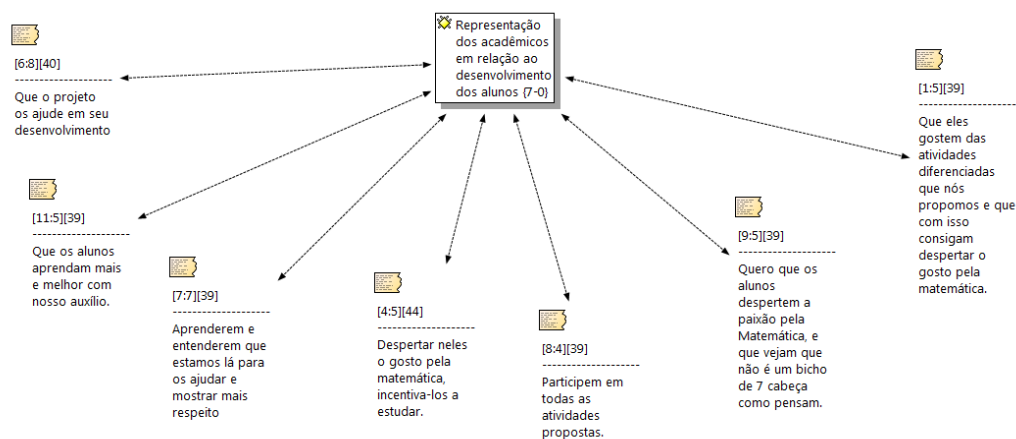


Figura 2: Representação dos acadêmicos em relação ao desenvolvimento dos alunos.
Fonte: As autoras.

Essas percepções revelam que os objetivos do PIBID estão sendo alcançados, pois ao inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, são criadas oportunidades de organização 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. Essa superação compreende o despertar o gosto pela matemática e a motivação em aprender matemática.

Elas também revelam que alguns aspectos apontados por Tardif estão sendo contemplados no processo de formação dos alunos pibidianos, isto é, a construção dos saberes docentes se constroem na relação professor-aluno. Essa relação acaba por contribuir para a construção dos saberes dos alunos da escola básica e, também, para a construção dos saberes docentes do próprio professor (o aluno pibidiano e o professor supervisor), pois os saberes manifestam constroem por meio da experiência pessoal (no caso com o envolvimento com os alunos da educação básica), ou da formação recebida na universidade e também por meio do contato com professores mais experientes ou em outras fontes (no caso, as escolas, em específico seu futuro campo profissional). Esses saberes assim construídos apontam a interação entre universidade e escola como partícipes da formação do profissional professor .

Dessa forma podemos verificar mais uma vez os objetivos do PIBID sendo atingidos isto é, mobilizando os professores das escolas públicas como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Representação dos acadêmicos em relação à interação com os alunos

Há uma preocupação clara dos acadêmicos em manter um bom relacionamento com os alunos. Ao mesmo tempo eles se sentem acolhidos e “úteis” para os mesmos. Seguem algumas falas para ilustrar estes fatos.

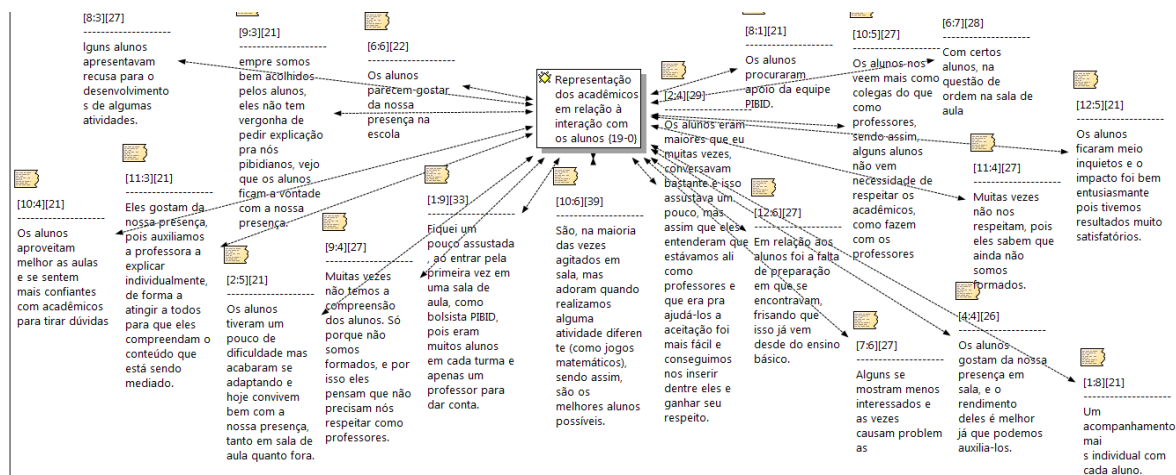


Figura 3: Representação dos acadêmicos em relação ao desenvolvimento dos alunos.
Fonte: As autoras.

Essas percepções são indicadoras de que o futuro professor de matemática em formação inicial sensibiliza-se para lidar com o grande dilema e estigma que a matemática carrega. Nesse sentido estabelecer um bom relacionamento com os alunos é um primeiro passo muito importante.

Esse dilema é também enfrentado pelos educadores matemáticos que estão em serviço que passam a ser beneficiados nesse enfrentamento. As falas a seguir são reveladoras desse fato: “os alunos parecem gostar da nossa presença na escola”; “eles gostam da nossa presença pois auxiliamos a professora a explicar individualmente [...]”; “os alunos aproveitam melhor as aulas e se sentem mais confiantes para tirar dúvidas”.

É possível inferir a partir dessas falas evidências de um processo de formação na direção da formação do professor reflexivo (Zeichner, 1993. Schön, 1992. Ao refletir na ação esse futuro professor pode verificar as necessidades de rever e transformar sua prática. As percepções sobre a construção dos conhecimentos pelos alunos da educação básica e a aprendizagem significativa poderão ser contempladas em reflexões mais aprofundadas gerando pesquisas sobre a prática para a ela retornar. As falas seguintes são reveladoras dessas possibilidades : “Fiquei um pouco assustada quando entrei pela primeira vez numa sala de aula [...] pois eram muitos alunos { ...} e um só professor para dar conta.”; “os alunos procuram apoio da equipe do PIBID”; “um acompanhamento mais individual a cada aluno”. As percepções também se voltam para o interesse dos

alunos que poderão ser alvo de reflexões compreendidas em pesquisas como podemos visualizar nas falas: “alguns alunos se mostram desinteressados e as vezes causam problemas”; “alguns alunos apresentaram recusa para desenvolvimento de algumas atividades”. As percepções em relação à interação acadêmicos e alunos que também podem gerar reflexões disseram respeito às relações afetivas e também podem ser alvo de pesquisas, conforme apontam as falas: “muitas vezes não nos respeitam, pois sabem que ainda não somos formados”; “Muitas vezes não temos a compreensão dos alunos. Só porque não somos formados e, por isso eles pensam que não precisam nos respeitar como professores”.

Esses fatos nos permitem inferir as possibilidades de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Isso vem ao encontro do que aponta Zeichner (1993) a respeito da valorização da atitude reflexiva do professor e da importância de serem consideradas as condições sociais em que este está inserido.

Representação dos acadêmicos em relação as suas expectativas para a continuidade do projeto

Os acadêmicos demonstram clareza quanto a relação do Projeto PIBID e suas atividades da escola, em consequência, expressam o desejo de participar da continuidade do projeto. Vejamos por algumas falas:

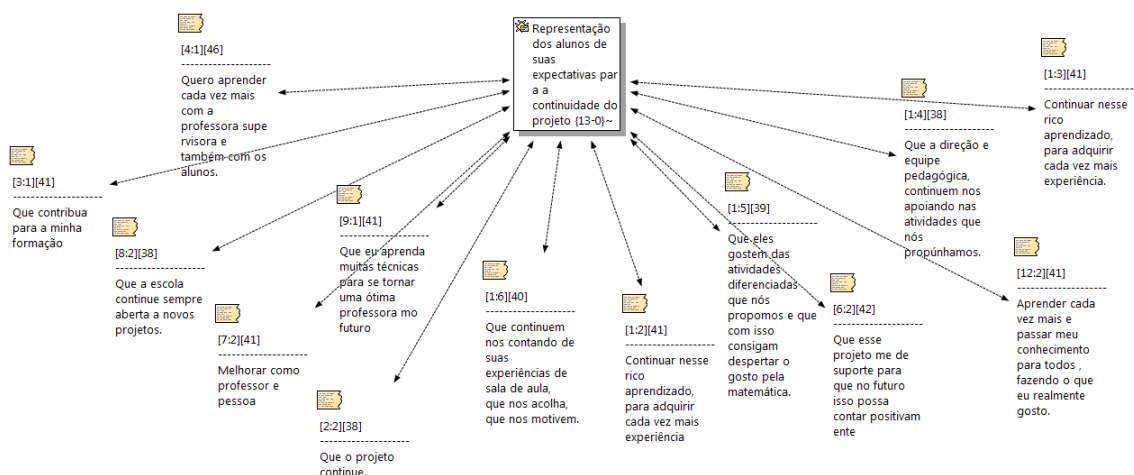


Figura 4: Representação dos acadêmicos de suas expectativas para a continuidade do Projeto.
Fonte: As autoras.

Essa consciência da importância de continuidade de ações que contribuam para sua formação converge para o que se discute em relação às políticas públicas

educacionais que tem por objetivos de preparar o país para ser uma nação emancipada. Essa emancipação só será possível por meio da educação e pelo desenvolvimento da capacidade de dar sentido e significados aos conhecimentos. É por meio dessa tomada de consciência que o aluno desenvolve sua autonomia e seu espírito investigativo, dando sentido. As falas em destaque são testemunhas dessa conscientização: “continuar nesse rico aprendizado para adquirir cada vez mais experiência”; “que o projeto continue”.

Importante é apontar que os alunos pibidianos percebem que são eternos aprendizes, e que ao mesmo tempo de educam são educados passam a acreditar que esse movimento é contínuo. Algumas falas que são reveladoras dessa percepção: “quero aprender cada vez mais com a professora supervisora e também com os alunos”; “que eu aprenda muitas técnicas para se tornar uma ótima professora no futuro” ; “que a escola continue sempre aberta a novos projetos”.

A inserção dos alunos na escola por meio do programa PIBID possibilita o exercício do que está proposto em lei em relação à educação como direito de todos e promovida também pela sociedade possibilitando a sua qualificação para o trabalho (aprender a ser professor).

Representação dos acadêmicos em relação à interação e aprendizagem com o professor supervisor técnico

Ao falar sobre as interações com os supervisores técnicos, os acadêmicos destacam a oportunidade de aprender com os mesmos, mas também a possibilidade de trocar experiências. Ou seja, os acadêmicos consideram que há saberes necessários a docência, que os professores mais experientes tem maior domínio dos mesmos, mas que eles mesmos já possuem alguns desses saberes e que podem compartilhá-los com colegas mais experientes.

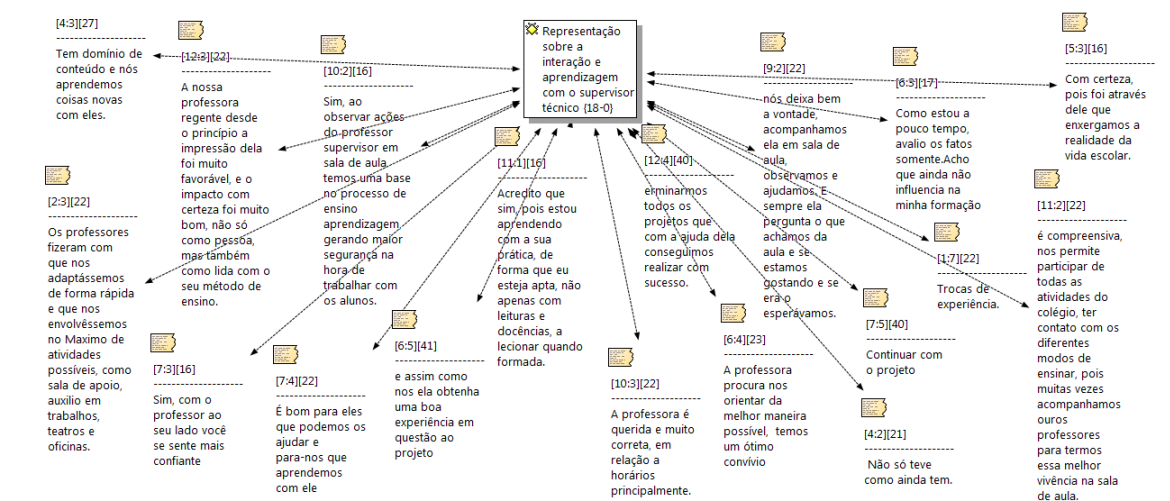


Figura 5: Representação dos acadêmicos em relação à interação e aprendizagem com o professor supervisor técnico
 Fonte: As autoras.

Essas percepções podem ser analisadas à luz dos objetivos do PIBID de “inserir os licenciandos em escolas da rede pública” e de proporcionar “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e [...]”. Algumas falas são reveladoras de fatos que se relacionam com essas percepções: “tem domínio de conteúdo e nós aprendemos muitas coisas com eles”; “a nossa professora regente [...] com certeza foi muito bom, não só como pessoa, mas também como lida com seu método de ensino”; “com certeza pois foi através dele que enxergamos a realidade da vida escolar”.

Essa percepção sobre a interação com o professor supervisor pode ser analisada à luz dos saberes docentes apontados por Tardif. Em especial destacamos os *saberes experienciais* (saberes ligados às experiências individuais e coletivas [...]), nesse caso em especial oportunizadas pelo trabalho com o professor supervisor. Vejamos algumas falas: “é bom para eles que possamos ajudar e para nós que aprendemos com ele”; “a professora procura nos orientar da melhor maneira possível”; “sim ao observar ações do professor supervisor em sala de aula temos uma base no processo de ensino aprendizagem [...]”.

Essas percepções são reveladoras que o licenciando ao ser acolhido e orientado pelo professor supervisor irá realizar tanto atividades didático-pedagógicas como outras experiências que possibilitam a construção de seus saberes docentes.

Representação dos acadêmicos em relação ao impacto do projeto PIBID em sua formação.

Os acadêmicos que preencheram a ficha em estudo são unânimes ao destacar as contribuições do PIBID em sua formação docente. Demonstraram em suas respostas referências a saberes necessários para ser professor. Mesmo que para eles ainda não estejam definidos quais são estes saberes, fazem referência aos mesmos e como o Projeto os ajuda a desenvolvê-los.

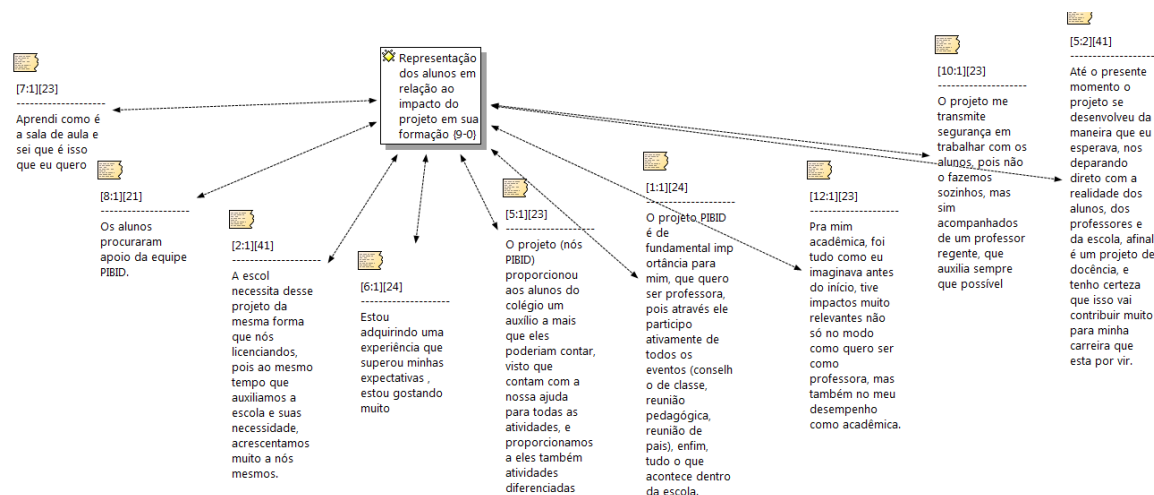


Figura 6: Representação dos acadêmicos em relação à interação e aprendizagem com o professor supervisor técnico.

Fonte: As autoras.

É o contexto do PIBID que caracteriza uma nova oportunidade de formação de professores levando o aluno de participar desde o início da sua formação acadêmica do contexto escolar em escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura (professor coordenador) e de um professor da escola (professor supervisor). É o que revelam as falas: “estou adquirindo uma experiência que superou minhas expectativas [...]”; “ O projeto PIBI é de fundamental importância para mim [...]”.

4. Considerações finais

No presente artigo tivemos como objetivo discutir e apontar as diferentes formas de perceber a formação docente por licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática das escolas públicas de Ponta Grossa. Isso foi possível a partir de identificação da percepção que esses licenciandos apresentam sobre o processo de formação docente a partir das ações e atividades vivenciadas no Programa PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Essas percepções foram direcionadas para diferentes aspectos e, puderam ser analisadas à luz dos objetivos para o PIBID e dos saberes docentes propostos por Tardif.

Os resultados encontrados mostram que a participação dos alunos no Programa PIBID contribui para a valorização do magistério e para o aumento da qualidade da formação inicial de professores em integração com a educação básica. Os resultados apontam também que esses licenciandos podem ser inseridos no cotidiano de escolas da rede pública de educação o que lhes proporciona oportunidades de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras para contribuir para a superação de problemas do processo de ensino-aprendizagem. Mais importante foi apontar que esses licenciandos são capazes de identificar que os professores supervisores atuam como coformadores e tornam-se protagonistas nos processos de formação inicial.

A percepção do aluno revelou um caminho para o desenvolvimento da autonomia profissional do professor ao refletir sobre a sua prática pedagógica, sobre os contextos nos quais ela está inserida e sobre as condições nas quais ela ocorre. Essa autonomia, de natureza emancipatória, contribuirá para reversão dos quadros de fracasso escolar em matemática apontado por avaliações nacionais e internacionais.

Os resultados revelaram a construção de saberes docentes construídas na relação professor-aluno capazes de reverter na construção dos saberes dos alunos da escola básica e, também, para a construção dos saberes docentes professor em serviço.

Como resultados encontramos a formação de *saberes experienciais* por meio de experiências individuais e coletivas .

Outro documento será aplicado aos licenciandos dos demais subprojetos do PIBID da UEPG e os resultados encontrados serão confrontados com esses aqui encontrados.

Esse tipo de pesquisa é relevante para caracterizar avaliação de um programa inovador não só no nosso país, mas no mundo inteiro (pelo que se tem notícia).

5. Referências

BRASIL, 20109. **Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio: Lei 11.788/2008** disponível em: http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/cartilha_lei_estagio.pdf acessado em 10/03/2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394 de 1996**. Brasília, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A. e SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ-GÓMEZ A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Os professores e sua formação. Nóvia A. (Org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós, 1992.

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

ZEICHNER, K. Reflections of a teacher educator working for social change. In: Korthagen, F. and Russel, T. (Eds.) **Teachers who teach: reflections on teacher education**. Londres: Falmer Press, 1995, p. 11-24.