

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Sara Oppermann Cordoni

**A INFLUÊNCIA DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA
NA FORMAÇÃO DOCENTE DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA**

Porto Alegre

2012

Sara Oppermann Cordoni

**A INFLUÊNCIA DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA
NA FORMAÇÃO DOCENTE DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Matemática Pura e Aplicada do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso

Porto Alegre

2012

Sara Oppermann Cordoni

**A INFLUÊNCIA DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA
NA FORMAÇÃO DOCENTE DO LICENCIANDO EM MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Matemática Pura e Aplicada do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Andréia Dalcin

Professora da Faculdade de Educação da UFRGS

Profa. Dra. Márcia Rodrigues Notare Meneghetti

Professora do Instituto de Matemática da UFRGS

Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso – Orientador

Professor do Instituto de Matemática da UFRGS

É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode seu dever. Amorosamente, acrescento.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como foco analisar se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência exerce alguma influência na construção da autonomia na formação docente do Licenciando em Matemática. Por meio de entrevistas a um grupo de bolsistas e ex-bolsistas do Programa, busco respostas conciliando alguns fundamentos da teoria de Paulo Freire, os objetivos do programa e também o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. A investigação permeia o modo como os entrevistados percebem a sua presença no Programa bem como, se este oportuniza alguma influência em sua opção profissional.

Palavras-chaves: Formação docente. PIBID. Matemática.

ABSTRACT

The focus of this work is analyzed if the Scholarship Initiation to Teaching Program applies any influence on the construction of the autonomy in the graduation of teacher's degree in Mathematics. Through interviews with a group of scholarship holders and former scholars, looking for answers reconciling some fundamentals of Paulo Freire's theory, the objectives of the program and also the pedagogical project of the Bachelor of Mathematics. The research permeates how respondents perceive their presence in the project, and whether it has any influence on their professional option.

Key words: Teaching formation. PIBID. Mathematics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema representando as relações no Programa PIBID... 12

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O PROGRAMA PIBID, O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A TEORIA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE	11
2.1 Proposta do Programa PIBID	11
<i>2.1.1 – O que é o PIBID?</i>	11
<i>2.1.2 Como se organiza?</i>	11
<i>2.1.3 Objetivos principais do PIBID</i>	12
<i>2.1.4 Função das pessoas envolvidas</i>	13
2.2 A pedagogia de Paulo Freire	15
2.3 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática	18
3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
3.1 Quem são os sujeitos?	21
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	22
4.1 Entrevistas	22
<i>4.1.1 Entrevista com Sujeito 1 (S1)</i>	22
<i>4.1.2 Entrevista com Sujeito 2 (S2)</i>	29
<i>4.1.3 Entrevista com Sujeito 3 (S3)</i>	37
<i>4.1.4 Entrevista com Sujeito 4 (S4)</i>	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICE	55

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, é um Programa que vem auxiliando profissionais da área da educação, professores de escolas da rede básica de ensino, bem como Universidades e alunos que cursam licenciaturas. Por ser um programa recente, onde poucos têm acesso ao seu funcionamento, pretende-se nesse trabalho, apresentar o que tal Programa realiza e o que oportuniza para os que com ele estão envolvidos. A escolha deste tema deve-se ao fato da contribuição do PIBID na minha opção profissional, por ter dado continuidade e afirmado o meu objetivo de ser professora.

Desde já afirmo que ter trabalhado como bolsista do PIBID me “tocou”. Tenho um grande apreço pelas experiências e oportunidades que me proporcionou. Assim, resolvi escrever sobre a maneira como ele me influenciou desde o primeiro contato, nas divulgações para participar do edital, no chamamento para inscrever-se como candidata a uma bolsa. Pouco se falava em bolsas para se trabalhar em escolas; as que eram ofertadas estavam sempre ligadas aos serviços internos da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tais como monitoria de disciplinas ou bolsas de iniciação científica. A mim, porém, estas não interessavam, pois não supriam minha vontade de lecionar. Influenciada pelas experiências que ocorreram durante a minha participação no PIBID, ao longo de dois anos e meio – de 2009 até março de 2012 –, fui apresentada à realidade de uma escola pública com uma estrutura a qual eu não estava ambientada; menos ainda com a realidade de ser o *agente*, de ser *professora*. Foi o PIBID que me oportunizou a vivência docente.

É importante que se destaque, ainda, a experiência relacionada ao convívio entre os bolsistas do Programa e os coordenadores e supervisores das escolas, que nos auxiliaram nas competências a serem exercidas como docente, suas responsabilidades como professor e no funcionamento organizacional da escola e seus departamentos, quer sejam a Direção, a Supervisão ou os serviços de Recursos Humanos.

Considero que o PIBID é muito importante e fundamental para quaisquer cursos de licenciatura, em especial, para o curso de Licenciatura em Matemática, do qual sou aluna. Atribuo essa importância ao fato de oportunizar a evolução de discente para docente, desenvolvendo sua maturidade profissional, criando possibilidades para um amadurecimento pessoal, preparando o licenciando para a prática docente. Não é muito fácil assumir o papel de professor sem que já se tenha experimentado isso anteriormente. O desafio de tornar-se o agente e não apenas o ouvinte, no ambiente

escolar, é bastante difícil. Ao entrar em sala de aula, através da oportunidade oferecida pelo PIBID, tem-se a oportunidade de ser o protagonista da peça; e essa experiência é essencial para a construção de uma prática pedagógica eficiente e eficaz.

Apesar do currículo do curso de Matemática, no que compete à formação de professores, ser composto por 420 horas de prática de ensino, incluindo aqui, os três Laboratórios de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática (I, II e III) e os Estágios em Educação Matemática (I, II e III), penso que o PIBID foi capaz de me oferecer muito mais experiência, pois, em contrapartida aos estágios, que duram de um a três meses, e aos laboratórios, que, no máximo, têm durabilidade de seis meses, ele é um processo contínuo e possibilita ao aluno de licenciatura o acompanhamento e a aprendizagem ao longo de todo o período letivo nas escolas. Afinidade com os alunos, professores, funcionários, compreensão das rotinas de escola, apreensão do papel de professor, incluídos os deveres, saberes e responsabilidades, não se aprende senão no ambiente escolar. Penso que, se todos os estudantes de licenciatura pudessem participar deste Programa conseguiriam entender o porquê de o PIBID ser tão importante na formação docente.

Pretendo demonstrar com este trabalho que o PIBID influencia os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática na sua opção pela carreira docente, ideia que se constitui como minha questão central de investigação. Independente do tempo de participação do licenciando no Programa, esse possui uma expectativa e consegue concretizá-la. O Programa insere o futuro professor na escola, “ensina” como *ser* um professor. Construí este trabalho de conclusão de Curso em função dos questionamentos realizados em entrevistas com bolsistas e ex-bolsistas do PIBID/UFRGS-Matemática. A minha intenção, então, é comparar e relacionar os conteúdos teóricos de Paulo Freire e as respostas dadas pelos entrevistados, para que isto possa responder a minha questão norteadora, a seguir enunciada.

“Será que o PIBID exerce alguma influência no licenciando em matemática em seguir a sua carreira docente?”

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: no capítulo 2, são apresentados os fundamentos teóricos e o Programa PIBID, sua organização e estrutura; no capítulo 3, são identificadas as metodologias que foram empregadas para a coleta de dados, a fim de uma investigação das respostas; o capítulo 4, são apresentadas as entrevistas realizadas e suas interpretações por meio das teorias utilizadas; e, então, encerrando-se essa pesquisa, no capítulo 5, as considerações finais acerca deste trabalho.

2 O PROGRAMA PIBID, O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A TEORIA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE

A formação docente do licenciando em matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ganhou um “parceiro” desde 2007, o Programa PIBID, que se relaciona com o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. Buscando relações entre ambos os Projetos, encontrei na teoria de Paulo Freire uma identidade entre o Projeto da Licenciatura e o PIBID.

2.1 Proposta do Programa PIBID

A seguir, explicarei o que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

2.1.1 – O que é o PIBID?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de valorização, de incentivo e de aprimoramento do processo de formação dos alunos dos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior - IES. O PIBID oferece bolsas para que os alunos das licenciaturas possam participar de ações, de projetos e atividades pedagógicas em escolas da rede pública de Educação Básica, favorecendo a integração entre universidade e escola, contribuindo para a melhoria de qualidade da educação nacional.

Esse Programa não é executado apenas pelos bolsistas; fazem parte, também, os professores coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e os professores supervisores – docentes das escolas públicas. Essa integração, esse diálogo entre os alunos de licenciatura, os coordenadores e supervisores propõe uma atmosfera pedagógica propícia para um crescimento contínuo da formação de todos.

2.1.2 Como se organiza?

No Edital de lançamento do PIBID, no ano de 2007, as áreas de atuação do Programa eram as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, devido a um déficit de professores nessas áreas de conhecimentos. Como o

resultado desse Programa foi positivo, e com as políticas de valorização do magistério, a partir de 2009, o Programa começou a contemplar além do Ensino Médio, toda a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, as instituições que participam do Programa são as responsáveis pelas escolhas dos níveis e das áreas a serem trabalhadas, respeitando a necessidade educacional e social da qual a instituição está inserida.

O PIBID oferece bolsas universitárias, com carga horária de 20 horas semanais, sendo 12 horas destinadas às atividades na escola e as restantes ao planejamento e produção escrita das atividades. Uma diferença entre o PIBID e os Estágios obrigatórios dos cursos de Licenciaturas é que o PIBID promove a inserção e imersão do licenciando no cotidiano das escolas em tempo maior do que os Estágios obrigatórios, pois a vivência dos ambientes pedagógicos das escolas é um aspecto muito importante à formação docente do bolsista.

Existe uma seguinte distinção em termos funcionais do PIBID. Enquanto o PIBID/CAPES é um programa do Governo Federal, o PIBID/UFRGS é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Inserido no PIBID/UFRGS, encontra-se o PIBID/UFRGS-Matemática, sendo esse um subprojeto relativo à área de conhecimento Matemática.

2.1.3 Objetivos principais do PIBID

Como todo Programa, o PIBID também tem seus objetivos principais, que são listados a seguir, de acordo com o Relatório PIBID – 2009-2011, DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial (2012, p. 05-06):

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d) 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;

- e) 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;
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Estes objetivos do Programa PIBID geral foram construídos através das ideias do educador português António Nóvoa sobre as questões de formação e desenvolvimento do professor, que, ainda segundo o Relatório PIBID – 2009-2011, são as seguintes:

- a) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- b) 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;
- c) 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;
- d) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

2.1.4 Função das pessoas envolvidas

Além dos bolsistas participantes do Programa, existem também os professores responsáveis por cada grupo, nas escolas que fazem a “parceria” com o PIBID, e esta distinção de professores está descrita a seguir, de acordo com o Relatório PIBID 2009-2011 e o Programa PIBID.

Bolsistas de Iniciação à docência: para os estudantes dos cursos licenciatura das áreas abrangidas pelos subprojetos de matemática, química, física, etc. São os sujeitos do projeto, são eles que atuam nas escolas planejando atividades. A bolsa tem carga horária de 20h, sendo que doze são destinadas às atividades na escola e as oito horas restantes, para o planejamento dessas atividades e para a produção escrita.

Supervisão: para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura.

Auxiliam o grupo de bolsistas com as rotinas da escola, estão sempre em contato com o grupo para orientar, aplicar e planejar as atividades.

Coordenação de área: São docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do PIBID. A sua função principal é proporcionar aos bolsistas participantes do projeto, apoio pedagógico.

Coordenação de área de gestão de processos educacionais: para o professor docente da IES que auxilia na gestão do projeto geral na IES.

Coordenação institucional: para o professor docente da IES que coordena o projeto PIBID na IES. É o responsável pela parte financeira e a elaboração do projeto PIBID geral da IES.

Em seguida, apresento um esquema relacionando os envolvidos no Programa PIBID e no Subprojeto PIBID/UFRGS-Matemática de maneira a facilitar a explicação das relações entre as pessoas envolvidas no Programa. Como o objetivo principal do PIBID está focado na formação docente do licenciando, este se encontra no centro do esquema, mostrando as ligações existentes entre todos os setores deste programa, desde a parte da Escola até o Coordenador Institucional do Programa.

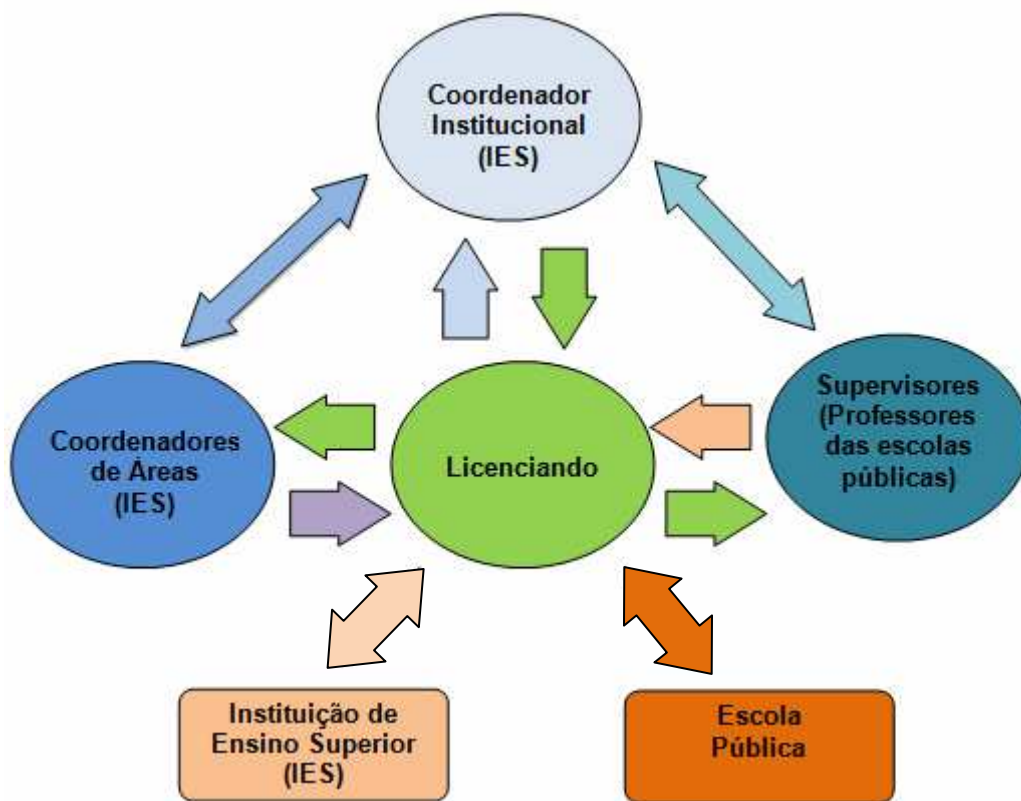


Figura 1 - Esquema das relações no Programa PIBID

2.2 A pedagogia de Paulo Freire

As leituras realizadas durante a escrita desse Trabalho de Conclusão de Curso, oportunizou-me a reflexão sobre o trabalho desenvolvido como bolsista no PIBID/UFRGS-Matemática. Tais leituras me levaram à compreensão sobre como se encontram presentes na nossa prática docente as concepções de educação e de homem, de Paulo Freire. A seguir apresento as relações que estabeleci entre as ideias expressas nos livros "Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa", "Medo e ousadia: o cotidiano do professor" e "Pedagogia do oprimido", de Paulo Freire, e minhas concepções sobre pensava ser o PIBID.

Neste texto já foi comentada a maneira da divulgação desse Programa e, principalmente, com relação à proposta de trabalhar com bolsa da Universidade (UFRGS) dentro de uma escola. Quando iniciou o programa, tinha como expectativa trabalhar em sala de aula com uma professora, indo além dos momentos de observação feitos durante as atividades dos Estágios em Educação Matemática I, II e III, nos quais os licenciandos conhecem a escola e seus setores, diretores, supervisores e funcionários; enfim, nos ambientarmos com a realidade da profissão que escolhemos: professor.

Com relação ao conteúdo de "Pedagogia da Autonomia" de Freire, sobre conhecer a realidade dos alunos, o respeito entre professor e aluno, a autoridade do professor, a liberdade de ambos, e, ainda, a autonomia tanto do educando como do educador, encontram-se em diálogo constante com o que eu pensava sobre o PIBID, principalmente na questão de conhecer a realidade; ter intimidade com a turma; conhecer os alunos e a maneira com que se portam em sala de aula. Além desses aspectos, também refleti a respeito da necessidade de perceber a maneira como a aula é proposta, de modo a descobrir o que é mais interessante ou não, julgando pelos olhares e atitudes dos alunos, tais como perguntas destes e até mesmo, via conversas entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

Não sabia muito bem o que ia acontecer, mas considerei que seria diferente e interessante para nós, estudantes da licenciatura em matemática; era uma bolsa que poderia nos introduzir nas questões ligadas ao ambiente escolar, principalmente, em compreender a aprender a lidar com todos estes processos e, frente a estas situações, capacitando-nos cada vez mais.

Relacionando com as atividades que vivenciei no PIBID, interpretei que o livro de Freire, está dividido em três partes: a primeira está destinada à prática docente; a

segunda descreve que Ensinar não é apenas transferir conhecimento; e, por fim, a terceira, fala sobre a especificidade humana, na questão de ensinar e aprender. Os tópicos do livro, tais como, ensinar exige respeito, criticidades, riscos, aceitação e negação do novo, dialoga sobre como nós tentamos e poderíamos ensinar os nossos alunos, ou futuros alunos. Procura mostrar a maneira como eles pensam, qual sua realidade, de forma que se não for possível correlacionar os conteúdos da sala de aula com as suas realidades e interesses, é muito provável que não seja efetiva a aprendizagem, visto que não houve conexão entre o que está sendo proposto como conhecimento novo e a realidade em que o aluno está inserido. Assim, a questão do aprendizado se tornará mecânica; ao invés de nosso aluno se tornar crítico, ele apenas irá repetir o processo, e o professor que gostaria de ser um agente transformador acaba se tornando apenas transferidor de conhecimento. Nesse caso, a aprendizagem se remete apenas à repetição de fórmulas, conforme pode ser evidenciado no trecho que segue:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer a sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar e perguntar. (FREIRE, 2011, p. 83).

As ideias contidas no livro de Freire e na proposta do PIBID priorizam esta tomada de consciência. Mas enfatizam que professor e aluno desenvolvem papéis muito importantes em sala de aula, que a relação entre os dois deve ser mútua, onde os dois aprendam e entendam que somos sujeitos e objetos, sujeitos com relação ao querer ensinar, e objetos quando aprendemos sobre os interesses e a realidade destes alunos.

Na verdade, o PIBID possibilitou a alternativa de poder observar, para em seguida exercer a prática docente de maneira refletida e em sintonia com a realidade dos alunos; reforçou a ideia de que eu tenho que entender e respeitar o que os alunos pensam e gostam; não posso, simplesmente, esquecer estas especificidades, descartando-as, tenho que as entender sem deixar de lado o que eu tenho que formar. Essa ligação entre o que os alunos gostam e o que eu *devo ensinar* têm de ser estreita, e isso eu pude aprender com o PIBID, assim como ao ler o livro de Freire. Sendo assim:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade”? (FREIRE, 2011, p. 32).

O livro reforçou alguns ideais que possuo há algum tempo: respeitar e entender o que os outros pensam e, respeitando as diferenças de cada um, compreender que o

indivíduo não é apenas mais um no mundo, mas que é possível fazer a diferença. A questão do diálogo só é executada após a inserção do professor na turma. Ao se aproximar dos alunos, percebe-se que as realidades não são distintas e tão diferentes entre professores e alunos, e é nesse sentido que devemos nos aproximar. Mostrar que podemos gostar e usar as mesmas coisas e, com isso, facilitar o aprendizado. Eu não me posiciono como *diferente* do aluno e ele não se torna indiferente ao que eu posso ensinar. É nesse sentido que Freire (2011, p. 83) diz “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”.

Outro saber necessário a prática educativa que se mostra bastante presente no desenvolvimento da teoria de Paulo Freire e deste trabalho é a questão da autonomia desenvolvida no licenciando em Matemática que participa das atividades do subprojeto PIBID/UFRGS–Matemática e percebida também durante cada uma das entrevistas.

Por tratar-se de conceito central no contexto desse trabalho, apresento a seguir uma definição para autonomia. Autonomia envolve a questão do bolsista PIBID ser capaz de planejar e aplicar atividades de maneira segura e independente, mostrando que conseguiu transpor os limites de aprendiz para tornar-se professor. Que as experiências oportunizadas pelo PIBID possibilitam o amadurecimento e estimulam a segurança nas suas ações no ambiente escolar, favorecendo o aparecimento de educadores competentes e condizentes em suas ações.

Mas este saber não se restringe ao licenciando. Em algumas das entrevistas podemos perceber que existe a intenção do bolsista em desenvolver a questão da autonomia do educando, sabendo respeitar as diferenças em cada um dos envolvidos no processo da construção da autonomia. Relacionando a questão da construção da autonomia, focamos mais na questão do licenciando, em que este envolvido no Programa PIBID consegue desenvolver, através das práticas no programa, a segurança em poder apresentar e desenvolver atividades com mais segurança.

O interessante é salientar que, percebemos em cada um dos entrevistados que a Pedagogia de Paulo Freire se relaciona em todos os seus momentos, podendo continuamente fazer as relações entre a teoria e a prática docente.

Além do conceito de autonomia, dois outros conceitos foram fundamentais para proceder a análise dos dados, os quais se encontram no capítulo 4. Trata-se dos conceitos de relação professor-aluno e reflexão sobre a prática, apresentados a seguir.

Quando menciono a questão da relação entre professor e aluno, parto da discussão sobre o ato de ensinar. Em seu livro, *A Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire

salienta em diversas partes que, o ensinar é uma especificidade humana, e para tanto se dispõe a alguns “sentimentos” especificamente humanos.

A relação construída entre professor e aluno, neste caso o professor é o bolsista do Projeto PIBID, se fundamentada através do respeito, do diálogo e da generosidade. Cada um destes pode ser relacionado da seguinte maneira:

- Respeito aos saberes do educando;
- Estar disposto a escutar, disposto a conversar e discutir com o educando;
- *Falar com* e não *o falar a*;

Como na fala a seguir em que “o clima de respeito que nasce de relações justas, humildes, generosas (...) autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2011, p. 90), e esse clima favorece a criação desta relação.

O terceiro conceito central a ser definido é sobre a reflexão sobre a prática. Entende-se por reflexão sobre a prática, a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, a reflexão sobre as experiências obtidas no subprojeto. Nesse caso, a discussão sobre a prática ocorre em parceria com os professores coordenadores e supervisores e os bolsistas do PIBID, num ambiente em que se pode pensar sobre as impressões obtidas em todos os processos desde o planejamento, sua aplicação e de qual maneira os objetivos foram alcançados.

2.3 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática

Após a leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS (2004, p. 10), saliento que o perfil do profissional que o curso de graduação de Licenciatura em Matemática pretende formar é um professor com sólido conhecimento matemático, prático-reflexivo, aquele que produz “conhecimento pedagógico dos conteúdos”, professor para o futuro, professor-pesquisador em sala de aula, agente transformador da realidade da escola e corresponsável pela qualidade do ensino.

Ainda de acordo com Projeto Pedagógico, os objetivos específicos para a formação do professor de matemática consistem em:

- a) Conhecimento dos conteúdos da Matemática básica, com bom nível de abstração, estabelecendo relações dos conteúdos entre si e dos conteúdos com as outras áreas da ciência e do cotidiano;
- b) Conhecimento de teorias de aprendizagem e de cognição, sabendo adequá-las ao conteúdo específico;

- c) Competência no uso da tecnologia informática para ensino e aprendizagem da Matemática;
- d) Competências para desenvolver pesquisa na da sala de aula, tomando o aluno como sujeito da aprendizagem, buscando entender as diferentes estratégias desenvolvidas no processo de aprendizagem e buscando identificar as diferentes variáveis didáticas envolvidas no processo;
- e) Competência para se tornar agente de transformação dentro de sua escola, questionando os programas e as sequências de ensino vigentes e multiplicando a formação recebida;
- f) Competência para buscar a atualização permanente nas áreas de Ensino de Matemática e Educação Matemática, estando em contato com pesquisas e experiências novas para realimentar permanentemente a dinâmica do ensinar e do aprender.

Esses pressupostos relacionados no Projeto Pedagógico da universidade, aliados às questões suscitadas por Paulo Freire e, ainda, em conjunto com os objetivos e práticas trazidos pelo PIBID auxiliam na formação de uma prática docente eficaz e eficiente.

3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A estratégia de trabalho utilizada para coletar os dados que me permitiram responder à questão de investigação, o perfil dos entrevistados, bem como a maneira por mim empregada na condução das entrevistas serão descritas neste capítulo.

Foram elaboradas entrevistas aplicadas em colegas e ex-colegas, num total de quatro alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, que ainda estão ou que já participaram do subprojeto PIBID/UFRGS-Matemática. Parte dos entrevistados egressos do PIBID optaram por sair e outros saíram por que estavam se formando. Sendo assim, os resultados desta pesquisa são relativos ao PIBID e as informações obtidas nas entrevistas são respostas de cunho pessoal.

A fim de confirmar, ou não, que o PIBID contribui na opção profissional dos pibidianos (bolsistas do Programa PIBID) e de escolher os participantes desta pesquisa, foi elaborado um conjunto de perguntas que nortearam a entrevista realizada; a seguir, destaco as perguntas constantes da entrevista:

- a) “Qual é o seu edital e qual o tempo de participação no subprojeto PIBID/UFRGS-Matemática?”;
- b) “Até a sua entrada no edital, você já tinha ouvido sobre o PIBID?”;
- c) “Quais eram as suas expectativas com o subprojeto PIBID/UFRGS-Matemática? Elas se concretizaram? De que maneira? Dentre essas, você seria capaz de elencar as mais importantes?”
- d) “Existiu alguma situação que o incomodou? Que o faz pensar se a escolha pela carreira docente valia ou vale a pena?”
- e) “Para os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática, você considera o PIBID importante para a formação docente?”

As entrevistas também foram gravadas e, em seguida, transcritas. Optei pela entrevista semi-estruturada com perguntas norteadoras para que os participantes se sentissem à vontade para responder como se fosse um diálogo entre amigos, pois creio que assim seria possível adaptar e perceber qual o momento certo de inserir as perguntas na “conversa”, sem necessariamente respeitar a ordem das perguntas, tornando a conversa mais livre.

O tempo médio de cada uma das entrevistas foi de trinta minutos, pois cada uma delas era feita numa forma de conversa; as perguntas direcionavam, mas não se

restringiam apenas às respostas, surgiam comentários que iam completando as ideias dos entrevistados.

3.1 Quem são os sujeitos?

Quando decidi fazer uma entrevista, precisei, também, escolher aqueles que iriam participar dela. Como minha pesquisa é direcionada ao PIBID, o público escolhido foi formado por bolsistas que participaram do subprojeto PIBID/UFRGS-Matemática; cada bolsista possui uma classificação, que pode ser agrupada da seguinte forma:

- a) bolsistas que participaram, terminaram e seguiram a carreira docente;
- b) bolsistas que participaram e saíram do subprojeto;
- c) bolsistas que continuam no subprojeto.

Cada uma destas categorias possui características diferentes e descreverei porque decidi por estes grupos. A primeira categoria que destaco é aquela em que os participantes continuaram no subprojeto até que se formassem e, mais ainda, que continuaram com motivação para seguir na carreira docente; a segunda, é formada pelos que participaram, não se formaram ainda e tiveram um tempo de participação mais curto que os dois anos previstos; e na terceira categoria procurei aqueles que ainda estão participando das atividades ligadas ao PIBID.

Particpei do PIBID durante dois anos e meio; saí apenas porque consegui a oportunidade de lecionar em uma escola da rede estadual de ensino, em Porto Alegre; o que pretendo com as entrevistas desses participantes é tentar responder à questão norteadora do meu trabalho: **“Será que o PIBID exerce alguma influência no licenciando em matemática em seguir a sua carreira docente?”**. A resposta que espero encontrar nestas entrevistas é a de que o desejo em se tornar professor se fortalece nas experiências como bolsistas desse Programa.

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

A seguir, serão listadas, analisadas e interpretadas as entrevistas realizadas para a realização desse trabalho de conclusão de curso.

4.1 Entrevistas

As análises das respostas destas entrevistas se encontram embasadas na teoria de Paulo Freire apresentada no capítulo 2 deste trabalho. Todas estas entrevistas foram realizadas com bolsistas que participaram do subprojeto e que também cursam Licenciatura em Matemática, na UFRGS. Alguns destes já encontram-se formados.

Ao transcrever as entrevistas, corrigi o português para aproximar as falas dos entrevistados para a norma culta, fazendo uma mediação entre a norma e a linguagem oral. Ao fazer as correções necessárias, não alterei o significado das falas dos bolsistas. Quanto aos áudios destas entrevistas, eles estão gravados e encontram-se com a autora desse trabalho. Estão à disposição, caso interessar.

4.1.1 Entrevista com Sujeito 1 (S1)

Esta entrevista foi realizada com o estudante S1 que está cursando o último semestre do Curso de Matemática - Licenciatura. Ele estudou, integralmente, o Ensino Fundamental e Médio em escola particular. Participou durante o Programa PIBID no segundo semestre de 2011, julho de 2011 até fevereiro de 2012, conforme demonstrado na entrevista abaixo:

S – Primeiramente, gostaria de saber qual foi o edital do PIBID que você entrou?

S1 – Eu entrei no edital 2011.

S – Quanto tempo você participou?

S1 – Participei somente meio ano. O Edital começou a vigorar em julho de 2011 e eu participei até janeiro, fevereiro (2012). Meio ano.

S – Antes de entrar no PIBID, já havia escutado sobre o subprojeto PIBID/UFRGS-Matemática?

S1 – Havia escutado, sim.

S – Então como você ficou sabendo do edital?

S1 – Primeiramente, eu convivia muito com um bolsista participante do projeto e que já havia participado nos editais anteriores (2009). Contigo, também, porque fui tua colega em várias cadeiras durante o curso. Eu ficava sabendo dos trabalhos que vocês (grupo PIBID) faziam. Sobre a divulgação do edital, fiquei sabendo pelos bolsistas participantes do projeto e, em seguida, no Instituto de Matemática (IM) me informaram que havia alguns pôsteres expostos com mais informações. Também havia informações no site da Universidade que disponibilizava o edital. Outro bolsista, participante do projeto, também comentou sobre as inscrições.

S – Porque você quis participar do subprojeto?

S1 – Para poder ter uma aproximação com a realidade escolar. Porque somente com os laboratórios não era possível estabelecer um parâmetro de experiência em sala de aula; não oportunizam uma avaliação precisa. Nos laboratórios, sempre trabalhamos em grupo e no PIBID podemos planejar algumas atividades sozinhos. Nós podemos planejar uma aula para, em seguida, em parceria com a professora, aplicar a atividade com os alunos. Nós temos uma liberdade sobre a convivência em sala de aula e com relação à percepção sobre aquilo que acontece nesse ambiente.

Na escola em que estava participando do projeto, não nos foi ofertada liberdade de, por exemplo, no contra-turno, propor alguma oficina, ou atividade extracurricular pelo fato da situação de carência dos alunos; alguns alunos moram longe da escola e dependiam de até dois ônibus pra se deslocarem até ela. Não era possível ficar indo e voltando, indo e voltando. Caso quisessem participar das atividades, onde ficariam os alunos após o término das aulas, no horário do meio-dia até a uma e meia da tarde, no início das atividades? Essa possibilidade não nos foi ofertada, por essa carência dos alunos.

Neste trecho, saliento a noção de entender a realidade e a identidade cultural do educando, da tolerância e da tomada de consciência diante da situação em que se encontravam os estudantes desta Escola. Saliento, também, que certas atividades, por mais preparadas e dinâmicas que possam ser, muitas vezes, não pertencem ao ambiente do estudante, tais como o horário ofertado para as oficinas. S1 percebe que se oferecer atividades no contra-turno não é viável, pois muitos alunos têm dificuldade para se locomover até a Escola, alguns utilizando dois transportes coletivo no trajeto. E, assim, percebe-se o respeito à realidade destes alunos. Conforme Freire (2005, p. 42):

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado.

S – Então, gostaria de perguntar qual foi o motivo da sua saída deste subprojeto?

S1 – O maior fator foi o de não possuir liberdade para trabalhar em sala de aula. A professora da oitava série com a qual eu trabalhava, era a supervisora do projeto na Escola. Ela ministrava as aulas da oitava série do Ensino Fundamental e, por consequência, eu também. A professora percebeu que estava muito atrasada nos conteúdos e comentou comigo o seguinte: “Não dá para planejar muita coisa diferente, não dá pra ficar planejando isso ou aquilo, nem que seja para introduzir um conteúdo, não vai dar tempo de eu trabalhar o que eu preciso.”. A liberdade que consegui foi a de elaborar algumas listas de exercícios, outras de revisão. Consegui, também, fazer uma atividade diferente, trabalhar o conteúdo de função de primeiro grau no Geogebra (software). Essa atividade foi a única diferente, porque eram somente listas de exercícios que a professora me deixava planejar, com o objetivo de não utilizar apenas o livro didático. Digo que as experiências obtidas no projeto foram proveitosas, pois eu tinha contado direto com os estudantes, podia perceber suas dúvidas e carências. Se não fossem essas listas, as aulas se resumiam sempre em conteúdo e exercícios do livro. Em contrapartida, as minhas outras colegas que trabalhavam comigo na mesma Escola, mas em séries diferentes, tinham um pouco mais de liberdade, toda sexta-feira elas elaboravam e aplicavam uma atividade diferente relacionando-a com o conteúdo que foi trabalhado durante a semana.

Neste trecho, percebemos que S1 sentia necessidade de uma autonomia, quando faz referência à liberdade em planejar e aplicar atividades diferenciadas para favorecer o aprendizado do educando. Paulo Freire (2005, p. 94), argumenta que “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco” e essas impossibilidades acabaram causando um descontentamento nas ações desse bolsista, que não recebia espaço para conseguir desenvolver as suas ideias, suas atividades. S1 critica, também, o método de aproveitamento do tempo da escola, quando fala sobre as atividades serem somente listas de exercícios, enquanto que seus colegas de grupo, atuantes em outras séries, com outros professores, desempenhavam atividades diferentes das suas.

Neste momento, S1 passa a refletir sobre a prática docente que tem sido efetuada com ele até este momento, sobre quais eram os recursos educacionais utilizados para o desenvolvimento de atividades e quais as suas expectativas. Pode-se dizer que S1 começa um processo de reconhecimento, como em “reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (FREIRE, 2011, p. 35) possibilitando uma mudança, uma vontade de querer fazer atividades diversificadas.

Outra análise possível de ser feita é com relação ao tempo para desenvolver os conteúdos, a questão do currículo programático “fechado” das séries. Freire (2011a, p. 28) comenta sobre o Ensino Bancário, “meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”, em que a preocupação em conseguir passar, depositar, todos os conteúdos programáticos da série é mais importante do que proporcionar aos educandos a capacidade de desenvolver a curiosidade, crítica, reflexão e sua autonomia para haver o desejado aprendizado. E diz, ainda:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2011a, p.28).

S1 faz uma distinção entre os tipos de educadores que podemos encontrar: os educadores progressistas e os conservadores. A diferença entre esses dois dá-se na essência de que o progressista “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2011a, p. 28), e o conservador é aquele que mantém a detenção do saber e da autoridade. E o PIBID oportuniza aos bolsistas essa maneira de desenvolver nos alunos a sua curiosidade e sua insubmissão.

S – O que você acha que faltava?

S1 - Eu acho que faltava muito a troca de ideias, troca de opiniões entre os integrantes dos grupos. Se houvesse essa troca, as experiências iriam contribuir cada vez mais. Em algumas reuniões, houve essa troca de opiniões, mas, em geral, quando nos reuníamos em grupo, mesmo trabalhando na mesma Escola, havia colegas que eu não sabia o que estavam fazendo e eles não sabiam o que eu estava fazendo. Eu ficava sabendo de algumas atividades porque eu convivia com alguns bolsistas fora das reuniões e escolas; éramos amigos. Sobre as atividades de cada um, os grupos ficavam sabendo sempre por fora e, muitas vezes, nem os professores coordenadores do

Instituto de Matemática tinham muita noção do que estava acontecendo nas escolas. As atividades eram relatadas na forma de um relatório mensal. Depois de ocorridas as oficinas é que eles ajudavam em alguma coisa. Faltou conversar.

Como já mencionado acima, existem dois tipos de professor e S1 parece mais influenciado pelas questões em desenvolver a autonomia do educando e não apenas na apreensão de conteúdos por este. Além disso, neste trecho, podemos perceber que S1 busca a troca de ideias, das impressões ocorridas em cada oficina ou atividade desenvolvida; toda essa discussão em torno da prática serve como um momento de reflexão, não só para o S1, mas também para todo o grupo envolvido.

De acordo com a teoria de Paulo Freire, um dos saberes essenciais à prática docente é a reflexão sobre as atitudes, a postura, os mecanismos utilizados para entender o que deu certo e o que não deu, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2011, p. 24). Isto é, que nas elaborações das atividades, nas explicações de conteúdos o professor não se torne apenas um transferidor de conhecimento, mas através dessas discussões, dessas reflexões, possa criar possibilidade para a construção do conhecimento.

S – Quando você entrou no subprojeto, tinha alguma expectativa?

S1 – Sempre tive a ideia de que seriam elaboradas atividades diferentes; nós iríamos planejar e aplicar as tarefas em sala de aula, estas poderiam ser planejadas com qualquer tipo de conteúdo, desde que não ficássemos apenas naquela atividade tradicional, conteúdos e exercícios do livro. Pensava que nós poderíamos propor algo mais atraente para a sala de aula. Acrescentar. Não tive muita liberdade para fazer isso, mas eu gostaria de fazer e eu queria muito. Tanto que essa falta de liberdade também foi um dos motivos para eu sair do projeto.

S – Alguma dessas ou outras expectativas se concretizaram? Você tinha várias expectativas, não é?

S1 – Certamente. Uma delas foi compreender como é o ambiente de sala de aula numa escola pública. Eu sempre fui aluna em escola particular e também tive algumas experiências no Colégio de Aplicação da UFRGS, através dos Laboratórios de Aprendizagem em Matemática I, II e III, mas isso para mim não foi suficiente, porque o investimento para o Colégio de Aplicação se diferencia um pouco das outras escolas públicas. Nós, os bolsistas, não tínhamos o conhecimento de como eram as atividades e

comportamentos dos alunos no turno de aula deles. Acredito que o que tenha se concretizado das minhas expectativas foi a vontade de saber como funcionava o ambiente escolar de uma escola pública.

Nesse trecho percebemos a vontade do S1 em querer entender a realidade na qual se encontram os alunos, em entender a realidade de mundo, tal como no fragmento de texto a seguir:

[...] O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem. (FREIRE, 2011, p. 45).

A citação aborda exatamente o ponto discutido por S1, de que é necessário ao professor reconhecer as situações, tanto física quanto mental, na qual o educando está inserido. Quando comenta que sua realidade escolar, durante sua formação discente, distinguia-se um pouco da qual lhe foi apresentada durante o tempo de participação no subprojeto, S1 sentia a necessidade de conhecer esse novo ambiente escolar, bem como as relações com os alunos que nele estavam inseridos. Entender o ambiente do aluno favorece ao professor se aproximar mais do seu objetivo, que é tornar o educando sujeito da construção do seu conhecimento.

S – Quando você iniciou no PIBID, já tinha feito os estágios?

S1 – Tinha cursado apenas a disciplina de Estágio em Educação Matemática I, como um trabalho de monitoria em sala de aula. Entrava em parceria com a professora, auxiliando na hora dos exercícios. Assim como nos laboratórios, seguia o mesmo padrão entre PIBID e estágios. Somente depois do PIBID é que cursei a disciplina de estágio II (junho 2012).

S – E quais foram as suas impressões?

S1 – A turma que eu escolhi para estagiar era uma turma bem boa. Os alunos eram, na sua maioria, agitados e conversavam em excesso. Na realidade, era uma bagunça. No início das aulas práticas, estava tudo ocorrendo bem, mas ao término, os alunos começaram a bagunçar. À medida que trazia atividades diferenciadas, eles começaram a se mostrar relutantes e a não querer participar das atividades de maneira nenhuma. Tudo era ruim. Apesar de todas essas situações que ocorreram nas aulas durante as práticas de Estágio II, eu posso dizer que gostei de dar aula.

S – Você pretende ser professora?

S1 – Pretendo. Dizem que para começar, tem que ser do começo, então eu quero ter um pouco dessa percepção de sala de aula com Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escola pública.

Podemos perceber neste trecho da entrevista, mesmo com toda essa indisposição da turma, que essa rejeição não tenha se dado pela relação aluno-professor e, menos ainda, sobre o tempo que S1 ficaria no estágio, “a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo” (FREIRE, 2011, 36). S1 arriscou com a proposta do novo, na intenção de diversificar as atividades propostas em sala de aula, investindo, assim, na esperança e na convicção de que a mudança na rotina escolar destes educandos fosse possível. Ao narrar as adversidades da turma, a recusa na execução das atividades, S1 ainda afirma que gosta desta tarefa, dar aulas, que gostou das suas experiências e que pretende seguir na carreira de professor.

S – Você consegue perceber se o PIBID lhe auxiliou de alguma maneira?

S1 – Acho o PIBID auxiliou. A turma com a qual fazia as minhas atividades era, de certa forma complicada, pois havia entre os alunos alguns repetentes e outros mais velhos. Nos estágios, eu retornei um pouco ao PIBID, pelo fato da minha turma ser um pouco mais agitada e, assim, as turmas se pareciam.

S - Você conseguiu se sentir mais preparada pra entrar em sala de aula depois dessa sua experiência no PIBID?

S1 – Não tive medo. Eu tive o PIBID como exemplo, apesar de ter sido apenas na forma de monitorias. Algumas vezes, planejava alguma atividade; a minha situação no PIBID não favoreceu a minha estadia no projeto, mas mesmo estando em sala de aula, nunca estava sozinha, sempre tinha o apoio dos professores da escola e da Universidade.

S – Para nós estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática, você considera que o PIBID é importante para formação docente?

S1 – Acho o projeto muito bom para o curso de Licenciatura em Matemática. Nós, estudantes do Curso de Matemática, apesar de termos três laboratórios de Aprendizagem e mais os três estágios obrigatórios, que outros cursos não têm, ainda sentimos falta de alguma coisa. Por mais que estejamos fazendo o Estágio, ele tem duração curta, aproximadamente um mês, no máximo, dois meses. E um mês não é suficiente para conhecer os alunos, suas manias, o jeito com que eles entendem e

compreendem os conteúdos. Percebemos poucas impressões de suas personalidades. E, no PIBID, existe esse tempo a mais com os alunos e com a escola.

A questão abordada neste trecho da entrevista reflete a segurança adquirida através das práticas em sala de aula durante o tempo de participação de S1 no PIBID. Essa segurança é demonstrada através da objetividade com que o bolsista decide, escolhe e respeita as particularidades do educando, com que discute o conteúdo, que é conquistada com o tempo de dedicação ao subprojeto. De acordo com Freire (2011, p. 90), “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”.

No próprio projeto do curso de Licenciatura em Matemática é apresentada a preocupação na formação do docente e que este tenha as seguintes habilidades e competências:

- a) competências para desenvolver pesquisa na da sala de aula, tomando o aluno como sujeito da aprendizagem, buscando entender as diferentes estratégias desenvolvidas no processo de aprendizagem e buscando identificar as diferentes variáveis didáticas envolvidas no processo;
- b) competência para se tornar agente de transformação dentro de sua escola, questionando os programas e as sequências de ensino vigentes e multiplicando a formação recebida;
- c) competência para buscar a atualização permanente nas áreas de Ensino de Matemática e Educação Matemática, estando em contato com pesquisas e experiências novas para realimentar, permanentemente, a dinâmica do ensinar e do aprender. (UFRGS, 2004, p. 11)

Então, além dessa segurança oportunizada pelo PIBID, também existe toda a preparação durante o curso de Licenciatura em Matemática, que mostra a preocupação não só no quesito dos conteúdos de matemática, mas de que esse profissional seja hábil para lidar com as situações rotineiras da escola.

4.1.2 Entrevista com Sujeito 2 (S2)

Essa entrevista foi realizada com o estudante S2, que já está formado e que atua como professor em uma escola técnica estadual e em uma particular. S2 participou do subprojeto desde 2009 até o final do primeiro edital, no ano de 2011.

S – Qual foi o edital que você entrou e qual foi o tempo de sua participação no subprojeto?

S2 – 2009. Dois anos, até a minha formatura, em julho de 2011. A última coisa que eu fiz participando pelo PIBID foi o encontro, em março de 2011. Gostaria de ter continuado a minha participação no projeto até a minha formatura, mas de acordo com o edital vigente, não poderia haver formandos participando das atividades do projeto.

S – Até a sua entrada no subprojeto, já havia ouvido alguma coisa sobre o PIBID?

S2 – Não. Não teve muita propaganda. Mas quem falou do PIBID para os estudantes da noite, do curso de Licenciatura em Matemática Noturno, foi a Professora Elisabete Burigo; eu cursava uma cadeira ministrada por ela e, na época, ela era uma das coordenadoras.

S – Por que você escolheu participar do subprojeto?

S2 – Porque eu escolhi participar? Tive a impressão de que era um projeto muito interessante. O projeto tinha o objetivo de trabalhar em parceria com uma escola, e na escola. E como queria ser professora... ainda quero e eu sou. Por que não? As ideias do projeto me pareceram uma boa oportunidade para conhecer a escola.

Neste trecho, S2 comenta sobre a curiosidade instigada pela oportunidade em conhecer o ambiente de uma escola estadual de cuja realidade não fazia parte. Na entrevista anterior, também percebemos esse desejo de conhecer a realidade de uma escola pública. Acredito que essa aproximação com o novo ambiente da escola esteja relacionado à questão do respeito à leitura que o educando tem do mundo; assim:

O educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância científica, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 2011, p. 120)

Acredito que a intenção do bolsista S2 era entender as condições que o ambiente escolar de uma escola pública proporciona para estabelecer maneiras que possam ser trabalhados os conteúdos com os alunos, para ser possível elaborar as atividades para atender às expectativas dos educandos envolvidos. É necessário reconhecer esse ambiente para que as atividades não se tornem deslocadas de seus objetivos, "depositadas" nos alunos. Nossa intenção como educadores é poder causar um impacto

à rotina estudantil, criando no educando a vontade, a curiosidade para a construção do conhecimento.

S – Você lembra quais eram os dizeres?

S2 – Não, faz muito tempo. Era um cartaz do tamanho de um nada, dizia alguma coisa sobre atividades em escolas públicas de Porto Alegre, o que me chamou a atenção, pois sempre estudei em escola particular.

S – Quando você se inscreveu, e antes de ser selecionada, havia algumas expectativas? Você poderia dizer algumas delas?

S2 - Várias. Lembro ainda dos primeiros encontros. Eram diferentes, pois a escola esperava que trabalhássemos com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e o nosso projeto, primeiramente, focava o Ensino Médio. Tanto que a professora coordenadora da escola é professora do EJA. Nós chegamos para trabalhar com o Ensino Médio, mas como era o início do projeto, tiveram alguns conflitos até que as coisas se organizassem. Acabamos trabalhando com tudo, com o Ensino Médio, Fundamental e EJA.

S – Você comentou que possuía várias expectativas em relação ao PIBID... algumas antes de participar das atividades do subprojeto. Alguma delas se concretizou?

S2 – Acho que a parte do trabalho em sala de aula. Quando comecei... entrando aos poucos em sala de aula, e quando fui percebendo como funcionava a escola.

S – Você já tinha alguma experiência dos Estágios? Já havia feito algum?

S2 – Não, não havia feito nenhum. Quando comecei, eu estava cursando a disciplina de Laboratório II. Agora, pensando, o PIBID ajudou bastante nas práticas dos Estágios.

S – E como que o PIBID te auxiliou nessa relação com a escola?

S2 – Bom, meu Estágio II foi complicado. Minhas práticas foram com uma turma de Quinta Série do Ensino Fundamental. Os alunos brigavam entre si, dentro e fora da sala de aula. Foi o PIBID que me ajudou a não desistir do curso, porque se não tivesse essa experiência anterior, das atividades do PIBID, acredito que teria desistido. Eu entrei na turma, juntamente com a coordenação da Escola, mas nem sempre foi assim. Quando estava criando intimidade com a turma, o tempo da minha prática de estágio terminou. E com o PIBID, tive a oportunidade de prosseguir na relação de intimidade com a turma... e no estágio, não.

Nesse relato, o bolsista S2 salienta que o subprojeto foi um grande influenciador na sua decisão de continuar na carreira docente, através das experiências obtidas durante as atividades desenvolvidas no PIBID. Durante a sua prática de estágio, na turma da qual era professor responsável, mostrou-se relutante quanto a estabelecer essa relação de professor-aluno, na criação do respeito e do espaço de aprendizagem.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e junto igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2011, p. 70).

Faz parte do processo de aprendizagem de *ser professor* essa questão de manter a alegria e a esperança na educação dos alunos, mas tudo isso não é possível sem que os sujeitos envolvidos, professores, possam refletir criticamente sobre as questões das brigas e da relação professor-aluno. É necessário esse processo de entendimento das situações para que não se instaure o desânimo e nem a “raivosidade irrefreada”, conforme a seguir:

Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada. (FREIRE, 2011, p.36).

O professor que possui experiências, sabe como reagir às mais diversas situações, mas é preciso que, primeiro, existam as reflexões das atitudes. O relato de que “*Foi o PIBID que me ajudou a não desistir do curso, porque se não tivesse essa experiência anterior, das atividades do PIBID, acredito que teria desistido.*” (conforme fala de S2 na página 31 desse trabalho), reforça a ideia de que a participação no subprojeto cria alternativas para entender as situações vividas para construir uma nova maneira de reagir a estas circunstâncias.

S – Você tem como elencar as coisas mais importantes dentro do PIBID?

S2 – Acho que a coisa mais importante do PIBID foi a de estar em sala de aula, no convívio com os alunos, professores e com toda a escola. Você aprende muito com a convivência, por exemplo, você está lá pra perceber e viver as reações. No início, as professoras não queriam deixar a gente entrar em sala de aula, mas em seguida elas nos convidavam para participar das atividades. Tudo isso porque elas criaram confiança na gente e no nosso trabalho. Você aprende a ser professor sendo professor. Mas enquanto você não estiver nesse lugar, não vai entender.

Nos parágrafos acima, percebemos novamente a importância do futuro licenciando em conhecer a realidade escolar, do convívio com os alunos, aprendendo com as situações que são vivenciadas, criando “o clima de respeito que nasce de relações justas, humildes, generosas (...) autêntica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2011, p. 90).

S – Anteriormente, como aluno, nós, estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, não percebíamos as situações ocorridas em sala de aula e, hoje, a nossa postura, como aluno, mudou um pouco. Você já contou uma situação que te incomodou nas práticas de estágio, mas eu gostaria de saber se houve alguma dentro do PIBID?

S2 – É, acho que essa falta de comunicação inicial, de espaço e, às vezes, um conflito de interesse entre o que a escola esperava e o que nós (o projeto) tínhamos como proposta. Uma falta de comunicação entre o projeto e a escola. Acho que isso me incomodou.

Aqui percebemos que houve um momento em que a relação entre Escola e Universidade encontrou entraves, pois algumas inquietações vindas da instituição escolar não estavam de acordo com as alternativas propostas pelo edital 2009 do Programa PIBID. A escola tinha entendido que o PIBID iria trabalhar com a professora responsável pelo EJA; então, as atividades que o grupo de bolsistas desenvolveria deveriam ser destinadas ao EJA. No projeto Pedagógico do PIBID (2008, p. 2), estão, entre as ações previstas nas escolas, as seguintes:

- a) Estudar a memória da escola: a constituição de suas diversas identidades ao longo da história. Incluem-se nesse processo o registro e a divulgação de experiências desenvolvidas e consideradas bem sucedidas por seus professores, alunos e comunidade. Considerando a atualização da escola na última década, faz-se pertinente um confronto entre seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e documentos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, diversos índices nacionais em utilização na avaliação escolar, o próprio ENEM, além de documentos do Estado que dizem respeito a tais questões. Propõe-se que a presença e a atuação das diversas disciplinas curriculares façam parte desse estudo;
- b) envolver a comunidade escolar em programas de inclusão digital, de acesso e uso dos recursos de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs). Essa ação considera a autonomia e desenvoltura no uso de softwares, na montagem de páginas e de sítios na Internet;

- c) Introduzir ou atualizar metodologias de ensino de matemática, como resolução de problemas e modelagem matemática com docentes da escola e aplicação a turmas de alunos da escola;
- d) Promover a inclusão de docentes e alunos da escola em projetos de tecnologia na educação matemática. Tais projetos envolvem o emprego de livros paradidáticos, Vídeos e DVDs [Digital Versatile Discs ou discos versáteis digitais] em aulas de matemática, paralelamente a encaminhamentos dirigidos ao incremento do acervo da biblioteca e à constituição de uma Vídeo/DVDteca, além da utilização do Portal do MEC para o educador.
- e) criar um ou atualizar o Laboratório de Matemática, apoiando a sua utilização em sala de aula na escola;
- f) atualizar softwares com características de contribuição ao ensino de matemática e seu emprego em turmas da escola;
- g) organizar atividades extra-classe, voltadas ao estudo de temas de interesse de grupos de alunos, próprias ou não do currículo escolar. As olimpíadas matemáticas, a criação de estéticas no discurso de demonstrações matemáticas, desenvolvimentos históricos e filosóficos de conceitos matemáticos, perspectivas etnomatemáticas, a pesquisa como critério de avaliação escolar constituem alguns desses temas.

Na realidade, seriam propostas oficinas, atividades extra-classe, monitorias a todo o Ensino Médio da escola, e não somente às turmas com que a professora coordenadora da Escola estava envolvida. A intenção também era de que houvesse integração entre a comunidade docente da Escola, no intuito de constituir uma dinâmica de pesquisa que incluísse entre seus objetivos essas ações (oficinas, estudo da memória da escola, etc.), de modo que possam auxiliar novas iniciativas dos próprios docentes da escola, e não apenas dos bolsistas.

S – E isso fez você pensar se valia a pena? Teve aquela situação com a turma de estágio; porque você acha que o PIBID te ajudou nisso?

S2 – Quando estava no PIBID, tive oportunidade de trabalhar com o Ensino Fundamental, Médio e EJA. Passei por todos esses grupos. Trabalhei com a professora responsável na escola pelo EJA e, ao decorrer das primeiras atividades, ela pode perceber um amadurecimento não somente do grupo, mas dela também. Ao mesmo tempo em que eu comecei os laboratórios, eu comecei o PIBID; pude perceber uma evolução minha e da professora, pois nós criamos uma relação de confiança, muito importante para o amadurecimento do trabalho.

As aulas da professora eram sempre iguais, explicação e exercícios. Ao término do primeiro ano de trabalho na escola, a professora com a qual trabalhávamos começou a propor também algumas atividades diferentes, tais como oficinas. Quando tinha alguma coisa nova, ela vinha nos mostrar o que estava ensinando, como ia aplicar a atividade com a turma. Na execução de um dos projetos da escola, a professora dividiu a turma, ficando a metade em sala de aula com ela e eu com a outra metade dos alunos, fui para a sala de informática. Fiquei sozinha com eles e com os computadores.

S - Se sentiu confiante?

S2 - Sem nenhum problema. Depois que fiz o estágio com essa turma, eu já tinha intimidade e uma relação formada. Essa relação se fortificou ainda mais com o PIBID.

Nesse depoimento, o bolsista S2 trabalha com conceitos bem interessantes sobre a confiança, a segurança, o amadurecimento e a relação entre professor e aluno e bolsista professor, e “É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.” (FREIRE, 2011, p. 89).

Como uma das funções do bolsista é, também, atuar observando os professores das escolas, é através do exemplo que ele vai criar uma maneira de se expressar, “o gesto do professor valeu mais do que a nota dez que atribui a minha redação.” (FREIRE, 2011, p. 43); observação às relações que tem esse professor com os seus alunos em sala de aula. Seguir essa lógica da observação favorece aos bolsistas do subprojeto a noção de ser humano inacabado, pois somente assim se leva homens e mulheres à busca de preencher esse “inacabamento”, porque tornam-se capazes de romper, de decidir, de escolher, de intervir no mundo, tornam-se curiosos e pesquisadores para solucionar essa questão.

S - Tem muita gente que não faz o PIBID, você acha que o subprojeto é importante para formação docente?

S2 - Considero que as pessoas, se tivessem oportunidade de participar, deveriam participar. Muitas pessoas não participam, pois existem outras coisas na vida delas, porque o PIBID necessita de uma grande dedicação do bolsista.

S - Você cursava Licenciatura Noturno. Quem é do curso noturno normalmente trabalha e, muitas vezes, não consegue ter tempo para participar destes projetos. O que você acha?

S2 – Se as pessoas pudessem participar do PIBID, poderiam perceber que o projeto proporciona um tempo maior de vivência dentro do ambiente escolar. No estágio, quando as atividades começam a dar certo, termina. É pouco tempo para criar as relações entre professor e aluno. E também tem o compromisso da produção escrita da prática em sala de aula, do prazo de entrega. O estágio se torna uma atividade com duração limitada. Você assume uma turma no meio do ano letivo, substituindo uma professora e quando você terminar, a turma continua sem você. Temos que trabalhar de uma forma similar ao do professor, porque se for de uma maneira muito diferente, pode não dar certo e os alunos podem sair prejudicados. No PIBID, até pode começar assim, mas temos mais oportunidades, criamos uma maneira de dar aula. Num estágio você tem horas, um no máximo dois meses de aula.

S – Na sua decisão pela carreira docente, o PIBID te auxiliou na confirmação dessa opção?

S2 – Quando eu falo do PIBID, lembro-me de situações em sala de aula. São os momentos bons que me fazem ser professora, mas algumas vezes perdemos o controle. Nas atividades nem sempre as coisas aconteciam como queríamos. Sempre esperávamos mais, achávamos que as atividades que levávamos eram uma das coisas mais interessantes do mundo, e nem sempre eram (ou é). Fazer os alunos se interessarem por essas coisas, por matemática, ainda é um desafio. Até hoje, tento buscar atividades interessantes para os meus alunos, para que eles gostem de matemática. Podemos tentar mostrar que a matemática não é um “bicho de sete cabeças”, ele não precisa amar, ele precisa entender. Prestar atenção.

Aqui podemos perceber que existe uma preocupação do S2 para com as escolhas das atividades a serem aplicadas, cuidado em torná-las atrativas aos educandos, em fazer com os alunos se interessassem pela atividade,

Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2011, p. 95, grifo do autor).

Neste trecho do livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, destaco que o papel do professor de adequar as atividades aos saberes dos educandos, proporcionando a integração entre conteúdos escolares e conhecimentos adquiridos nas experiências cotidianas através de questionamentos, por meio do *tom* utilizado e no silêncio que seus

alunos “devolvem”, estando o professor sempre atento à leitura que os educandos fazem de sua atividade com eles.

4.1.3 Entrevista com Sujeito 3 (S3)

Esta entrevista foi realizada com o estudante S3, que está participando atualmente do subprojeto desde o segundo semestre de 2011.

S – Qual foi o ano ou o edital em que você participou do PIBID? Há quanto tempo você está participando?

S3 – Entrei em 2011. Estou participando há, mais ou menos, um ano.

S – Antes de você ser integrante do subprojeto, você já havia ouvido sobre o PIBID?

S3 – Sim. Uma colega de faculdade já havia falado sobre, ela já participava do projeto. Foi ela quem me comentou sobre as atividades desenvolvidas e sobre o projeto.

S – Você não viu nenhuma apresentação, nenhum cartaz?

S3 – Não.

S – Eu gostaria de saber o que você ouviu falar sobre o subprojeto?

S3 – Na verdade, não havia ouvido muito a respeito do projeto antes de minha participação.

S – É, mas alguém havia comentado algo, o que disseram?

S3 – Essa colega fez uma propaganda em benefício do projeto, dizendo que era super legal e divertido. Que os participantes tinham contato direto com as escolas e com os alunos.

Neste trecho, percebemos que S3, assim como entrevistados S1 e S2, tem o desejo de conhecer como funciona uma escola. Aqui não define ser privada ou pública, mas o desejo de compreender o seu funcionamento. Além da inserção no espaço educativo que é a escola, S3 também quer compreender mais sobre as relações entre alunos e professores, assim como Paulo Freire diz em seus livros “[...] me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos [...]” (FREIRE, 2011, p. 138).

S – Com os professores da escola também?

S3 – Sim. Que seria uma oportunidade interessante para o currículo do licenciando em matemática.

S – Sim, uma oportunidade legal e diferente das bolsas que costumamos ter disponíveis na universidade.

S3 – É, é.

S – Porque você quis participar do subprojeto?

S3 – Na verdade, eu estava procurando uma bolsa dentro da universidade. Abriram as inscrições para o Edital 2011 e resolvi conversar com o Professor Marcus Basso, que é um dos professores coordenadores do projeto na Universidade, sobre quais eram as tarefas e, também, para saber sobre o que era essa bolsa de iniciação à docência. Na conversa, ele comentou sobre as tarefas, objetivos e obrigações que compreendiam o projeto; sobre as atividades a serem desenvolvidas; e sobre o que aprendíamos com relação à prática docente.

Percebe-se aqui que S3 destaca a diferença entre a proposta do PIBID e as outras bolsas que estão sendo oferecidas aos estudantes, dentro da UFRGS. Existem as bolsas que visam à formação científica dos graduandos, as que executam tarefas de conteúdo administrativo e, a partir de 2009, as bolsas de iniciação à docência. Na pequena descrição das atividades feitas pela propaganda de um bolsista do subprojeto e na conversa com um dos coordenadores do subprojeto, responsáveis pelo PIBID/UFRGS-Matemática, S3 percebeu qual era o enfoque principal desta bolsa de iniciação à docência e decidiu participar.

Para esclarecer algumas dúvidas, no seu projeto pedagógico o PIBID tem como principal objetivo a articulação entre o Ensino Superior, através dos estudantes das licenciaturas, e as escolas públicas estaduais, visando o incentivo à carreira no magistério. Antes de 2009, nos cursos de licenciatura, o tempo disponível para essas vivências em ambientes escolares era somente por meio das disciplinas de estágios obrigatórios e, em alguns cursos, essa dedicação é abordada em apenas uma disciplina.

Eis uma diferença do PIBID: oportunizar aos bolsistas essa experiência mais prolongada dentro do ambiente escolar, que é indispensável à formação do licenciando.

S – Eu gostaria de saber o que você conversou com o professor que a fez decidir pela bolsa?

S3 – Acredito que no ano passado, 2011, fiquei um pouco frustrada, eu não tava gostando de participar do projeto, porque eu não conseguia fazer nenhuma atividade

na escola. Os meus horários, na universidade, eram pouco compatíveis com os da escola, havia poucos em comum. Eu não conseguia desenvolver as minhas atividades. Resolvi conversar com o professor Marcus para achar uma maneira de conciliar todos os horários na escola, as atividades e o projeto com as tarefas da graduação. Conversei bastante, até, com o outro coordenador do projeto. Mas nesse ano, 2012, começou diferente, mudou muito. Hoje tenho mais horários disponíveis, principalmente pela manhã, para desenvolver as atividades na escola.

S – Você sempre pensou que a situação melhoraria? Havia pensado em trocar de escola?

S3 – Achei que a situação melhoraria, e nunca pensei em trocar de escola, pois o problema que tinha no projeto não era em relação à escola, mas sim aos horários das disciplinas que cursava na Universidade.

S – Você gosta de participar do PIBID?

S3 – Sim, bastante.

S – Antes de participar das reuniões, qual era a sua expectativa com relação ao subprojeto? Quais seriam as experiências que o PIBID te proporcionaria? Através das informações que você obteve com uma colega do curso, você criou alguma expectativa?

S3 – Eu sabia que os bolsistas do projeto participavam das rotinas escolares. Que iríamos adquirindo experiência ao longo da participação no projeto. A minha expectativa era essa: poder trabalhar diretamente com os alunos e melhorar a minha formação docente.

S – E as experiências na graduação, tais como os três laboratórios e os três estágios?

S3 – Eles me ajudaram sim, mas é diferente. Estávamos sempre em grupo, não havia um professor da turma participando das atividades. No PIBID é um pouco diferente, entramos em parceria com professor, trocamos ideias com ele. No nosso caso, a professora sempre está nos ajudando, mostrando atividades novas e interessantes. Eu não sabia que o PIBID possuía essa dinâmica da troca de ideias e experiências. Sempre achei que era mais como reforço e monitoria.

Neste trecho, S3 comenta as suas atividades anteriores, em disciplinas na graduação, que auxiliaram para a sua formação docente. O que S3 também fala que as atividades no PIBID se distinguiram das feitas até aquele momento; comenta sobre a troca de ideias para elaborar oficinas, que era diferente das experiências de monitorias que vinha realizando.

A troca de ideias entre bolsistas e professores das escolas tem grande importância na fala de S3 e se relaciona com Freire (2011, p.39), quando ele escrever que é necessário que “[...] o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses [...] mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.”

Seguindo essa ideia de aprendiz de educador, vemos esse exemplo nos bolsistas deste Programa, que apreciam a maneira com que essas trocas de ideias, experiências atraem um novo pensamento, que percebem as atividades novas como interessantes. Essa nova etapa de pensamento só pode surgir quando se relaciona a experiência desse professor que já se encontra habituado com os alunos e com a escola e o aprendiz de educador, o bolsista do Programa PIBID.

É possível, nessas conversas, pensar criticamente sobre as práticas de ontem, ou de hoje, e concluir que podemos criar maneiras de melhorá-las para o amanhã. Nessa mesma questão sobre a reflexão da prática docente (e a relação a ser criada entre os bolsistas do Programa e a professora coordenadora da escola), saliento outro trecho do texto de Freire (2011, p. 40), a fim de contextualizar melhor a questão abordada:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

S3 – A sua opinião em relação ao PIBID ficou mais diferenciada?

S3 – Sim, com toda essa troca que acontece entre bolsistas e professores da escola, bolsistas e alunos, acredito que aprendemos bastante. O PIBID nos auxilia bastante, pois com as práticas e experiências acabamos perdendo um pouco do medo, da vergonha. Com as práticas é possível determinar, em algumas, o tempo de duração das atividades elaboradas; é possível ter uma noção de como os alunos costumam trabalhar.

Neste sentido, também percebemos, assim como com os entrevistados anteriores, que S3 propõe atividades *com* e não *para* os educandos, existindo uma relação de partilha das descobertas juntos, e não apenas de transmissão de conhecimento. As atividades eram, pois, elaboradas pensando em desenvolver certas habilidades dos alunos e tornou-se possível em virtude de o bolsista já ter criado uma relação de intimidade com a turma, alunos e professores responsáveis.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, de conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. (FREIRE, 2011, p.68)

S3 comenta que, no início da sua participação no subprojeto, teve problemas para conciliar os horários da escola e da Universidade, mas que, com o passar do tempo, pode organizar suas responsabilidades entre atividades no PIBID e disciplinas na graduação. Houve uma mudança significativa no comportamento dos alunos em relação às atividades e à professora; isso aconteceu pela relação que foram criando entre si, como na citação acima, em que precisamos entender o outro. O processo de aprendizagem ocorre nos dois momentos tanto para os professores quanto para os alunos.

Analisar a questão da duração de uma atividade implica conhecer a turma com a qual ela será aplicada, pensar nos exemplos e exercícios, estipular o tempo necessário para completar a tarefa; isto requer essa relação de reconhecimento e de assunção.

Assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, (...), que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2011, p.42)

Entender o tempo do aluno é necessário para poder inseri-lo no contexto da atividade, fazendo com que ele compreenda o processo de aprendizagem e faça parte deste. Cabe salientar, novamente, que um dos fatores importantes para o sucesso da atividade é que os bolsistas envolvidos na aplicação da atividade já possuíam um bom relacionamento com a turma, e, então, era possível reconhecer suas habilidades e competências, podendo prever o tempo que teriam para executar a tarefa. É preciso fazer com que todos se sintam convidados a participar desta atividade.

S – Você consegue comentar alguns fatos importantes que marcaram até agora a sua participação no PIBID? Qual ou quais foram aqueles que mais marcaram? E qual foi o motivo?

S3 – Pode ser. Houve a situação com a indisponibilidade dos horários da escola em relação aos meus, mas acho que isso diz respeito a mim e não à escola.

S – Existiu alguma situação que te fez pensar sobre a decisão de ser professor?

S3 – No ano passado, apliquei uma oficina, sozinha, minha colega não pode participar e a professora responsável faltou no primeiro período; fiquei um pouco

perdida. Não sabia como agir, o que fazer, não conhecia os alunos e a atividade foi um desastre. Eles, os alunos, não me conheciam direito, a atividade foi feita por eles sem muita dedicação, eles não acharam que era necessário, pois a professora responsável não estava presente. Fiquei chateada por não ter conseguido, mas acho que isso não me desmotivou. Isso faz parte do nosso aprendizado, para crescermos. Quando isso acontece, tenho vontade de seguir em frente, de tentar algo diferente, de seguir tentando.

Quando S3 diz “*Não sabia como agir, o que fazer, não conhecia os alunos e a atividade foi um desastre.*”, novamente, notamos que se trata da temática *relação de confiança* entre o professor e o aluno. Quando S3 salienta que não conhecia os alunos, percebemos que ele se sente inseguro com relação à sua aceitação na turma de educandos. A desconsideração pelo seu trabalho, pela sua atividade, mostra que os alunos não haviam criado a ideia de respeito, de compreensão com o novo professor, pois o bolsista S3 era um “estranho” naquele ambiente. Não se cria a relação de respeito entre aluno e professor apenas pelo fato de que “sou professor”; é preciso que ambos se entendam como sujeitos diretos da aprendizagem.

Depois de a atividade não ter “dado certo”, S3 pensou em tentar algo novo, seguir tentando, pois houve um aprendizado com a situação; ele sabe que existem essas adversidades e que, se continuar tentando, achará maneiras de interagir com os alunos. Não desistir porque não deu certo e continuar tentando, pois todas as situações geram um aprendizado, através da reflexão da prática.

S – Quando você se formar, será professora?

S3 – Claro. No futuro, também quero tentar ser professora de Universidade.

S – Em sua opinião, o PIBID é um grande incentivador para seguir na carreira docente? Ele faz alguma diferença? Por quê?

S3 – Para aqueles que participam, faz diferença. O projeto te proporciona diversas experiências docentes, desde as atividades rotineiras em sala de aula até o seu posicionamento na escola. Aos que não têm oportunidade de participar do PIBID, não terão, tão logo, a vivência e essas relações dentro da escola. Nem saberão como funciona a escola, a convivência entre e com os professores.

S – Você considera o PIBID importante na formação do licenciando em matemática?

S3 – Sim, porque se você tiver uma insegurança, o PIBID irá te auxiliar com as experiências. Vai proporcionar amadurecimento, pois não estamos preparados logo que saímos da graduação para atuar em sala de aula, essa familiaridade com o ambiente escolar se cria através da convivência. Com o PIBID, já sabemos entrar numa escola, temos uma posição diferente. Na primeira vez em que se entra numa escola, a nossa postura demonstra insegurança e em seguida a essas práticas docentes, já conseguimos a noção de como se portar em sala de aula.

Aqui, percebe-se que S3 valoriza o tempo de experiência, o tempo de convivência no ambiente escolar como elementos que auxiliam no amadurecimento e na formação docente do licenciando. Com isso, paulatinamente, sente-se mais seguro para assumir as responsabilidades que a sua profissão exigirá.

S – Porque você gosta de participar do PIBID?

S3 – Pelo simples fato de gostar muito de ser professora. O ato de ensinar, a troca de experiências com os alunos só é possível com o PIBID. Por este e outros motivos que eu gosto de estar no PIBID, é uma atividade, um trabalho que me agrada, que eu gosto de fazer; gosto de estar em sala de aula, de estar na escola. O PIBID me favorece o apoio que é necessário para continuar, para concretizar o que eu quiser fazer em relação às atividades pertencentes à carreira docente.

A fala de S3 vai ao encontro das minhas concepções a respeito do papel exercido pelo PIBID na minha formação. Nesse breve trecho da entrevista, percebe-se, também, que, de acordo com S3, o Programa atende aos anseios manifestados de contribuir com a concretização das ideias e ações, nos tempos presente e futuro, de S3.

4.1.4 Entrevista com Sujeito 4 (S4)

Entrevista feita com bolsista participante do subprojeto. O seu tempo de participação no subprojeto é desde junho 2011 até a data de elaboração deste trabalho, portanto, prestes a completar dois anos.

S – Qual foi o edital de que você participou? Quais eram as suas impressões sobre o subprojeto? O que você já havia ouvido falar sobre o projeto?

S4 – Entrei no edital de 2011. No projeto que eu participava antes de ingressar no PIBID, desenvolvia oficinas de reforço numa escola estadual do município de Porto Alegre, no qual um grupo de estudantes da licenciatura em matemática da UFRGS prestava monitorias aos estudantes dessa escola. E o PIBID é mais do que reforço escolar. Escutei também que iríamos entrar em sala da aula.

Neste trecho, o entrevistado S4 salienta que existem diferenças entre as bolsas e outros projetos (de Iniciação Científica, de Extensão, etc) dentro da Universidade. Todos os programas têm suas características e objetivos, mas este entrevistado mostra que o PIBID proporciona um atrativo maior, que é o da possibilidade de conhecer o ambiente escolar e, também, que ele se diferencia em não ser um *reforço escolar*.

S4 – Neste momento do projeto, todas as atividades aplicadas são voltadas para a produção escrita de artigos ou relatórios. Uma atividade que o grupo da minha escola desenvolveu, utilizando o Software Winplot, para gráficos de função de primeiro grau, e que as observações dessa minha atividade podem resultar em um artigo. No PIBID, temos um foco de escrever artigos e pôsteres. As atividades e seus resultados são remetidos para a nossa produção escrita.

Quando se trata da produção escrita, percebe-se pela descrição de S4, que os resultados obtidos das atividades são interpretados e expostos na forma de um artigo ou pôster. Esse exercício de escrever sobre impressões e resultados favorece o bolsista quanto à possibilidade de refletir e analisar a sua prática; envolve um momento de reflexão entre quais eram os objetivos e a dinâmica para tornar possível a inserção do educando na atividade.

Como no trecho a seguir, “[...] 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, 2011, p.41), podemos relacionar a questão do pensar criticamente a prática, através dessas produções escritas às quais são incentivados os bolsistas.

S – Além de entrar em sala de aula, você não tinha outra expectativa?

S4 – Sabia que ia fazer oficinas, também, nas escolas. Mas não imaginava que íamos acompanhar bastante as professoras supervisoras. Queria, também, conhecer as

rotinas da escola. Eu não sabia que isso aconteceria. Eu não pensei que fôssemos ter tanto envolvimento com os professores e com a escola.

Neste trecho da entrevista, novamente notamos o desejo em conhecer a rotina escolar e entender o ambiente pedagógico, para auxiliar o bolsista em sua formação docente. O que surpreendeu esse entrevistado foi a maneira como ocorreu esse momento de inserção na escola, pois o licenciando não esperava que o grupo de bolsistas tivesse tanta intimidade com a professora supervisora da escola.

Na fala de S4 “*Eu não sabia que isso aconteceria, eu não pensei que fôssemos ter tanto envolvimento com os professores e com a escola.*”, percebe-se que ele ficou um tanto surpreso com essa relação, pois, como dito anteriormente por ele, esperava apenas a elaboração de atividades, e obteve mais do que isso - conseguiu conquistar o apoio e respeito da professora supervisora.

A integração ambiente escolar e aluno proporcionou um novo olhar ao bolsista, que estava habituado a crer que as atividades do programa se destinavam apenas a reconhecer a rotina escolar e a elaboração de atividades a serem aplicadas.

S – Tem alguma situação neste seu tempo de participação que te incomodou?

S4 – Acho que não. Tirando alguns problemas de grupo, alguns colegas. Mas hoje, na escola, formamos um ótimo grupo. Todos os integrantes planejam as atividades e todos têm informações e materiais suficientes para aplicar as oficinas. As atividades não precisam ser preparadas por mim e só eu posso aplicá-las; o grupo planeja e todos têm acesso a esse material. Por exemplo: o grupo é composto por cinco integrantes, cada um é responsável pelo desenvolvimento de um tipo de oficina (conteúdo). Caso eu queria aplicar a oficina de um colega, eu sei qual material foi utilizado, em qual dia que ele aplicou e qual foi a turma que participou da atividade. Tudo isso está disponível, todos nós temos estes materiais. A professora supervisora da escola está bem contente com o grupo de agora. A única situação que me incomodou foi a relação com as pessoas que faziam parte do meu grupo anterior.

As atividades desenvolvidas no subprojeto podem, ou não, serem planejadas em grupos, mas os trabalhos nas escolas parceiras do PIBID têm no mínimo cinco bolsistas. Ao mencionar em sua fala que “*todos nós temos estes materiais*” caracteriza uma ação de diálogo entre todos os integrantes do grupo, mostra que eles desenvolvem uma boa relação e que ela favorece o desenvolvimento das atividades.

Neste trecho, S4 ressalva que o trabalho em grupo não é uma atividade de fácil execução, necessita diálogo, boa relação, boa comunicação e amizade. E essas relações foram se construindo através das experiências proporcionadas pelo PIBID.

S – Alguma situação te fez afirmar essa opção pela carreira docente?

S4 – O principal é contato com os alunos que o PIBID te proporciona. Contato direto com o aluno e com a escola. O Bolsista não é visto como algo passageiro, como um estagiário. Os alunos te percebem como parte da escola. Nós podemos acompanhar a evolução dos estudantes durante o ano inteiro.

Dentro da própria elaboração dos objetivos do PIBID, encontra-se a questão de que o Programa não seja algo passageiro, mas sim contínuo. A bolsa de iniciação à docência propõe um tempo prolongado de vivência dentro da escola, como no trecho a seguir:

A diferença entre o PIBID e os estágios obrigatórios dos cursos de Licenciatura é que o projeto promove a inserção do licenciando no cotidiano das escolas e não como uma atividade de observação, pois as vivências nos ambientes escolares é um fator de grande importância à formação docente do bolsista. (CAPES, 2011, p. 06).

A palavra inserção, nesse contexto, refere-se a um período mais extenso de vivências no ambiente escolar. As relações que se criam dentro do espaço proporcionado pelo PIBID são estáveis, são comprometidas, são relações de respeito entre os envolvidos, pois os alunos percebem que os bolsistas estão presentes em sua realidade, não por um espaço curto de tempo, mas permanecem ali e podem acompanhar a evolução dos alunos, justamente por se tratar de uma atividade contínua.

Os bolsistas acompanham os educandos ao longo do ano letivo; as atividades são planejadas em conjunto com a professora supervisora e existe uma relação entre eles, o que é essencial para a formação do licenciando.

S – E dentro do curso de Licenciatura em Matemática, você considera o PIBID importante para a formação docente?

S4 – Muito! Acredito que existiam dois S4, um antes e o outro depois da minha participação no projeto. Essa percepção da minha evolução dentro do projeto foi até comentado pela professora supervisora da Escola que desempenho as atividades do PIBID. Agora eu consigo ficar a frente de qualquer turma. Tanto que as oficinas para o Primeiro Ano do Ensino Médio, eu assumi essa posição de professor.

Neste trecho da entrevista, percebemos que S4 enuncia uma nova fase quanto à sua formação docente, a questão de se *assumir* como professor. É possível perceber através do seu comentário, que depois da sua participação no subprojeto, o entrevistado assumiu uma nova postura quanto à sua prática.

[...] cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos. [...] me movo, [...]. Decido, rompo e opto. Mas é na prática [...] que a assunção [...] se concretiza materialmente. (FREIRE, 2011, p. 41).

Teve que existir um fato que fizesse o S4 romper com algumas convicções e chegamos até a sua participação no PIBID, que o fez ultrapassar algumas “manias” e se assumir como um novo sujeito.

S4 – Inverteram os papéis, pois o grupo que chegou era praticamente todos de bolsistas novos, somente eu que continuei na escola do grupo anterior. Eu assumi o papel de guiar os novos bolsistas dentro da escola. Antes eu tinha muita dificuldade em falar para uma turma, eu converso bem com as pessoas, mas estar na situação de professor era muito difícil. Por vergonha, inibição minha. Hoje eu posso entrar em qualquer turma. E hoje já é bem normal. Eu conquistei a confiança da professora supervisora e assumo sozinha as turmas das quais temos preparadas as oficinas. A professora tem total confiança em mim e nas minhas atividades.

Além da inserção do educando nas atividades escolares, o PIBID também oportuniza o amadurecimento dos bolsistas envolvidos. No caso de S4, com uma nova equipe sendo formada para as atividades ligadas ao subprojeto, viu-se na posição de mediadora do antigo grupo para o novo, e situações como “*vergonha*” ou “*inibição*” tornaram-se elementos do seu primeiro momento no subprojeto.

O amadurecimento dos bolsistas durante o seu tempo de participação é evidente, mas isso se deve às experiências vivenciadas no subprojeto. No seu primeiro momento, sentia-se um tanto inibida na sua prática, mas, no entanto, quando esteve diante de um novo grupo, um novo desafio, percebeu que precisava evoluir, tanto que na sua própria fala fica enunciada tal tomada de decisão: “*Eu assumi o papel de guiar os novos bolsistas dentro da escola.*”.

Neste momento, houve também uma reflexão sobre a maneira como se comportou e como irá se comportar com a chegada de um novo grupo, visto que era necessária uma mudança. Segundo Freire (2011, p. 49) “*É uma postura exigente, difícil,*

às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil.”.

O conceito de mudança nos remete à questão do inacabamento do ser humano, que somente pode acontecer com a sua conscientização de inacabado, torna-se predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Mas que diferente é esse? A noção da vergonha, inibição e medo que teve que ser reescrita pelo bolsista, para que ele pudesse aprender com a nova situação e, em seguida, poder ensinar aos demais integrantes do grupo como funcionava a escola. Criou-se, então, uma relação de confiança, intimidade entre bolsistas, professores, alunos e a comunidade escolar.

S – Como você acha que foi criada essa intimidade?

S4 – Pela propaganda dos alunos, que eles gostam. Tanto que agora na escola aplicamos as oficinas com todas as turmas do Ensino Médio vespertino. Nós percebemos uma confiança não só dos alunos, mas também dos professores no nosso trabalho. Eu achava que alguns tinham mais experiência que os outros, por isso me acahava durante algumas oficinas. Tudo isso serviu de experiência para o que eu me tornei agora.

Falar sobre a relação de confiança que se criou entre os bolsistas e os alunos, como também com os professores da escola devido às propagandas feitas pelos próprios educandos, facilitou a maior aderência dos professores para a aplicação das oficinas do PIBID em suas aulas.

Além dessa propaganda e das oficinas, os professores aprenderam que podem confiar no trabalho dos bolsistas, porque viam a satisfação dos alunos em participar dessas atividades, como na fala de S4, *“Pela propaganda dos alunos, que eles gostam.”* Com atividades bem planejadas, com a propaganda dos alunos em relação às tarefas dos bolsistas, como um estímulo, os demais professores do Ensino Médio desta escola sentiram-se preparados para apreciar as atividades do subprojeto. E com a satisfação dos alunos na realização das oficinas, puderam confiar nas atitudes dos bolsistas, em sua competência.

S4 – Como eu já era mais antiga na escola tive que recepcionar o novo grupo, não era justo que eles assumissem as atividades, até porque eu já tinha um pouco de intimidade com a escola, e foi assim que eu cresci. Numa oficina eu tive que explicar

alguns conceitos que os alunos ainda estavam pouco familiarizados, eu assumi a explicação olhando para o final da sala, me concentrando no que eu tinha que explicar, sem pensar muito nessa situação de ser o papel principal. Para não desconcentrar. Hoje eu já assumo, sem vergonha e com confiança.

Novamente surge a questão do amadurecimento, de aceitar o novo papel que lhe foi dado através das novas experiências, da troca de grupo, sendo possível o crescimento de S4. De acordo com Freire (2011, p. 92, grifo do autor) “Sua autonomia se funda na *responsabilidade*, que vai sendo assumida”, isto significa que à medida que vai tomando para si responsabilidades assume-se *professor*.

O entrevistado em questão decide não deixar os novos integrantes do grupo desamparados e, sendo assim, inicia o seu processo de amadurecimento, ajudando na inserção dos colegas no ambiente escolar.

S – É importante para a formação do licenciando em matemática a participação no PIBID?

S4 – Para todos os estudantes do Curso de Licenciatura participarem é um pouco complicado. Mas pra mim fez toda a diferença. Com certeza. O PIBID complementou a formação que temos na faculdade, dos três laboratórios e dos três estágios. O tempo para a prática é mínimo. O PIBID é o ano inteiro, é o dia-a-dia, a correria de uma escola. Você não vai com o planejamento de conteúdo pronto, vai sofrendo mudanças. Complementa o trabalho.

S – Você já tinha feito algum estágio?

S4 – Somente o Estágio I, monitorias. Os estágios eram diferentes, as práticas eram sempre feitas em dupla e já as atividades do PIBID oportunizavam experiências com uma turma de aproximadamente 30 alunos. Às vezes as atividades são individuais e outras vezes em grupo. Mas na disciplina de Estágio, um licenciando ficava ministrando as aulas enquanto o outro observava. Sem contar que o tempo da prática do Estágio é de apenas um ou dois meses.

Retoma-se a questão do tempo destinado às práticas de Estágio Obrigatórios do Curso de Licenciatura em Matemática: o tempo de duração do PIBID ser superior ao tempo do Estágio é um dos objetivos a serem proporcionados aos licenciandos.

S – Se você pudesse explicar o que é o PIBID? O que vocêalaria?

S4 – Eu falo que é um projeto da UFRGS de 20 horas semanais e que oito delas são destinadas a atividades na escola e o restante a planejamento, produção de materiais e produção escrita.

Apesar dos depoimentos anteriores, quando o entrevistado é perguntado quanto ao quealaria das atividades feitas no subprojeto, ele responde que é uma bolsa de “20 horas semanais e que oito delas são destinadas a atividades na escola e o restante a planejamento, produção de materiais e produção escrita.”

Mas pelas suas falas anteriores, vemos que existe muito além do que foi descrito nesta simples citação acima. Em seus dizeres, S4 demonstra muito mais ênfase nas atividades que elaborou durante a sua participação no subprojeto do que nesta simples e resumida descrição de carga horária.

S – Durante as entrevistas que fiz, conversei com alguns bolsistas e ex-bolsistas do projeto e numa delas houve um comentário de que, um dos motivos desse bolsista ter se inscrito no PIBID foi pela propaganda que você fez sobre o projeto, qual é sua opinião sobre isso?

A pergunta anterior, sobre como S4 explicaria o PIBID, teve nexocom a pergunta acima, pois a ideia que tinha ao fazê-la era descobrir qual ou quais foram as descrições do subprojeto feitas por S4 a um dos outros entrevistados.

S4 – Eu gosto muito do PIBID. Eu tenho liberdade para criar as atividades que vamos aplicar em sala de aula e com o apoio fornecido pelo PIBID, as ideias são complementadas para que as nossas atividades se tornem mais interessantes. Esse auxílio, as orientações e as complementações das ideias fazem com que eu tenha vontade em me tornar uma professora interessante, ter uma aula interessante. Tanto que, muitas vezes as oficinas são no quadro, mas nem por isso menos interessantes.

Como docentes, podemos ter ideias e criar atividades, mas e se fosse possível poder contar com um apoio, com alguém auxiliando nos planejamentos das objetivações e conclusões da atividade? Através dos relatos de S4, percebemos que existe essa complementação na hora de planejar as atividades, que é possível contar com outras

visões ou opiniões, tais como as dos coordenadores do subprojeto PIBID/UFRGS-Matemática, as dos colegas bolsistas e as das professoras da escola.

E esse apoio fornecido é essencial para o desenvolvimento da formação docente do licenciando, pois gera mais entusiasmo, ele se sente mais confiante para possibilitar que os educandos tenham um novo tipo de experiência, e que as atividades conciliem os conteúdos da matéria de matemática e despertem interesse e curiosidade dos estudantes das Escolas. “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2011, p. 32, grifo do autor).

Com isso, opiniões para auxiliar na elaboração de uma atividade, favorecem o diálogo entre o grupo e, também, acrescentam criatividade para a atividade, tornando a tarefa mais atrativa aos olhos de outros do que somente ao seu próprio.

S – Você acha que agora está preparada para dar aula?

S4 – Agora sim, com o PIBID sim. Somente com os estágios acho que não. Agora tenho segurança com o PIBID, faz diferença ter participado do projeto. Você vive como um professor e não como um estagiário e toda a pressão que isso implica.

Neste trecho, S4 descreve que através do PIBID desenvolveu segurança suficiente para assumir as atividades ligadas à docência, que faz diferença na sua formação docente a participação no programa, e que é possível ter experiências como professor e não apenas estagiário. Todas essas questões vão ao encontro das minhas concepções com relação ao papel que o PIBID exerce na formação do licenciando em Matemática, exercendo, no meu entendimento, um importante papel ao aproximar a realidade docente desse futuro professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo pesquisar se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência influencia os licenciandos em Matemática na sua formação docente. Foram realizadas entrevistas com bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto, de maneira que cada um dos entrevistados tinha uma especificidade com relação a sua permanência no subprojeto: bolsistas formados e atuantes como professor; bolsistas que desistiram de participar; e aqueles que ainda continuam com as suas atividades no programa.

Na tentativa de responder à questão principal do trabalho, foi possível, através das respostas dos entrevistados, elaborar interpretações às suas respostas, utilizando como suporte teórico as ideias expressas por Paulo Freire nas obras intituladas *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, *A Educação na Cidade, Medo e ousadia: o cotidiano do professor* e *Pedagogia do oprimido*.

Antes de realizar a pesquisa, existia uma resposta afirmativa à pergunta norteadora; ela confirmava a questão da influência do subprojeto, através das minhas experiências durante o tempo em que participei do PIBID. Sendo assim, achei que todos os licenciandos que participam do programa teriam a mesma impressão. Após a pesquisa, constatei que o grupo de entrevistados demonstrou a mesma opinião que a minha quanto à questão da importância do Programa na formação docente do licenciando em matemática.

Para elaborar este trabalho, apresentei primeiro a questão da teoria de Paulo Freire, os objetivos do programa PIBID e o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática como fundamentação teórica às interpretações das entrevistas. Acredito ser relevante a retomada das perguntas que foram feitas aos entrevistados para continuar com a ideia final desta pesquisa:

- *Até a sua entrada no edital, você já tinha ouvido sobre o PIBID?*
- *Quais eram as suas expectativas com o subprojeto? Elas se concretizaram? De que maneira? Dentre essas, você seria capaz de elencar as mais importantes?*
- *Existiu alguma situação que o incomodou? Que o faz pensar se a escolha pela carreira docente valia ou vale a pena?*
- *Para os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática, você considera o PIBID importante para a formação docente?*

Por terem sido abordadas estas perguntas a todos os entrevistados, houve certa repetição na interpretação de suas respostas, o que, em alguns momentos, dificultou uma abordagem mais diferenciada da situação.

Embora não seja possível afirmar que o PIBID exerce influência na definição da carreira a ser seguida sobre todos os bolsistas que dele participam, no presente estudo, ao analisar e comparar as entrevistas pode-se concluir que no grupo ora analisado, o PIBID representa um papel importante em termos de formação docente do licenciando em Matemática, percebendo-se que, com as experiências vivenciadas no Programa, os bolsistas acabam confirmando a vontade e o desejo em seguir na carreira docente.

Eu não tenho dúvidas sobre a importância de ter participado deste projeto. Através das entrevistas realizadas também foi possível constatar que, pelo menos em parte, isto também ocorreu com os bolsistas das edições posteriores deste projeto. Nesse sentido, poderíamos nos questionar se mais licenciandos deveriam participar do PIBID.

Penso que sim, na medida em que foram importantes na contribuição à minha formação docente as experiências conquistadas no projeto tais como a minha inserção em um ambiente escolar, atividades criadas e aplicadas por mim a um grupo de alunos, a relação estabelecida não apenas com os alunos, mas também os professores, os funcionários e os diretores da escola e o apoio incondicional dos professores coordenadores nos mais diversos momentos do PIBID.

Quando menciono aos colegas do curso de Matemática, é com grande orgulho que menciono minhas atividades feitas no projeto. Sou uma pessoa privilegiada em ter participado do projeto porque é oportunizado a cada um de nós, bolsistas, a possibilidade de amadurecer, de entender com as atividades aplicadas no projeto. É um projeto que valoriza a questão da boa formação dos docentes em escola, que insere os bolsistas no ambiente escolar e que valoriza as experiências para auxiliar na formação de um profissional competente.

Este trabalho oferece mais do que uma constatação; pode ser utilizado como uma afirmação de que sim, o PIBID pode influenciar na vontade do sujeito de se formar um profissional da educação em matemática.

Assim como as minhas experiências durante minha participação no PIBID influenciaram, diretamente, o gosto e vontade de seguir numa carreira que, atualmente, está um tanto desprestigiada, espero que continue incentivando e preenchendo sua intenção de valorizar a educação e a formação docente.

REFERÊNCIAS

CAPES. **DEB – PIBID – Relatório 2009-2011.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf. Acesso em: 25 out. 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução de Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA. **Projeto Pedagógico dos Cursos Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Matemática – Noturno.** Porto Alegre. 2004.

PIBID. **Subprojeto da Área da Matemática 2009.** Porto Alegre. 2008.

PIBID. **Subprojeto da Área da Matemática 2011.** Porto Alegre. 2011.

PIBID. **Apresentação: o que é o PIBID.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article . Acesso em: 25 out. 2012.

PIBID. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 25 out. 2012.

SILVA, Patrícia Lima da. **Enem versus aprendizagem em matemática.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

UFRGS. **Página de acesso ao PIBID – Ufrgs na internet.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pibid>>. Acesso em: 07 de nov. 2012.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, R.G. _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada "A Influência do PIBID na Formação Docente do Licenciando em Matemática", desenvolvida pela pesquisadora Sara Oppermann Cordoni. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada por Marcus Vinicius de Azevedo Basso, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone (51)3308.6198 ou e-mail mbasso@ufrgs.br.

Tenho ciência de que esta participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- analisar a formação de professores de Licenciatura em Matemática na perspectiva da influência do PIBID na formação docente do licenciando em Matemática;
- identificar se tais práticas reflexivas contribuem na formação docente do licenciando em matemática.

Fui, também, esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de meu nome e pela idade.

A colaboração se fará por meio de entrevista/questionário escrito etc, registrado em vídeo/áudio. No caso de fotos ou vídeos, obtidos durante a participação, autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc, sem identificação. A colaboração se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador responsável no telefone (51) nnnn-nnnn ou e-mail saracordoni@gmail.com.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do entrevistado

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador