



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Ana Cláudia Molina Zaqueu

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA -
PERSPECTIVAS DE EX-BOLSISTAS**

Rio Claro

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

Ana Claudia Molina Zaqueu

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA -
PERSPECTIVAS DE EX-BOLSISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Rio Claro, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática

Orientador: Heloisa da Silva

Rio Claro

2014

370.71 Zaqueu, Ana Claudia Molina
Z35p O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência (PIBID) na formação de professores de matemática:
perspectivas de ex-bolsistas / Ana Claudia Molina Zaqueu. -
Rio Claro, 2014
267 f. : il., figs., tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Heloisa da Silva

1. Professores - Formação. 2. Política pública. 3. Narrativa
(auto)biográfica. 4. História oral. 5. Educação matemática. I.
Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Ana Claudia Molina Zaqueu

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA -
PERSPECTIVAS DE EX-BOLSISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Rio Claro, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática

Orientador: Heloisa da Silva

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Heloisa da Silva (Unesp/ Rio Claro)

Prof^a. Dr^a. Ivete Maria Baraldi (Unesp/ Bauru)

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar/ São Carlos)

Prof^a. Dr^a. Luzia Aparecida de Souza (UFMS/ Campo Grande)

Prof^a. Dr^a. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin (Unesp/Rio Claro)

Rio Claro, 16 de maio de 2014.

Dedico este trabalho a meus pais, José Carlos Zaqueu e Maria José Molina Zaqueu e meu irmão, Marcus Vinícius Molina Zaqueu, pelo amor, apoio e compreensão dedicados a mim durante todo o percurso.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo DOM da vida e por mostrar-se presente em todos os momentos, principalmente, nos desafios.

Agradeço:

À minha mãe, que, com seu jeitinho meigo e ao mesmo tempo firme, apoiou-me, física e psicologicamente, nos momentos em que mais precisei e, mesmo longe e com o coração na mão, dizia-me palavras de carinho e força, não permitindo que eu desanimasse.

Ao meu pai, que, com seu jeito todo especial, sempre apoiou esta “cabeçudinha”, chorando em silêncio quando eu chorava e também quando eu sorria; sem ele, sem suas atitudes, sem o seu “paitrocínio”, não teria conquistado tudo que tenho.

Ao meu irmão, que, com seu jeito ora meloso, ora ogro, buscou diferentes formas de me incentivar, apoiar, ajudar e, principalmente, por suportar meus inúmeros pedidos de presentes (e atendê-los!). Obrigada por conseguir fazer mil e uma coisas para me acalmar e por me salvar sempre, quando se tratava de tecnologias.

Ao meu noivo, Lucas, meu primeiro amor. Obrigada por estar presente durante esta caminhada, apoiando-me, abraçando-me, aguentando minhas TPMs e as crises durante a pesquisa. Obrigada por fazer parte da minha vida e por me dar a oportunidade de constituir, em breve, uma linda família com você.

A toda minha “nova” família de Bauru; em especial, Marlene, Ricardo, Matheus, Laura, Mário, dona Júlia, dona Anna, que me apoiam e vibram com as minhas conquistas. Obrigada por tudo!

À orientadora deste trabalho, Heloisa da Silva, pelas leituras, orientações e, principalmente, por acreditar e apostar no meu trabalho, possibilitando a realização do meu sonho.

À professora Miriam Cardoso Utsumi, grande incentivadora do meu projeto e exemplo de dedicação para com a formação de professores de Matemática.

Aos parceiros de orientação, Vinícius, Marinéia e Flávia, pelas leituras, discussões, conversas, fofocas e muitas mas muitas risadas durante nossos encontros. O apoio de vocês foi fundamental.

Aos membros do GH OEM por me receberem de braços abertos, pelos ensinamentos, discussões, leituras e conselhos, que tanto contribuíram para que eu me tornasse o que sou hoje.

À banca examinadora, Ivete Maria Baraldi e Maria do Carmo Sousa, pela leitura atenta do trabalho, contribuições, sugestões e apontamentos fundamentais para o desenvolvimento dele.

Aos colaboradores da pesquisa, Amanda, Elizabete, Natália, Rafaela, Hélder e Miriam, por se comprometerem, dedicarem e, principalmente, confiarem no meu trabalho.

À Fernanda Malinosky por enfrentar comigo os desafios que surgiam, por comemorar as conquistas e estar sempre junto durante todo o mestrado e congressos, dividindo opiniões, apresentações e quartos (sem água quente...)

Aos amigos de São Carlos, em especial, Michele, Agilso, Beatriz, Isabela e Luiz Henrique, que fazem parte da minha vida e ocupam um lugar especial no meu coração.

Aos amigos de Tanabi, em especial, Renata, Carina, Paula, Jefferson, Patrícia e Sílvia, que me ajudam e se fazem presentes em minha vida mesmo estando fisicamente distantes. Obrigada pelo apoio.

Ao CNPq pelo financiamento deste trabalho.

“Nós não somos o que gostaríamos de ser. Nós não somos o que ainda iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos mais quem nós éramos.”
(Martin Luther King).

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa qualitativa referente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em funcionamento junto ao curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro. Compreender os significados que ex-bolsistas do PIBID atribuem às ações deste programa para a sua formação foi o objetivo da pesquisa. Para tanto, seguindo os pressupostos metodológicos da História Oral, foi oferecido um curso de difusão de conhecimentos para ex-bolsistas do PIBID, visando à produção de narrativas (auto)biográficas contendo aspectos relativos à participação, avaliação e resultados do envolvimento dessas ex-bolsistas com tal programa. Realizou-se, também, um estudo bibliográfico sobre políticas públicas, formação inicial de professores (de Matemática), documentos relativos ao PIBID, bem como entrevistas com o coordenador-geral de desenvolvimento de conteúdos curricular e de modelos experimentais da Capes e com a professora que iniciou as atividades do PIBID/Matemática em Rio Claro. Os resultados são apresentados a partir de quatro temáticas: *Sobre Modelos de Ensino e Formação, Relações entre Teoria e Prática, Estágio Supervisionado e PIBID, Valorização, Parceria Universidade e Escola*. Em linhas gerais, eles indicam que o PIBID vem agregar um modelo de formação de professores alternativo às licenciaturas, assumindo um ‘conhecimento **na** prática’ no lugar de ‘**para** prática’; que a parceria estabelecida entre subprojeto PIBID–Edital 2009 e a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado fortaleceu ambas as propostas, já que possuíam pressupostos de formação bem próximos; a parceria entre universidade e escola implicou em um primeiro passo para a valorização (na medida em que vivemos uma desvalorização) do magistério, como também elevou a autoestima das ex-bolsistas e as motivaram a seguir a carreira docente.

Palavras-chave: Políticas públicas de formação. Narrativa (auto)biográfica. História Oral. Educação Matemática.

THE INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM FOR TEACHING INITIATION (PIBID) IN MATHEMATICS TEACHERS FORMATION – FORMER SCHOLARSHIP STUDENTS PERSPECTIVES.

ABSTRACT

In this work we present a qualitative research referring to the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in operation with the mathematics degree course of UNESP Rio Claro. Understanding how PIBID former scholarship students percept the actions of this program for their formation is the question which will guide this work. For this, following studies and methodologic assumptions of the oral history, a knowledge dissemination course was offered for collaborators, in which four elaborated their (self) biographical narratives of former scholarship students having aspects about participation, evaluation and result regarding involvement with this program during the initial formation. Furthermore, a bibliographic study was performed about public politics, (mathematics) teachers initial formation, the purpose of PIBID/Mathematics subproject of UNESP Rio Claro and Guaratinguetá initiated in the 2009 public notice, released by the Higher Level People Improvement Coordination (CAPES), as well as, interviews with the improvement general coordinator of curriculum content and experimental models of CAPES and with the teacher who initiated the activities of PIBID/Mathematics in Rio Claro. To analyze the (self)biographical datas, we listed – About Learning and Formation Models, The relationship between theory and practice, Supervised practice and PIBID, enhancement, Partnership: University and School - subjects that were emerging from these narratives and, in our view, said about how the PIBID participated in the process of these mathematics teachers formation. In general, they indicate that the aggregate PIBID comes a model of training teachers to alternative degrees, assuming a 'knowledge in practice' in place of 'to practice', the partnership between subproject PIBID - Proclamation 2009 and the discipline of Practice Education and Supervised strengthened both proposals, since assumptions had training very close; partnership between university and school resulted in a first step to recovery (to the extent that we live a devaluation) of teaching, but also raised the self-esteem of alumni and motivated to follow a teaching career.

Key-Words: Public politics formation. (Self)biographical narrative. Oral History. Mathematics Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 COMO SERÁ QUE TUDO COMEÇOU?	15
1.1 Minha infância	15
1.2 Minha família	16
1.3 Na escola	17
1.4 Na universidade	19
1.5 Pós-Graduação em Educação Matemática	24
1.6 O projeto mudou!	24
1.7 Uma escolha importante	25
1.8 Um foco	26
2 ONDE ESTOU? PARA ONDE VOU?	28
2.1 A História Oral: algo a ser estudado	28
2.2 Grupo História Oral Educação Matemática (GHOEM)	30
2.3 Constituir fontes para a pesquisa	33
2.4 Meios disparadores para a escrita de narrativas (auto)biográficas	34
2.5 Procedimentos para a constituição das fontes desta pesquisa	35
2.6 Como analisar esse conjunto de dados?	43
3 UMA CONVERSA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS (EDUCACIONAIS)	45
3.1 Aspectos que (possivelmente) contribuíram para as ações governamentais desde o governo Fernando Henrique Cardoso	47
3.2 Uma “espiadinha” no governo Fernando Henrique Cardoso	49
3.3 O governo Lula e os programas de formação (inicial) de professores	52
3.4 Alguns Programas voltados à formação de professores	54
4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	58
4.1 Algumas reflexões (preliminares) sobre o PIBID	64
4.2 Projeto Institucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)	66

4.3	Subprojeto Matemática - câmpi de Rio Claro e Guaratinguetá.....	69
4.4	PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro (2010-201?).....	71
5	UMA COMPREENSÃO SOBRE NARRATIVAS	75
5.1	Experiência, Produção de Significados e Memória	76
5.2	Narrativas (auto)biográficas	79
5.3	Considerações acerca das (auto)biografias.....	81
5.4	Possibilidades, potencialidades e limitações do uso das narrativas (auto)biográficas	82
5.5	A adoção do termo narrativa (auto)biográfica e o estilo da escrita	85
6	NARRATIVAS SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	88
6.1	Hélder Eterno da Silveira: “Que a política não seja só de governo e sim, de estado”	88
6.2	Miriam Godoy Penteado: “A ideia de parceria, do dividir a responsabilidade”	93
6.3	Amanda Queiroz Moura: “Valorização da licenciatura no nosso curso de graduação”	119
6.4	Elizabeth Leopoldina da Silva: “Com o PIBID consegui: vincular teoria e prática”	137
6.5	Natália Zulmira Massuquetti de Oliveira: “É lá [na escola] que vou encontrar o aluno “real” e não aquele que seria o “ideal””	146
6.6	Rafaela Silva da Cruz Candido: “O PIBID era diferente do estágio”	152
7	UMA LEITURA (VERSÃO) DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA).....	164
7.1	Sobre Modelos de Ensino e Formação	165
7.2	Relações entre Teoria e Prática.....	168
7.2.1	<i>Noção dicotômica de prática.....</i>	169
7.2.2	<i>Prática como unidade.....</i>	170
7.2.3	<i>“Amarrando” noções e ideias.....</i>	171
7.3	Estágio Supervisionado e PIBID.....	174
7.4	Parceria: Universidade e Escola.....	178
7.5	Valorização	182

7.6	“Costurando” versões.....	185
8	CONSIDERAÇÃO FINAIS (MAS NÃO FINAIS) ...	189
8.1	O PIBID na formação de professores de Matemática	193
9	REFERÊNCIAS	196
10	APÊNDICES	206
10.1	Proposta do curso de difusão de conhecimento	206
10.2	Cronograma de atividades do curso.....	215
10.3	Questionário de identificação.....	216
10.4	Questionário final	220
10.5	Nota técnica nº 03/2013/DEB/CAPES	222
10.6	Carta de cessão: Amanda Queiroz Moura	226
10.7	Carta de cessão: Elizabete Leopoldina da Silva	227
10.8	Carta de cessão: Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira.....	228
10.9	Carta de cessão: Rafaela Silva da Cruz Candido.....	229
10.10	Carta cessão: Hélder Eterno da Silveira	230
10.11	Carta cessão: Miriam Godoy Penteado.....	231
11	ANEXOS.....	232
11.1	Projeto Institucional PIBID-UNESP	232
11.2	Subprojeto PIBID/Matemática-UNESP de Rio Claro e Guaratinguetá	249
11.3	Ementa da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I.....	262
11.4	Ementa da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II.....	264

APRESENTAÇÃO

Neste texto inicial, busco apresentar esta dissertação de mestrado narrada, por mim, (auto)biograficamente, visando tecer considerações que dizem respeito à sua estrutura e conteúdo.

Com relação à escrita, o texto encontra-se, predominantemente, na primeira pessoa do singular, salvo momentos em que ocorreram conversas, decisões e discussões com outras pessoas, tanto no âmbito de orientação com a professora Heloisa quanto no Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e em outras possíveis colaborações dadas ao longo do percurso.

Em termos de estrutura, a dissertação está dividida em onze capítulos, os quais passo apresentar a seguir.

No primeiro, *Como será que tudo começou?*, a proposta é apresentar aspectos que dizem respeito à minha trajetória de vida, bem como as motivações que me impulsionaram a escrever o projeto de mestrado. Além disso, narro como foi ingressar em um programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, quais desafios e perspectivas foram vivenciados. Cabe ressaltar que é nesse capítulo que defino, após mudanças ao longo do percurso, a questão que norteará os estudos e o foco do mesmo.

No segundo capítulo, *Onde estou? Para onde vou?*, trago aspectos referentes a metodologia e procedimentos metodológicos. Nele, narro o movimento de “encontro” em que me submeti para buscar compreender o que era História Oral, como “funcionava” o GHOEM - grupo ao qual eu estava me inserindo - como constituir fontes, quais os procedimentos adotados para elaborá-las e como olhar para elas. Além disso, ressalto que mais adiante, no capítulo cinco, aspectos referentes à metodologia são retomados e novos são inseridos. Deste modo, apresento a parte metodológica da pesquisa em dois momentos, neste segundo capítulo e, posteriormente, no quinto.

No terceiro capítulo, *Uma conversa sobre formação de professores e política públicas (Educativas)*, tenho por objetivo esclarecer questões que envolvem políticas públicas educacionais. Para isso, inicio a narrativa dizendo sobre minhas compreensões com relação ao que são políticas de Estado, de Governo e Educacionais. A partir disso e, pensando no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), hoje, uma política de Estado, apresento algumas

considerações a respeito do governo Fernando Henrique Cardoso, passando pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, momento em que foi criado o PIBID. Finalizo, com o início do mandato de Dilma Rousseff. Cabe destacar que, ao estudar esses governos, tenho como foco analisar somente medidas tomadas com relação à formação de professores. Desse modo, finalizo o capítulo apresentando alguns dos programas voltados à formação inicial de professores criados ao longo do governo Lula e Dilma.

No quarto capítulo, *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, apresento aspectos referentes, exclusivamente, ao PIBID. Nele, trago informações referentes ao PIBID desde sua criação, em 2007, até os dias atuais, destacando seu crescimento e área em que é desenvolvido. Além disso, apresento o Projeto Institucional da Universidade Estadual Paulista (Unesp), o subprojeto do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro e Guaratinguetá e, finalmente, o subprojeto PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro. Cabe ressaltar que as informações referentes ao Projeto Institucional da Unesp e do subprojeto (Rio Claro/Guaratinguetá) são referentes à participação no PIBID em 2009 via Edital nº02/2009 da CAPES, o qual optamos (Heloisa e eu) por estudar.

No quinto capítulo, *Uma Compreensão sobre Narrativas*, dou continuidade à discussão metodológica iniciada no capítulo dois. Nessa etapa, discuto, exclusivamente, as narrativas escritas, (auto)biográficas, uma vez que em primeira instância discuti sobre aquelas provenientes do relato oral. Busco apresentar o que percebo com (e nas) narrativas além de tecer algumas, poucas, considerações sobre a noção de *experiência*, *produção de significados* e *memória*. Além disso, narro o que, a meu ver, podem ser possibilidades e limitações dessas narrativas.

No sexto capítulo, *Narrativas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, é apresentado, na íntegra, as narrativas provenientes das duas entrevistas realizadas, ou seja, as textualizações e também as quatro narrativas (auto)biográficas das ex-bolsistas colaboradoras. Destaco que a opção por trazer essas narrativas na íntegra é parte da política adotada no contexto do GHOEM, ou seja, grande parte dos trabalhos do grupo disponibiliza suas narrativas por completo no corpo da dissertação.

O sétimo capítulo, *Uma leitura (versão) do PIBID na formação de professores (de Matemática)*, é o momento em que, inconscientemente, a escrita torna-se mais formal e “pesada”. Chegamos à análise do trabalho. Talvez por conta do “peso” que

esse momento representa nas pesquisas, de um modo geral, e por ser esta uma escrita com caráter (auto)biográfico, esse “peso” fica refletido para o leitor. Nesse momento, são discutidos cinco temas que foram elencados a partir da análise das narrativas: *Sobre Modelos de Ensino e Formação*, único tema que perpassa todas as (auto)biografias, em que são discutidos o percurso para a formação, as influências, os pensamentos e as expectativas que o envolvem; *As Relações entre Teoria e Prática*, momento em que é discutido esses dois conceitos, a visão dicotômica e a de unidade bem como as formas de conhecimento **para** a prática, **da** prática e **na** prática; *Estágio Supervisionado e PIBID*, tema este que aborda as diferenças entre essas duas instâncias que, em algumas narrativas, surgem cruzadas e pensadas como sendo de mesma natureza; *Valorização*, momento em que discuto questões referentes à valorização da carreira docente não só em termos econômicos mas também, estruturais e sociais; e *Parceria: Universidade e Escola*, ponto que o PIBID toca e nos convida a pensar em um “novo” modelo de formação de professores.

No oitavo capítulo, *Considerações finais (mas não finais)*, trago minhas considerações sobre o trabalho como um todo, ou seja, o que pude concluir, como respondo a questão que me propus no início do trabalho, quais minhas perspectivas futuras e, principalmente, o que me marcou nesse processo todo.

No nono, décimo e décimo primeiro capítulo, respectivamente, encontram-se as *Referências, Apêndices e Anexos*.

Com isso, finalizo essa apresentação e desejo uma boa leitura.

Eu...eu...nem eu mesmo sei, Senhora. Nesse momento eu...Enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã. Mas acho que já me transformei várias vezes desde então.

(Alice em “*Alice no país das Maravilhas*” de Lewis Carroll)

1 COMO SERÁ QUE TUDO COMEÇOU?

Não sei ao certo. Algumas lembranças são muito vagas; enquanto outras, muito marcantes e outras, ainda, não existiriam para mim, senão por intermédio de familiares e amigos. O que pretendi neste trabalho? Talvez, elaborar um “Memorial de Formação”, ou quem sabe minha “História de Vida”, ou mesmo tecer uma “Narrativa (auto) biográfica”¹, cujo tema principal seja a minha pesquisa sobre o PIBID – Matemática da Unesp, câmpus de Rio Claro, segundo as perspectivas de ex-bolsistas. Prefiro não “classificar”, por enquanto.

Nesta narrativa, tenho a intenção de trazer momentos de minha vida, de minha formação, desta pesquisa, minhas inquietações, aflições e parcerias firmadas ao longo da caminhada que contribuíram, tanto direta quanto indiretamente, para o desenvolvimento deste trabalho. Dessa forma, trago o “caminhar” de uma pesquisa e momentos que, hoje, penso e vejo, com um olhar do presente em relação ao passado, talvez me motivaram a estudar a formação de professores de Matemática.

Além disso, gostaria de destacar que não seria possível, de modo algum, relatar todos os momentos que, possivelmente, contribuíram para o movimento aqui narrado e, por isso, explico que tenho entendido o “pensar o passado” como uma renda², constituída de linhas, nós, laços, vazios, ausências e cores que, quando vista em conjunto, apresenta com nitidez aquilo que o artesão pretendia mostrar. Por isso, ressalto que não só o que está dito nesta narração foi fundamental para o que sou hoje, mas também o não dito, os vazios e as ausências.

Dos momentos de que gosto e sinto prazer em recordá-los, está, por exemplo,

1.1 Minha infância

¹ De acordo com Bolívar, Domingo, Fernández (2001), os termos apresentados – “Memorial de Formação”, “História de Vida” e “Narrativa (auto) biográfica” – são partes de um extenso conjunto de modos de se obter e analisar dados a partir de relatos (orais ou escritos) de vivências pessoais. Mais adiante abordaremos esses temas com mais detalhes.

² Ideia adaptada de (ALBUQUERQUE Jr., 2007)

Sempre que me pedem para dizer as coisas que eu gostava de fazer quando era criança, o que me lembro, em primeiro lugar, é o brincar de escolinha. Sei que isso é uma brincadeira comum entre as crianças, pelo menos no tempo em que eu era criança, mas sinto que, no meu caso, as coisas eram um pouco diferentes.

Lembro-me muito bem de chegar da escola, almoçar, pegar uma lousa de mais ou menos um metro por setenta centímetros, colocá-la virada para o lado de fora de uma janela e amarrar bem. Em seguida, pegava uma escrivaninha que minha mãe usava para fazer unha - naquela época ela trabalhava como funcionária pública seis horas por dia e depois “fazia unhas” em casa - colocava um copo com canetas, lápis e régua (gosto de fazer isso até hoje!) e pegava um caderno, no qual escrevia nomes de alunos fictícios que vinham em minha cabeça. O engraçado era que eu nunca usava os nomes dos meus amigos da escola, eu gostava mesmo era de criolos e até apelidos dos alunos que compunham minha sala de aula. E, assim, eu estava pronta para ensinar!

Chegava “na sala de aula” (quintal da minha casa) e a primeira coisa que eu fazia era a chamada para conferir quem estava presente. E o mais interessante é que eu olhava para frente, como se estivesse procurando pelo aluno chamado e colocava falta para alguns e para aqueles que entravam atrasados na sala. Depois, começava a explicar a matéria que, normalmente, era Matemática ou Língua Portuguesa. E, assim eu ficava, horas e horas brincando.

Como eu disse, apesar de ser uma brincadeira comum para as crianças, algumas pessoas acham que meu interesse pela escola e o fato de eu gostar muito de ler e escrever podem ser consequência de que meus pais me colocaram muito cedo na escolinha: com dois anos de idade. Parece muito cedo, mas, por outro lado, acho que foi muito bom! Esse ir mais cedo para a escola ocorreu porque, segundo meus pais, meu irmão, três anos mais velho do que eu e em idade escolar, não achava justo que ele fosse para a escola e eu não. Talvez ele pensasse: “Como assim? Eu tendo que estudar e ela pode ficar vendo desenho e dormir até mais tarde?” Enfim, confesso nunca ter lido nada que comprovasse, cientificamente, tal tese, mas sei que o contato com a escola desde cedo foi importante para o meu desenvolvimento.

Além da infância, outra parte importantíssima da minha vida é, sem dúvida,

1.2 Minha família

Ela representa a “figurinha dourada” do álbum de figuras. Considero terem sido eles, meus pais, irmão, avós e tios, os primeiros a me incentivarem em tudo na vida. Um exemplo disso foi quando eu tinha seis anos e coloquei em minha cabeça que queria, porque queria, aprender a tocar piano. Legal! Acontece que eu não tinha idade suficiente para isso e não sabia sequer fazer contas de dividir que seriam necessárias para o estudo de divisões de compasso. Resumindo, eu não tinha condições para iniciar o primeiro ano. Mesmo assim, meus pais conseguiram me matricular no “prezinho” (acho até que a professora inventou essa série só para atender ao pedido dos meus pais, em especial de minha mãe, que era sua amiga) e iniciei o curso. Em 2004, quando eu já estava no segundo ano do Ensino Médio, finalizei os dez anos de estudos de piano e, então, formei-me. Muito mais do que o certificado de conclusão do curso de piano, guardo para mim o tanto que fui incentivada e sinto-me orgulhosa de ter concluído tantos anos de estudos de um instrumento sem tanto prestígio, no sentido de desejo, entre as crianças. Foi um período importante.

Essa história é só um exemplo, dentre vários, do quanto sou apoiada por meus pais. É interessante perceber que, ao escrever estas memórias, sinto-me emocionada, pois o amor, principalmente de meu pai, é apresentado a mim em forma de incentivo, já que ele é uma pessoa um tanto quanto fechada e eu, ao ver e relembrar os inúmeros esforços que fez e faz por mim, sinto-me privilegiada, amada e motivada a continuar esta história.

Em meio a esta retrospectiva de vida, não posso deixar de falar do período em que estive

1.3 Na escola

Momento do qual tenho excelentes recordações, principalmente, de minha quinta série³. Foi um ano marcado por mudanças e recomeços. Meu pai havia sido transferido de cidade por motivo de trabalho e tivemos que nos mudar para Nova Granada⁴, cidade relativamente próxima a Tanabi⁵, na qual nasci e fui criada. Ficamos exatamente um ano naquela cidade e foi simplesmente maravilhoso.

³ Refere-se ao atual sexto ano. Tal mudança ocorreu via Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos. Tal alteração teve prazo de implantação até o ano de 2010.

⁴ Cidade do interior do Estado de São Paulo, distante 474 km da capital paulista.

⁵ Cidade do interior do Estado de São Paulo, distante 481km da capital paulista.

Conheci pessoas excelentes com quem mantenho contato até hoje, vivenciei outra escola, novos professores, novas formas de ensinar e avaliar. Foi a primeira vez que fiz teatro e maquetes como forma de avaliação de disciplinas como História e Língua Portuguesa. Fase que lembro com saudades!

Devido às inúmeras mudanças (positivas) que tivemos em Nova Granada, meu irmão e eu, quando voltamos para Tanabi, em 2000, não quisemos estudar em nossa antiga escola e, por isso, demos continuidade aos nossos estudos na cidade vizinha, Monte Aprazível⁶.

Assim, foi no Colégio Dom Bosco, que cursei a maior parte da minha Educação Básica. Lá, fiz grandes amigos, tive excelentes professores que me inspiraram e me inspiram até hoje. Foi uma etapa importante da qual derivaram muitas das minhas escolhas.

Em 2001, comecei a ter aulas com a professora Soninha, responsável por ensinar Álgebra e, ao mesmo tempo, tutora da turma. Destaco que, no Colégio Dom Bosco, a disciplina Matemática era ministrada por dois ou mais professores, uma vez que era fragmentada nas “frentes” Geometria e Álgebra. Foi justamente com a professora Soninha que passei a conversar e receber conselhos sobre profissões e, em particular, sobre licenciatura. O fato de existir o professor tutor da sala e, principalmente, por ser uma pessoa de quem eu gostava muito, foi importante para que eu organizasse minhas ideias e escolhesse minha futura profissão. O tempo dedicado pela professora Soninha a mim para esclarecer dúvidas fez com que eu tivesse certeza da área que eu gostaria de atuar: Exatas.

Desde o Ensino Médio, passei a ajudar meus colegas com a Matemática e me sentia muito bem ao ir à lousa e resolver exercícios. A sensação, ao tentar ajudar alguém na Matemática, era muito boa. Ficava muito feliz, principalmente quando viravam para mim e diziam: “Nossa, Ana, que legal! Entendi isso só agora”. Essas atitudes e o fato de muitos dizerem que eu tinha facilidade para me comunicar me fizeram pensar na Licenciatura em Matemática.

Entretanto, sempre fui uma pessoa muito tímida no sentido de não gostar de dormir fora de casa, nem na casa dos meus avós, quem dirá de amigos, muito menos sair de casa por um tempo maior. Essas coisas, acrescidas de muitas conversas com meus pais, fizeram com que eu optasse por fazer um ano de curso

⁶ Distante 18,2 km de Tanabi, SP.

pré-vestibular e, então, amadurecesse minha decisão. Confesso que, no começo, fiquei frustrada por fazer cursinho. Sei que foi uma decisão acertada entre meus pais e mim, mas, por outro lado, a pessoa que mais cobrava e cobra resultados de mim era eu mesma e, na minha cabeça, era obrigação ser aprovada no vestibular para uma Universidade (Estadual ou Federal).

Durante esse um ano de cursinho, percebi que o que de fato me motivava era a Matemática, na verdade, ensinar Matemática. No final do ano, prestei o vestibular da Fuvest e Vunesp⁷ para o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de São Paulo (USP), câmpus de São Carlos⁸ e Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto⁹, respectivamente. Quando saíram os resultados, eu havia sido selecionada para as duas universidades e optei pelo curso da USP, uma vez que, na escola, todos falavam da USP como “a universidade” e, além disso, eu queria muito estudar mais distante de Tanabi para tentar uma independência, crescer não só profissionalmente, pois isso eu conseguiria na Unesp, mas pessoalmente; era o meu momento de “amadurecer”.

1.4 Na universidade

Tem-se início para mim uma nova fase, repleta de perspectivas, desafios e ideias. Para começar, era a primeira vez que eu saía de casa, com dezoito anos de idade, e deixava uma cidade de, aproximadamente, 24.000 habitantes para me mudar para outra de, aproximadamente, 240.000. Desafios e perspectivas, essas são as palavras que resumem o que eu senti. Difícil? Sim! No começo tudo assustava. Lembro-me muito bem do dia em que meus pais me levaram para São Carlos em vinte e cinco de fevereiro de 2007. Neste dia, eles passaram a tarde comigo e, quase ao anoitecer, retornaram a Tanabi. Foi uma sensação inenarrável! Passei o dia sem conseguir me alimentar direito, sentia vontade de chorar e não queria que eles partissem. Foi algo muito triste mesmo¹⁰. Claro, esse sentimento é comum em situações de adaptação como aquela, do mesmo modo que é comum

⁷ Trata-se da Fundação Universitária para o Vestibular e a Fundação Vunesp, ambas responsáveis pela avaliação dos candidatos à USP e UNESP, respectivamente.

⁸ Cidade do interior do Estado de São Paulo, distante 233 km da capital paulista.

⁹ Cidade do interior do Estado de São Paulo, distante 439 km da capital paulista.

¹⁰ Interessante é que aquele momento mostra-se tão forte e presente que, ao escrever sobre ele agora, senti o mesmo nó em minha garganta que senti naquele dia.

que passe com o tempo. Passou. Hoje penso que aquela foi a melhor fase da minha vida, pelo menos até agora.

Quando o curso começou, assustei. Parecia outra graduação, não era o que eu esperava de um curso de Licenciatura. Minha ideia era estudar Matemática e, ao mesmo tempo, ter contato com disciplinas voltadas para a Educação. Entretanto, no primeiro semestre, tivemos quatro disciplinas: Cálculo Diferencial e Integral I, Geometria Analítica, Programação de Computadores e Matemática do Ensino Básico (MEB). Excetuando a disciplina de MEB, todas as outras eram bem específicas e, em momento algum, foi feita qualquer relação entre o que era ensinado e o que se esperava de um futuro professor de Matemática do Ensino Básico. Penso que uma das possíveis causas dessa ausência seja porque, por oferecer os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática e Bacharelado em Matemática Aplicada Computacional, a instituição organizava as turmas desses três cursos de modo que cursassem disciplinas comuns até o quarto semestre. A partir de então, efetivamente, iniciavam as matérias específicas de cada curso.

No segundo semestre, cursei as disciplinas de Programação de Computadores II, Álgebra Linear, Cálculo Diferencial e Integral II, Introdução aos Estudos da Educação (IEE) e Elementos de Matemática. Logo no primeiro dia de aula de IEE, foi apresentado o cronograma de atividades e nele estavam previstas atividades na escola, leituras de textos, discussões e apresentações. Confesso que foi a matéria que mais me empolgou. Por pouco tempo! Na realidade, não ocorreu nem metade do que era previsto. Os textos eram antigos, desatualizados e não favoreciam uma discussão. Porém, algo muito importante aconteceu e fez com que eu estabelecesse uma ideia de ensino, com a qual atualmente não concordo uma vez que tive a oportunidade de repensá-la na pós-graduação.

Durante tal disciplina, foi colocado, bem enfaticamente, que, por estarmos estudando em uma universidade pública, era nosso dever, como futuros professores, desenvolvermos projetos e/ou trabalharmos em escolas públicas como meio de retribuir o ensino que estávamos tendo, uma vez que a universidade recebe verbas advindas da cobrança de impostos e todos os cidadãos contribuem. Na época, isso foi muito forte e confesso que guardei essas recomendações por todo o curso. Hoje, percebo que foi a partir dessa ideia que surgiu minha necessidade em escrever o projeto de mestrado.

Atualmente, não concordo com tal ideia por entender que a formação de professores é algo amplo e inacabado. Penso que tanto a universidade quanto a escola pública e seus professores têm muito que ensinar aos futuros docentes. Não concordo com o assistencialismo de pessoas das comunidades às escolas, do fazer por gratidão e muito menos com a tese de que a universidade é detentora do saber e a escola a que deve acatar todas as propostas advindas dela. Na época, o que eu pensava era: “Nossa, estou em uma das melhores universidades do país, eu preciso, eu tenho, eu posso ajudar essas crianças a ter uma educação melhor.” Enfim, essa era a ideia que adquiri logo no primeiro ano do curso e que norteou minhas decisões enquanto graduanda. Posteriormente, esse meu modo de pensar mudou, mas essa é uma discussão bem ampla que prefiro realizar mais adiante neste texto.

No terceiro semestre, cursei disciplinas de Física I, Equações Diferenciais Ordinárias, Álgebra I e Cálculo Diferencial e Integral III. Foi o pior semestre do curso! Senti que estava perdida e a vontade de abandonar tudo foi imensa. Somado a isso, ainda tinha o fato de que eu, justo eu, que tanto me cobrava resultados, estava com muitas dependências¹¹, principalmente no período pós-greve. Sim, em 2007, os alunos entraram em greve, lutando pelo direito de voto para reitor da Universidade e isso complicou muito o caminhar dos cursos. No semestre seguinte, cursei Física II, Funções de Variável Complexa, Tópicos de Matemática Elementar e Cálculo Numérico I. Comentários sobre esse semestre? Sim. Desânimo, desespero e baixa autoestima. Cheguei a cursar sete matérias no semestre para eliminar todas as dependências e voltar a ficar no perfil do curso. Consegui? Sim, graças a Deus! Foi um alívio.

Já no quinto semestre, cursei Física III, Psicologia da Educação, que por sinal adorei, Análise para a Licenciatura, Geometria e Cálculo Numérico. Acredite, contrariando as expectativas, foi ótimo o curso de Análise. Foi a primeira vez que um professor tinha o cuidado de ensinar pensando que iríamos trabalhar com a Educação Básica. Foi, realmente, muito bom!

Durante o sexto, sétimo e oitavo semestre, cursei disciplinas voltadas, especificamente, para a Licenciatura. Foi o momento em que as disciplinas pedagógicas tiveram seu destaque frente às de Matemática Pura. Cursei, então,

¹¹ Nesse período, eu acumulava matérias do semestre “regular” e, ainda, cursava as disciplinas em que havia reprovado nos anteriores.

Prática de Ensino de Geometria e Desenho Geométrico, Análise Crítica de Livros Didáticos, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Introdução à Teoria das Probabilidades, Prática de Ensino de Matemática I, Didática, Prática de Ensino de Matemática II, História da Matemática, Ensino por Múltiplas Mídias, Filosofia da Matemática, Elementos Históricos e Didáticos da Educação Matemática e Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática. Senti-me melhor nesses últimos semestres, porém as piadas e comentários de que o curso era muito fácil, de que era só brincar de escolinha, marcaram-me bastante, principalmente por muitos professores compactuarem desse pensamento. É importante frisar que, naquela ocasião, o curso de Licenciatura em Matemática e as disciplinas pedagógicas eram vistas por alunos e alguns professores como “perfumaria”, sem importância, criadas para que as pessoas conseguissem cumprir créditos. E Mais, quem cursava Licenciatura eram alunos que não conseguiam concluir o curso de Bacharelado. Esse era o ambiente em que se discutia sobre professores de Matemática e os “formava”.

Eu teria muitas outras coisas para contar sobre esse período, mas gostaria de dar destaque para os fatos que me levaram a pensar minha pesquisa de mestrado. Esta trajetória foi, ao meu ver, importante de ser narrada, pois apresenta ao leitor e a mim mesma um panorama de como foi minha formação, de onde podem ter surgido certas ideias e convicções que hoje defendo ou de que discordo.

Uma recordação que penso ser bastante relevante, até porque me marcou muito, foi quando fui fazer minha primeira regência. Não sei ao certo como funciona os trâmites para o estágio em outras universidades, mas, na USP-São Carlos, os alunos devem procurar uma escola e a coordenadora e/ou diretora oferece um horário em que você pode ministrar uma aula. Normalmente, isso ocorre no período oposto ao que os estudantes têm aulas. Enfim, foi disponibilizada uma turma que eu não conhecia, composta por alunos dos três anos do Ensino Médio, à qual eu deveria aplicar uma atividade envolvendo o Teorema de Pitágoras. Foi um momento complicado, pois eu estava insegura, não conhecia ninguém da sala e não havia nenhum professor da escola ou da disciplina de Prática me acompanhando, apenas a monitora que precisava assistir a uma regência de cada aluno e uma amiga que cursava a disciplina comigo.

Na ocasião, pensei que a Prática de Ensino não poderia se resumir àquela atividade de regência (e continuo achando). Eu entendia a prática como um

momento, separado dos estudos teóricos sobre o ensino, em que os futuros professores aprenderiam a preparar planos de aula, atividades diferenciadas, articular e discutir ideias, criar meios e pensar modos de ensinar Matemática, participar de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹² das escolas, da sala dos professores, das reuniões de planejamento. Ou seja, a escola não deveria ser para nós apenas um local onde testaríamos nossos conhecimentos como futuros regentes, ou seja, não deveria ser um laboratório. Antes de ir para aquela primeira regência, pensei que seria o início de minha retribuição à escola pública. Hoje sinto vergonha em afirmar isso, mas, na ocasião, pensei estar prestando um favor para aqueles alunos, como se eles fossem pessoas carentes que estavam recebendo uma oportunidade ímpar ao assistir às regências. Eu não conseguia perceber que eu era a principal beneficiada nesse processo. Tanto aqueles alunos quanto a escola em si tinham muito mais para me oferecer e contribuir para a minha formação do que eu para a deles.

Além disso, por estar em formação - e eu pensava formação como sendo somente o período da graduação - era necessária a presença da minha professora da universidade para legitimar ou não o modo como eu ministrei a aula. Hoje, tanto minha visão de formação quanto de prática mudaram. Penso que estamos sempre em formação e não é possível chegarmos a um ponto em que vamos afirmar: "Pronto, sei tudo sobre tal coisa"¹³. Já em relação à teoria e prática, percebo que não podemos desconectá-las, pois "separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor"¹⁴

Assim, em 2010, formei-me e continuei morando em São Carlos, almejando cursar o mestrado em Educação Matemática com o intuito de estudar e, possivelmente, trabalhar para a formação de professores. Com as *experiências* vivenciadas na graduação, percebia a necessidade de (re)pensar minha formação para compreender a formação tal como está estabelecida.

No ano seguinte, escrevi um projeto de mestrado em que me propunha a estudar a formação de professores de Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No início, a proposta do projeto era, especificamente, estudar a formação de professores, porém, em uma conversa com

¹² A partir de 2012, o termo HTPC foi substituído por ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

¹³ Veiga (2010)

¹⁴ (GHEDIN, LEITE, ALMEIDA, 2008, p.15)

a professora Miriam Cardoso Utsumi – por quem tenho grande admiração - ela me atentou para a possibilidade de se estudar o PIBID e, como eu nunca havia participado desse programa, pois ele iniciou suas atividades na USP-São Carlos em 2011, passei a acompanhar as atividades nele desenvolvidas por meio de uma amiga que era bolsista.

A partir disso, pensando em minhas dificuldades como recém-formada e no que eu podia perceber que estava sendo desenvolvido por aqueles bolsistas, notei que o que eu buscava era: *Como o PIBID participa da formação de professores de Matemática?*

Em 2012, iniciei, na Unesp de Rio Claro, o curso do Programa de

1.5 Pós-Graduação em Educação Matemática

Começava mais uma fase repleta de desafios e perspectivas. Tudo novo, absolutamente tudo! Eu não conhecia ninguém da Unesp, nem mesmo a professora Heloisa da Silva que acreditou no projeto e me recebeu como orientanda nessa empreitada em busca de repostas. Não parava aí, eu não sabia o que era História Oral, muito menos como utilizá-la como metodologia de pesquisa em Educação Matemática. Mas o desafio estava lançado. Antes mesmo de entender minha pesquisa, ou melhor dizendo, concomitantemente a isso, adaptava-me ao Programa, tentando compreender o que era uma pós-graduação, o que era ser orientada por um docente, o que significava fazer parte de um grupo de pesquisa ou do grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM)¹⁵ e, principalmente, pensar coletivamente, ou seja, pesquisar junto de um grupo já estabelecido.

Quando iniciei a Pós e a minha participação junto ao GHOEM, percebi o quanto firmar parcerias, pensar em grupo, expor ideias contribuem para o desenvolvimento de uma pesquisa. Foi um período de adaptação e mudanças, muitas, pessoal e profissionalmente. Eu mudei,

1.6 O projeto mudou!

A ideia do projeto, quando submeti, era estudar o PIBID na formação de professores de Matemática. Para isso, eu faria estudos bibliográficos e análises de documentos. Era o que eu achava que daria conta de fazer. Por outro lado, quando

¹⁵ Coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica (FC – Unesp, Bauru). Para maiores informações sobre o GHOEM, acessar o site www.ghoem.com.

escrevi, não tinha muita noção de como seria tal estudo e desconhecia os distintos modos de coleta e análise de dados. Em minha primeira reunião junto ao GHOEM, os projetos novos foram apresentados e comentados e o meu projeto foi comentado pelo professor Vicente¹⁶. Na ocasião, não foi falado nada em termos de metodologia, mas foi levantado um ponto fundamental para que a pesquisa alcançasse seus objetivos: e preciso “fechar” um pouco mais o território que me propunha a estudar. Isso soou muito forte tanto para mim quanto para a professora Heloisa e nos colocamos a pensar sobre o que o professor Vicente havia comentado e sugerido.

Além disso, a Helô¹⁷ incorporou algumas ideias no que dizia respeito à metodologia e procedimentos metodológicos a serem seguidos durante a pesquisa. Uma de suas propostas foi incorporar a História Oral (HO) como metodologia de pesquisa. Para isso, eu contaria não só com o apoio dela como também de todo o grupo. As contribuições não paravam por aí. A professora Heloisa sugeriu a leitura do texto, *Memórias e Quintais*¹⁸, que permitiu que eu conhecesse outras formas de fazer pesquisa; neste caso, tomando Histórias de Vidas¹⁹ como instrumento de pesquisa e/ou formação.

Quando terminei a leitura do texto e fui até a Unesp para nosso primeiro encontro²⁰, pós-apresentação e indicações, eu estava muito empolgada e encantada com as potencialidades e possibilidades do uso das narrativas (auto)biográficas. Após conversarmos, ficou decidido que tomaríamos esse tipo de narrativa como instrumento de coleta de dados. Também pensei na possibilidade de apresentar a dissertação final do trabalho em forma de narrativa.

Assim como anunciado, o projeto mudou e, para isso, algumas decisões foram tomadas.

1.7 Uma escolha importante

¹⁶Trata-se do Professor Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica (FC – Unesp, Bauru), coordenador do grupo.

¹⁷ O modo carinhoso como as pessoas, incluindo a minha, referem-se à Professora Dr^a Heloisa da Silva.

¹⁸ Nogueira (2007).

¹⁹Segundo Souza (2006), “As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*.” (p. 137).

²⁰Professora Heloisa e eu. Ressalto que, salvo alguns momentos que serão esclarecidos, sempre que aparecer a primeira pessoa do plural, refiro-me à orientadora deste trabalho e eu.

Primeiramente, reformulamos a questão norteadora, segundo nossas intenções de pesquisa. Com isso, passamos a buscar respostas para: “***Quais significados ex-bolsistas do PIBID atribuem para as ações desse Programa em sua formação?***”

Pensando nessa questão, iniciamos nossos estudos buscando articular as ideias/princípios do GH OEM com o que compreendemos e mobilizamos a respeito das narrativas (auto)biográficas. Afinal, era preciso deixar claro o que o grupo faz e como nos apropriamos disso para fazer as escolhas que fizemos, inclusive a de adotar as narrativas (auto)biográficas como instrumento de investigação. Além disso, julgamos como também necessário o estudo a respeito das políticas públicas educacionais na formação inicial – com ele, poderíamos compreender e esclarecer o contexto em que surgiu o PIBID.

Pensando nas colocações feitas pelo professor Vicente naquela reunião do GH OEM e nas conversas e trocas de opiniões de orientação e com colegas do grupo, determinamos para a pesquisa,

1.8 Um foco

Com o intuito de delimitar a área na qual iríamos pesquisar, optamos por investigar o PIBID do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro instituído por meio do Edital CAPES 2/2009²¹. A propósito, essa escolha não foi algo que aconteceu por acaso. Na verdade, quando enviei o projeto de mestrado para concorrer à vaga que hoje ocupo, minha intenção, muito ingenuamente, era olhar para o PIBID como um todo, pois, para mim, ele era um Programa que atuava nos cursos de Licenciatura de maneira homogênea. Mas, estava enganada!

Foi nesse momento que as considerações do professor Vicente e as observações da Helô foram fundamentais para delimitar o foco da pesquisa. Com elas, notei que não seria possível estudar o PIBID como uma totalidade. Dizer que eu estava pesquisando sobre o PIBID não seria verdade, uma vez que não posso, de modo algum, olhar para o Programa em ação no curso de licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro, com subprojeto próprio, atendendo a um público específico e com certas especificidades, e generalizá-lo para o país inteiro, afirmando que as ações ocorrem da mesma forma em todos os lugares.

²¹ Traremos mais detalhe sobre esse Edital e o Pibid em um capítulo próprio.

Diante disso, entendi que deveria ter claro que o Programa foi instituído em todo o Brasil via Editais, cada um com projetos próprios. Além disso, cada Instituição de Ensino Superior (IES) é responsável por submeter um projeto institucional que é composto por diversos subprojetos que devem atender as necessidades do local onde a IES se encontra e estar de acordo com elas.

Tentarei explicar melhor essa questão. Entendo que a ideia geral do Programa advindo do MEC-Capes, juntamente com seus objetivos, metas, editais, financiamento, entre outras coisas, determina um limitante, ou seja, uma área de abrangência que, nesse caso, oferece cobertura ao país todo. No entanto, ainda que com base nos editais lançados pelo MEC-Capes, os projetos institucionais e subprojetos desenvolvidos em todo o país, em diferentes regiões, sob diferentes contextos e realidades, revelam outros modelos dessa política educacional.

Com foco no estudo sobre o PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro, Edital CAPES 2/2009, teríamos a possibilidade de acompanhar as atividades do grupo de perto e conseguiríamos estabelecer contato com os bolsistas, já que a professora Heloisa era coordenadora daquele grupo na ocasião. Esse contato foi interessante, pois possibilitou que eu conhecesse os possíveis colaboradores, uma vez que escolhemos trabalhar com os bolsistas que se formariam em 2011 – assim, teríamos pessoas com, no mínimo, dois anos de PIBID e que, possivelmente, estariam em sala de aula no período de nossa coleta de dados, em 2012.

Agora, bastava eu entender e ter claro para mim mesma, as seguintes questões:

Como é que se escreve? Que é que se diz?
 E como dizer? E como é que se começa?
 E que é que se faz com o papel em branco
 Nos defrontando tranquilo?
 Sei que a resposta, por mais que me intrigue,
 É a única: escrevendo.

(Clarisse Lispector)

2 ONDE ESTOU? PARA ONDE VOU?

Oras, estou em um Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e preciso articular meios que possibilitem uma compreensão a respeito da minha questão norteadora. Por outro lado, muito mais do que isso, precisei me dar conta de que estava (estou) inserida em “um grupo de pesquisa (o GHOEM), uma comunidade científica com seus pressupostos definidos, que está inserida em outra ainda maior que é a Educação Matemática, a qual constrói e legitima saberes.”¹

Pensando nisso, antes mesmo de apresentar os procedimentos que adotei e, em sequência, as etapas necessárias para cumpri-los, é necessário que eu descreva um exercício de “encontro” sobre o meu processo de compreensão da História Oral (HO) e seus entornos, presentes dentro e fora dos trabalhos desenvolvidos no GHOEM, como também o meu envolvimento com esse grupo.

2.1 A História Oral: algo a ser estudado

Quando iniciei meu curso de mestrado, não foi segredo para ninguém que eu não sabia do que se tratava a História Oral² e que necessitaria de muita ajuda para compreender algo com que eu iria trabalhar. Ajuda não faltou! A princípio, foi conhecer um pouco os significados da HO a partir de algumas leituras, conversas e de muitas, muitas trocas de ideias com os integrantes do grupo.

Entre uma leitura e outra, uma conversa e outra, percebi que a História Oral foi um “movimento” que não ocorreu de uma única vez. Ela percorreu um longo caminho até que chegasse ao campo das pesquisas, nesse caso, da Educação Matemática. Por isso, ainda que minha primeira ação tenha sido buscar, sem sucesso, uma data para o seu surgimento, logo percebi que isso não seria possível.

¹ (TOILLIER, 2013, p. 21)

² O conceito “moderno” de História Oral surgiu por volta de 1947 com Allan Nevins, na Universidade de Columbia, Nova Iorque.

O relato oral esteve (e está) presente no cotidiano dos povos que confiavam na tradição oral para contar, registrar e, de certo modo, “perpetuar” seus costumes e histórias. Desse modo, pode-se dizer que esses povos praticavam História Oral, porém sem utilizar essa expressão.

Entretanto, embora não possamos falar em origem da HO, alguns historiadores asseguram que as ideias que a fundamentam tiveram início na sociedade ocidental com Heródoto e Tucídides. Estes enfatizaram a importância da análise de depoimentos sobre *experiências* individuais, como também de se considerar outras fontes, que não apenas os documentos escritos, para “construir” uma história testemunhal³.

Mas, “o grande salto da ‘pré-história da moderna história oral’ foi dado nos Estados Unidos nos anos de 1920”⁴ quando a Escola de Sociologia de Chicago discutiu e elaborou regras que legitimaram o uso de relatos de vida. Essas discussões fizeram parte de um projeto norte-americano que visava coletar informações de cidadãos ilustres. Na década de 1950, universidades passam a desenvolver projetos de História Oral pautados nos trabalhos desenvolvidos na Universidade de Columbia, principalmente, por Allan Nevins. Na década seguinte, combinado com os avanços tecnológicos (invenção do gravador, uso de fotos, ou seja, recursos audiovisuais), a HO passa a atender todas as camadas sociais, promovendo uma mudança no que se entendia por história que, anteriormente, retratava a vida e fatos de grandes heróis, santos e pessoas de destaque social.

No Brasil, a HO tomou forças por volta de 1975, quando foi criado o primeiro Programa de História Oral na Fundação Getúlio Vargas (FGV), com o intuito de coletar depoimentos da elite política brasileira. Com o passar dos anos e com o aumento da preocupação das sociedades locais em registrarem suas tradições e trajetórias, a História Oral passou a ter maior expressão na década de 1990, principalmente em 1994, quando surgiu a Associação Brasileira de História Oral. Esta “estimulou a história oral como metodologia através da sua propagação e discussão.”⁵ Cabe destacar que, com a disseminação do uso da HO nas diferentes áreas, diferentes enfoques foram dados a ela: um de uma maneira *técnica*,

³ Bom Meihy (2000).

⁴ (BOM MEIHY, 2000, p. 43)

⁵ (CHAGASTELLES e LACERDA, 2013, p. 1)

encarando-a como um procedimento de coleta de dados, como uma *metodologia* ou ainda como uma *disciplina*⁶.

Sob o ponto de vista de Philippe Joutard⁷, a História Oral passou por quatro gerações: a dos anos de 1950, que objetivou a coleta de material e registro; a do final dos anos de 1960, que viu a HO como outra História, oferecendo “vozes” aos excluídos e marginalizados; a do final dos anos de 1970, que teve o objetivo de estudar a classe popular, concebendo a HO como metodologia; e, finalmente, a partir da década de 1990, a HO passa a ser muito utilizada no campo das humanidades em vista de uma valorização crescente da subjetividade nas pesquisas.

Assim, pode concluir que, para se trabalhar com a HO, deve-se ter em mente, em relação a depoimentos, que não existem documentos e narrativas melhores ou mais importantes, todos possuem suas singularidades e são fundamentais para o estudo, análise e elaboração de uma versão de história. O trabalho com HO apresenta “visões de mundo e experiências de vida.”⁸

Foi com esse olhar e essa compreensão de HO que pude entender os princípios e as intenções do

2.2 Grupo História Oral Educação Matemática (GHOEM)

O GHOEM é um grupo de pesquisa interinstitucional que tem desenvolvido atividades de pesquisa em diferentes lugares do Brasil. O grupo conta com um projeto maior que visa a um “mapeamento” histórico da formação de professores de Matemática. Este termo “mapeamento” surgiu do ofício dos cartógrafos e, nesse contexto do Grupo, deve ser entendido como algo em movimento. Nesse projeto, busca-se elaborar registros de como foi (ou tem sido) a formação de professores de Matemática, bem como as condições de trabalho, sua atuação, relações com o

⁶ Sobre isso, Chagastelles e Lacerda (2013) afirmam que ela como técnica gira em torno da realização dos procedimentos técnicos para a realização das entrevistas, transcrições e conservação, bem como da organização de acervos. A história oral como disciplina tem como objetivo principal inaugurar técnicas específicas, procedimentos metodológicos singulares e conjunto próprio de conceitos (...) como metodologia problematiza a história oral como uma área de estudo com objeto próprio e capacidade de gerar soluções, estabelecendo e ordenando procedimentos de trabalho como uma ponte entre teoria e prática. (p.1)

⁷ (JOUTARD, 1996, p. 43-62)

⁸ (DAVID, 2013, p. 158)

material didático, com as legislações vigentes, entre outros aspectos que dizem respeito à atuação e formação de professores de Matemática.⁹

Assim, diante de tantos objetivos, devo ressaltar que ele não é um projeto de um único pesquisador do grupo, mas de vários, que contribuem para que esses objetivos sejam alcançados. Diante disso e unindo esforços, o grupo já possui trabalhos publicados, visando o “mapeamento” de diversos estados brasileiros, entre eles: Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins¹⁰.

Além desse projeto, o grupo possui outros que visam, por exemplo, investigar as possibilidades e contribuições da HO para o estudo e intervenção de temas da/na Educação Matemática; estudar, analisar, restaurar e disponibilizar livros didáticos do século XVII a meados do século XX¹¹; proporcionar o contato de estudantes da graduação em Licenciatura em Matemática com temas da Educação Matemática e pesquisa por meio de Iniciação Científica (IC-GHOEM)¹²; e elaborar, aplicar e analisar estratégias alternativas para a formação de professores e/ou pesquisa em Educação Matemática, tomando dentre essas estratégias a História Oral e, mais amplamente, as narrativas¹³. Nesse contexto, entendo que esta pesquisa contribui com o projeto de mapeamento, pois, ainda que não seja de cunho historiográfico, traz contribuições no sentido de produzir fontes sobre formação de professores, que estarão disponibilizadas para outras pesquisas. Além disso, colaboram com a discussão metodológica ao apresentar as potencialidades da escrita (auto)biográfica como fonte legítima para pesquisas.

⁹ Garnica (2010)

¹⁰ Alguns exemplos de pesquisas do grupo nessas regiões podem ser encontrados nos trabalhos de doutorado de Ivete Maria Baraldi (2003), Rosinéte Gaertner (2004), Heloisa da Silva (2007), Dea Nunes Fernandes (2011), Fernando Guedes Cury (2011), Luzia Aparecida de Souza (2011), Maria Ednéia Martins-Salandim (2012), Andréa Silva Gino (2013), Marta Maria Maurício Macena (2013), Carla Regina Mariano da Silva (em andamento) e nos trabalhos de mestrado de Fernando Guedes Cury (2007), Leoni Malinoski Freitas (2008), Anderson Afonso da Silva (2013), Fernanda Malinosky Coelho da Rosa (2013), Jean Sebastian Toillier (2013), Marcelo Bezerra de Moraes (2012), Washington Campos Marques (2013) e Bruna Camila Both (em andamento).

¹¹ O GHOEM conta com um acervo de mais de mil livros didáticos. Estes livros estão disponíveis para consulta e empréstimo na Unesp de Bauru, SP.

¹² <http://www.ghoem.com/ic/>

¹³ Este trabalho está inserido na linha de pesquisa do Grupo.

Assim, no GHOEM, desenvolvemos pesquisas qualitativas e, além disso, compreendemos que, ao adotar a História Oral como metodologia, estamos fazendo um “exercício, um fazer em trajetória e não uma mera aplicação linearizada que nos permite passar por etapas em procedimentos mecanicamente implementados.”¹⁴ Além disso, a HO nos permite olhar para as singularidades, para as pluralidades dos acontecimentos, para o contexto em que ocorreram (ocorrem) as situações, não concebendo, assim, uma verdade absoluta, mas uma versão de uma história. Com isso, a HO possibilita, ao analisarmos narrativas (escritas e orais), documentos, livros, fotos, entre outras fontes, um diálogo com outras áreas do conhecimento como a Sociologia e a Filosofia, ampliando nosso campo de análise e resultados.

Outra característica importante do grupo, que também buscamos trazer para este trabalho, é a preocupação com a elaboração de fontes historiográficas. No caso desta pesquisa, as fontes aqui elaboradas não são vistas ou analisadas como historiográficas, mas podem e é nossa intenção, permitir que sejam para outras pesquisas, por isso a nossa preocupação em oferecer um tratamento para essas fontes que se preocupa com a historiografia. Assim, olhamos para as narrativas como fontes legítimas da pesquisa, tanto quanto pensamos os documentos oficiais. Buscamos sempre articular essas fontes, proporcionando aproximações, retratando versões e nunca defrontando informações.

Atualmente, o grupo tem trabalhado mais amplamente no campo das narrativas, não se limitando àquelas elaboradas a partir da oralidade. Frente a isso, a sugestão da professora Heloisa para que eu trabalhasse com narrativas (auto)biográficas fez (e faz) sentido no contexto do GHOEM, uma vez que são narrativas elaboradas a partir de rastros de *experiências* individuais e coletivas que podem tornar-se fontes historiográficas para pesquisas, assim como o são as advindas da oralidade. Desse modo, mesmo não sendo meu caso e ainda que não sejam todas as pesquisas do grupo de cunho historiográfico, este trabalho está inserido no GHOEM por explorar outros modos de trabalhar com as narrativas e por disparar elementos para uma pesquisa historiográfica.

A partir disso, uma vez compreendidos alguns significados da História Oral e como o GHOEM tem trabalhado, sou capaz de contar um, dentre outros, modo de se

¹⁴ (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 51)

2.3 Constituir fontes para a pesquisa

Começa o ano de 2012 e, com ele, efetivamente, a pesquisa. Digo isso, pois logo que saiu o resultado do processo seletivo para a Pós-Graduação, mesmo não estando ainda o projeto “redondinho”, comecei a participar das reuniões do PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro com o objetivo de me familiarizar com o grupo, com sua dinâmica e, principalmente, com a ideia geral do Programa em desenvolvimento naquele contexto específico.

No momento, era necessário que eu compreendesse os significados das narrativas (auto)biográficas, suas potencialidades e possibilidades para a pesquisa e, então, mobilizarmos o trabalho com elas. Embora, até então, o GHOEM não houvesse explorado, especificamente, modos de trabalhar com esse tipo de narrativa, aquele foi um momento em que o grupo buscava (e continua buscando) explorar o trabalho com as narrativas de um modo mais amplo, ou seja, narrativas caracterizadas como (auto)biográficas, memoriais acadêmicos, de formação, advindas da oralidade ou não. Logo, o tema não era novo somente para mim, mas para todos do grupo.

Pensar em como proceder ou como estimular uma escrita (auto)biográfica foi o ponto de partida para, que com os significados que a elas atribuímos¹⁵ neste trabalho, pudéssemos pensar meios de produzir as fontes da pesquisa. A propósito, vale aqui ressaltar que o modo como será desenvolvida grande parte de uma pesquisa, bem como os seus resultados, depende, em grande medida, da forma como são elaborados e executados os procedimentos de constituição e análise dos dados.

Na mesma ocasião em que ingressei no GHOEM, outros dois integrantes do grupo e também estudantes do PPGEI iniciaram suas pesquisas com temáticas semelhantes à desta – uma delas usaria memoriais de livre-docência como fontes de pesquisa¹⁶ e a outra, memoriais de formação, que, assim como nós, produziram as fontes junto ao trabalho de pesquisa¹⁷. Isso foi importante, pois nos unimos os

¹⁵ Um estudo aprofundado sobre tais narrativas será apresentado no capítulo referente à fundamentação teórica (Capítulo 5: Uma compreensão sobre narrativas).

¹⁶ Trata-se do trabalho de pesquisa de doutorado de Felipe Fernandes

¹⁷ Trata-se do trabalho de mestrado de Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro (PPGEM/RC) em 2013.

três em reuniões paralelas às do Grupo para estudarmos, juntos, essa modalidade de narrativa e encontrar...

2.4 Meios disparadores para a escrita de narrativas (auto)biográficas

Nos encontros, discutimos trabalhos de diversas áreas, tais como Educação e Sociologia, que utilizavam narrativas (auto)biográficas e suas variações (ou seja, memoriais de formação, cartas e diários), em diferentes contextos e com finalidades distintas. As leituras contribuíram para que construíssemos uma ideia das possibilidades e potencialidades de se trabalhar com este tipo de narrativa. Além disso, buscamos sempre uma aproximação e articulação das ideias advindas das leituras com as dos trabalhos do grupo uma vez que, além de que utilizarmos narrativas (auto)biográficas como fontes para nossas pesquisas, estávamos iniciando, junto ao grupo, um trabalho com narrativas não advindas da oralidade, como até então vinha acontecendo nos trabalhos do GHOEM.

Fazer parte desse subgrupo (vamos assim chamar já que era um grupo formado por membros de outro grupo - o GHOEM) foi algo ímpar, ainda que os modos de compreensão das narrativas por cada um dos integrantes do subgrupo e de como elas foram mobilizadas nas três pesquisas tenham sido distintos. Estar em um ambiente em que discussões, trocas de leituras e relatos sobre textos aconteciam a todo o instante, foi importantíssimo para que eu compreendesse melhor tal temática e seus significados no interior do GHOEM. Isso nos fez pensar o quão tem potencial o estudo de narrativas em pesquisas de Educação e Educação Matemática.

E foi ainda naquele subgrupo que tivemos a ideia de desenvolver uma atividade piloto¹⁸ na qual, baseados nas leituras sobre escritas (auto)biográficas¹⁹, pensássemos e testássemos meios disparadores para essas escritas em atividades de constituição de dados para as respectivas pesquisas. Cabe ressaltar que as atividades por nós propostas foram desenvolvidas com alguns membros do GHOEM que se disponibilizaram a ajudar. A atividade fez-se necessária porque não encontrávamos bibliografias que diziam sobre os “bastidores” dessa escrita, ou seja,

¹⁸ Refiro-me a um pré-teste de possíveis procedimentos a serem adotados na pesquisa dos membros do subgrupo.

¹⁹ Josso (2004, 2006), Souza (2004, 2006, 2011), Abrahão (2011), Passeggi (2008), Carrilho (1997), Prado e Soligo (2007), Nogueira (2007), Nóvoa e Finger (2010), Gomes (2012), entre outros.

não sabíamos como ela era disparada pelos formadores/pesquisadores em seus trabalhos, como era proposta aos participantes/alunos ou mesmo como eram feitas as escolhas das leituras que eram realizadas pelos autores/atores em encontros voltados ao compartilhamento de *experiências* vivenciadas.

Enfim, pensamos em algumas opções disparadoras da escrita como, por exemplo, frases temáticas para serem comentadas pelos colaboradores de acordo com sua história de vida; frases incompletas – neste caso, os colaboradores completariam a frase sobre suas vivências ao lerem a sentença²⁰; e palavras soltas²¹, em que os participantes narrariam suas *experiências* a partir de lembranças remetidas por palavras. Posteriormente a essas ideias, percebemos que a última proposta muito se aproxima do uso de cartões temáticos em momentos de entrevistas, um dispositivo já mobilizado por membros do GHOEM²².

Em resumo, não buscamos nessas atividades analisar qual procedimento era mais eficaz do que outro ou tecer qualquer comparação entre eles buscando eleger um único. Nosso intuito era, unicamente, perceber, no contexto de cada pesquisa, qual era o processo mais pertinente para cada um. Com isso, pude me reunir com a professora Heloisa e pensar nos...

2.5 Procedimentos para a constituição das fontes desta pesquisa

Tendo claro que iríamos trabalhar com ex-bolsistas do PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro, ingressantes a partir do Edital CAPES 2/2009, atentamo-nos para o caso de alguns estarem formados na ocasião da produção de dados e morando em suas cidades de origem. Frente a isso, pensamos na proposta de um curso de extensão para os colaboradores da pesquisa e demais professores de matemática interessados, cuja estrutura tornasse possível apresentar a pesquisa, discutir sobre narrativas (auto)biográficas, suas possibilidades e potencialidades, colaborar com a formação continuada dos participantes e produzir os dados para a pesquisa.

²⁰ Opção adotada no trabalho de mestrado de Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro (PPGEM/RC), em 2013.

²¹ Opção adotada nesta pesquisa.

²² Vianna (2000), Rolkouski (2006), Matucheski (2011), Morais (2012), Macena (2013), entre outros.

Cabe destacar que a leitura do texto *Memórias e Quintais*²³ muito influenciou no pensar desse curso. No texto, a autora descreve parte de sua tese de doutorado, tecendo considerações a respeito de como foi, para suas colaboradoras, escrever sobre si e ainda conta que promoveu um curso no qual levou textos sobre “escritas de si”²⁴, incentivou discussões entre as participantes e realizou leituras de trechos dos memoriais elaborados pelas cursistas.

Pensando no que Nogueira havia desenvolvido em sua tese, ponderamos que seria interessante incorporar essas ideias junto ao curso que proporíamos. Enfim, estruturamos o curso de extensão que recebeu o nome de *Compartilhando experiências de ensino e formação: um curso de difusão de conhecimento para professores de Matemática*²⁵. O passo seguinte foi levar o convite até os ex-bolsistas. Destaco que, no final de 2011, quando conheci o grupo PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro, apresentei minha proposta de pesquisa e conversei com alguns possíveis colaboradores que, prontamente, aceitaram participar da pesquisa. Dos dez integrantes do grupo, seis inscreveram-se no curso e quatro colaboraram com a pesquisa: Amanda, Elizabete, Natália e Rafaela. Entendemos, Heloisa e eu, que um motivo possível para a desistência dos outros dois inscritos foi por termos proposto o curso no mês de julho, período este de recesso acadêmico.

Com relação à estrutura do curso, optamos por trabalhar com encontros presenciais, realizados no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do Departamento de Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Unesp de Rio Claro, e assíncronos por meio de rede social *online* e *e-mails*. A parte presencial do curso foi fundamental para que déssemos início às atividades, pois era preciso explicar às colaboradoras que pretendíamos, por meio de suas escritas (auto)biográficas, compor versões do PIBID na formação de professores e, então, compreender o Programa na formação de professores de Matemática, questão norteadora do trabalho. Os encontros assíncronos seriam importantes, pois caracterizariam momentos de trocas de *experiências*, em que as colaboradoras poderiam esclarecer dúvidas a respeito da escrita e, ao mesmo tempo, narrar suas vivências.

²³ Nogueira (2007)

²⁴ Termo adotado por Marie-Christine Josso.

²⁵ Curso cadastrado junto à Pró-reitoria de Extensão da Unesp, com carga horária de 72 horas (Apêndice 10.1).

Em linhas gerais, o curso foi composto por quatro encontros presenciais e alguns assíncronos. Digo “alguns”, porque, nesse caso, optamos por marcar certos dias e horários para nos encontrarmos *online*, porém não necessariamente as colaboradoras deveriam se limitar aos momentos preestabelecidos. Assim, era possível encaminhar dúvidas e discussões sempre que sentissem necessidade. Com isso, foi comum o envio de questionamentos para o meu *e-mail* pessoal, como também reflexões ou discussões postadas num grupo fechado que criamos no Facebook²⁶, chamado de *Curso de extensão: narrativas (auto)biográficas* *lo/*. Esses encontros foram uma oportunidade de propiciarmos às nossas colaboradoras o sentimento de que, “no contato com os outros contadores-rememoradores, cada um se transforma no intérprete de si mesmo e do outro; é no contraste das interpretações, na reflexão sobre elas, que o sujeito reescreve sua vida”²⁷.

Por outro lado, por estarmos em uma rede social, em muitos momentos, as colaboradoras esqueciam-se dos objetivos daquele grupo e, em alguns momentos, a conversa distanciou-se (muito) do que esperávamos. Nessas circunstâncias, a saída encontrada foi utilizar os *e-mails* individuais para ampliar alguma discussão que havia sido “perdida”.

Assim, os encontros presenciais ocorreram, três deles de modo concentrado, no final do mês de julho de 2012 e o outro, na primeira semana de setembro do mesmo ano, quando finalizamos as atividades. Quanto aos assíncronos, estiveram distribuídos entre os meses de agosto e setembro daquele ano. Além disso, nos encontros presenciais, optamos por realizar as atividades voltadas para a elaboração das narrativas no período da manhã e no contraturno, atividades pensadas pela professora Heloisa a partir de temas matemáticos que as próprias colaboradoras elencaram no período em que se inscreveram no curso. Essa foi uma forma de trabalharmos em colaboração com as participantes da pesquisa²⁸.

²⁶Trata-se de um grupo criado na rede social Facebook, no qual somente pessoas autorizadas podem ler, postar e comentar o conteúdo. Ressalto que os temas discutidos no grupo foram fundamentais para a elaboração das narrativas (auto)biográficas, porém as colaboradoras entenderam que as discussões foram agregadas na escrita e por isso não foi autorizado apresentar o conteúdo postado neste grupo.

²⁷ (SANCHES, 2010, p.113).

²⁸ Utilizamos o termo “colaboração” no mesmo sentido que Rolnik (1989), ou seja, na direção do “duplo roubo”. Para essa autora, o que fazemos é contribuir para a formação das colaboradoras e, ao mesmo tempo, elas contribuem para a elaboração das fontes da pesquisa. Nesse sentido, há uma relação de mutualismo em que ambos beneficiam-se da necessidade do outro.

Diante disso, a professora Heloisa ficou responsável por organizar as atividades do contraturno e eu, por selecionar textos que pudessem auxiliar nossas colaboradoras a compreenderem as narrativas (auto)biográficas como uma modalidade de escrita, que potencializa movimentos de reflexão e permite, ao narrador/autor, compreender como tornou-se o que é²⁹. Para isso, optamos por apresentar às colaboradoras o texto da Nogueira³⁰, *Memórias e Quintais*, um texto da Moraes³¹, *O que Revelam Profissionais da Educação Quando Refletem por Escrito sobre sua Trajetória Profissional*, além de outros dois textos, como leituras complementares, *Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência*³² e *Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação*³³.

Além disso, pensamos que as colaboradoras poderiam querer ler mais sobre o tema e que seria interessante que tivessem contato com diferentes formas de escritas (auto)biográficas. Frente a isso, selecionamos alguns textos - *Memórias de aluna e de professora: entrelaçando fios...*³⁴, *Memorial de formação: espaços de identidade, diferença, subjetivação*³⁵, *Dos bancos escolares à cadeira da professora*³⁶, um memorial escrito em um *blog*³⁷ e o início do memorial do professor doutor Antonio Vicente Marafioti Garnica, apresentado em 2005, na Unesp de Bauru, para obtenção do título de livre-docência - para que elas pudessem ter contato com essa diversidade de escrita.

Outro ponto importante da preparação desse curso foi a escolha das palavras que seriam apresentadas às colaboradoras com o intuito de disparar suas escritas. Como elas já conheciam nossas intenções, as palavras serviriam como meios disparadores, fontes de inspiração. Levantamos doze palavras (ou expressões) que, a nosso ver, contribuiriam para o processo de elaboração das narrativas na direção do que estávamos investigando.

²⁹ Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

³⁰ Nogueira (2007).

³¹ Moraes (2007).

³² Prado e Soligo (2007)

³³ André (2003).

³⁴ Oliveira (2011)

³⁵ Chaves (2011)

³⁶ Lapo (2003)

³⁷ Disponível em: <http://www.professoriniciante.blogspot.com.br/>

Figura 1 – Termos disparadores

Desinteresse	Dificuldades	Enfrentamentos
Escolha	Formação	Interesse
Matemática	Minha escola	Motivação
Pibid	Ser aluno	Ser professor

Fonte: Arquivo pessoal

Enfim, no dia vinte e três de julho, demos início ao primeiro dia de encontro presencial, de uma sequência de três. Começamos as atividades logo às oito horas da manhã. Nesse primeiro momento, apresentei-me mais formalmente, apresentei a pesquisa com detalhes, bem como as nossas expectativas para com os encontros e o modo como as narrativas que iriam produzir seriam posteriormente utilizadas na pesquisa (um olhar tal como na História Oral, ou seja, como fonte histórica para a pesquisa). Em seguida, entreguei a elas um cronograma³⁸ em que constavam todas as atividades que seriam desenvolvidas, bem como as leituras e suas referências bibliográficas.

Feitas as devidas considerações iniciais, solicitei às colaboradoras que respondessem a algumas questões em uma ficha para, posteriormente, compartilharem as respostas entre si, oralmente. Com tal ficha de questões, nomeada por nós de *Questionário de identificação*³⁹, objetivamos produzir um material através do qual pudéssemos conhecer melhor cada participante e, também, permitir que elas se conhecessem melhor. Como diria Clarice Lispector, “somos uma difícil unidade, de muitos instantes mínimos”⁴⁰ e, apesar de terem sido parceiras de PIBID, havia muitos aspectos que uma desconhecia da outra. Finalizada essa dinâmica, demos um tempo para um “cafezinho” e voltamos com a proposta de leitura e discussão do texto *Memórias e Quintais*.

De modo geral, as participantes se mostraram empolgadas com o texto e algumas, inclusive, relataram que já haviam produzido uma narrativa (auto)biográfica em uma disciplina da graduação. Com essa leitura, pude mostrar a elas o que os autores têm dito sobre as potencialidades da escrita (auto)biográfica. Nessa etapa, minha preocupação era que ficasse claro que a narrativa que produziriam estaria impregnada de impressões, opiniões, versões de acontecimentos que elas

³⁸ A cópia desse cronograma de atividades encontra-se no Apêndice 10.2 deste trabalho.

³⁹ A cópia desse Questionário de Identificação encontra-se no Apêndice 10.3 deste trabalho.

⁴⁰ Trecho do poema Biografia.

vivenciaram, ou seja, era fundamental que elas compreendessem que a escrita é conduzida por marcas, “escrever traz notícias das marcas e tem o poder de ampliar minha escuta a suas reverberações: é como um escafandro que possibilita mergulhar no estranhamento com mais coragem e rigor”⁴¹ e ainda, como disse Ecléa Bosi, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.”⁴²

Em seguida, propusemos a leitura do outro texto intitulado, *O que Revelam Profissionais da Educação Quando Refletem por Escrito sobre sua Trajetória Profissional*, porém para que fosse discutido somente no dia seguinte. Após o almoço, trabalhamos os temas matemáticos que elas haviam sugerido. Foram elencados os seguintes temas: Números irracionais e frações.

No dia seguinte, iniciamos com a discussão do texto proposto anteriormente e apresentamos uma dinâmica para conhecer modos de escrita (auto)biográfica. Foi nessa época que senti a necessidade de usar o termo (auto)biografia ao invés de memorial de formação. Na verdade, tanto no caso do memorial quanto da narrativa (auto)biográfica, o narrador coincide com o autor, ou seja, sou eu escrevendo sobre mim mesma. Por outro lado, a expressão “memorial de formação”, utilizada por diversos autores, carrega muito fortemente a ideia da escrita de um memorial com vistas à formação (esta inicial ou continuada) e, com o nosso trabalho, pretendíamos destacar essa modalidade de narrativa como dispositivo de investigação e elaboração de fontes. Logo, tive receio de que o uso da expressão “memorial de formação” apontasse para uma direção que não é a que pretendíamos focar.⁴³

Nessa dinâmica, espalhamos sobre a mesa exemplos de narrativas (auto)biográficas, tais como: memorial de livre-docência, escrita de professores, histórias de vida em *blogs* e memoriais de formação. Com as leituras, tínhamos por objetivo dar oportunidade para nossas colaboradoras perceberem que, ao narrar nossas *experiências*, não se faz necessário seguirmos um tempo cronológico linear e que podemos utilizar poemas, letras de músicas, fotos e imagens para retratar algo que sentimos dificuldades em narrar. Afinal, monumentos, obras de arte, fotos, são consideradas narrativas por serem expressão de um momento do autor (ou

⁴¹ (ROLNIK, 1993, p. 9)

⁴² (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 202)

⁴³ Esta discussão será retomada nos próximos capítulos.

pintor). Além disso, dispararam narrativas quando buscamos interpretações para o que vemos.

Finalizada essa dinâmica e a discussão sobre as possibilidades da escrita, aproveitamos o momento para explicar como, tecnicamente, elaborariam a narrativa e qual seria o tratamento dado a elas nesta pesquisa. Assim, informamos que deveriam produzir as narrativas em um editor de texto de computador e enviá-las para o meu *e-mail* pessoal. Explicamos que as narrativas passariam por correções ortográficas e que poderíamos ainda pedir complementações ou esclarecimentos sobre assuntos que fossem necessários. Esclarecemos ainda que a publicação das narrativas na dissertação se daria exclusivamente após suas revisões e autorizações. Outros aspectos como: darem título ou não, como formatar, usar ou não imagens, escrever em forma de tópicos ou texto corrido, deixamos a critério de cada uma, ou seja, a “forma” não estaria sendo analisada. Com isso, apresentamos as doze palavras disparadoras.

Ainda nessa conversa, combinamos o prazo para a escrita das narrativas, uma data para um encontro assíncrono e uma data para nos encontrarmos presencialmente. No período da tarde desse dia e no dia seguinte, continuamos com as atividades envolvendo o ensino dos temas matemáticos propostos por elas. Assim, conversamos sobre formas diferenciadas de ensinar tais conteúdos, levantando questões que poderiam ser abordadas pelos alunos. Durante as discussões, as participantes que já atuavam em sala de aula aproveitaram para dizer sobre suas *experiências* e dificuldades ao ensinar tais conceitos. É interessante ressaltar que, em momento algum, foi proposto um modo de ensino como o ideal, pois buscamos, juntas, pensar formas distintas de ensinarmos os conceitos envolvendo frações e números irracionais.

Encerravam-se, assim, os três dias de encontros presenciais e começavam os assíncronos. Como dissemos, nessa próxima fase do curso, os principais meios de comunicação entre as colaboradoras e mim foram o grupo do Facebook e os *e-mails*. Durante os encontros, ocorreram muitas idas e vindas relacionadas à escrita, o que proporcionou momentos interessantes de discussão e permitiu que eu tivesse uma visão geral do que estava sendo narrado mesmo sem estar com a versão final em mãos. Além disso, foi justamente por conta dessas conversas que senti necessidade de (re)pensar a estrutura proposta para o último encontro presencial, marcado para o mês de setembro.

Antes, a ideia era reunir as colaboradoras, realizar a leitura de alguns trechos das narrativas e, visando ao compartilhamento das *experiências*, conversar sobre o que foi narrado e o porquê da escolha daquele trecho. Posteriormente, seria feita a entrega “simbólica” das (auto)biografias - simbólica no sentido de que elas seriam enviadas por *e-mail* - e dos “kits (auto)biografia”, uma lembrança que confeccionei para as colaboradoras⁴⁴, para que elas pudessem se lembrar dos momentos vividos nos encontros e, também, uma forma de incentivá-las a escrever sobre suas *experiências*.

No entanto, depois da repercussão dos encontros assíncronos, incluímos mais um questionário, o *Questionário final*⁴⁵, para que eu pudesse, como pesquisadora, perceber quais foram as impressões e sensações que as participantes sentiram ao escrever sobre suas *experiências*. Nesse questionário, perguntei se havia sido a primeira experiência de escrita (auto)biográfica, se esse movimento de escrita tinha sido algo desafiador, o que sentiu ao narrar e, também, que citassem uma das recordações narradas que mais as tivessem tocado. Posteriormente, as respostas dadas a essas questões pelas colaboradoras me ajudaram a dizer mais sobre as potencialidades da escrita (auto)biográfica.

Após essa pequena alteração, realizamos o último encontro que teve início com o questionário final, ao qual as participantes responderam e, posteriormente, comentaram oralmente, assim como havia sido feito com o questionário de identificação. Nesse momento, percebi que escrever biograficamente não é algo que decidimos fazer de uma hora para outra, bastando sentar e narrar. Por meio dos relatos que diziam sobre *experiências* não tão boas, da felicidade em narrar momentos de superação, de não conseguir começar a narrativa, da necessidade de estar só, entre outras coisas, percebi que cada colaboradora tinha seu momento, seu ritual de escrita. Hoje, posso dizer que o meu momento de narrar minhas *experiências* e a pesquisa depende da temperatura do dia (quando muito quente, parece que não consigo me concentrar) e de alguns rituais como: colocar caneca com água gelada, ligar a televisão bem baixinha, posicionar a mesa bem defronte à janela e, o mais importante, estar sozinha.

⁴⁴ O kit era composto por um caderno com capa personalizada (contendo o nome do curso e a data) e uma caneta esferográfica azul.

⁴⁵ A cópia do Questionário Final se encontra no Apêndice 10.4 deste trabalho.

Quando terminamos essa atividade, as colaboradoras decidiram que seria necessário mais tempo para que elas pudessem visitar suas narrativas. Optamos, por oferecer o tempo, pois, nessa solicitação, uma das características da escrita (auto)biográfica (e de outras formas de escrita) mostrou-se clara: o fato de que somos seres em constante transformação e formação que, a cada leitura (neste caso sobre nós mesmos), percebemos um eu que se transforma.

Até o mês de novembro de 2012, as quatro narrativas estavam comigo. Agora, a dúvida era outra:

2.6 Como analisar esse conjunto de dados?

Tomamos as narrativas (auto)biográficas como instrumento de pesquisa e principais fontes neste trabalho. Além delas, outras fontes foram mobilizadas: a realização de duas entrevistas: uma com o professor Hélder Eterno da Silveira⁴⁶ no mês de maio de 2012, e outra com a professora Miriam Godoy Penteado⁴⁷ no mês de abril de 2013, e documentos oficiais do PIBID. Entendemos a análise dessas fontes como sendo o momento interpretativo no qual organizamos os dados constituídos na pesquisa, reunimos informações, tecemos comentários e teorizamos⁴⁸. Frente a isso, finalizada a produção das narrativas desta pesquisa, organizamos as versões das ex-bolsistas sobre o PIBID, elencamos temas de análise que emergiram desses discursos e realizamos um exercício de análise pautado nas (auto)biografias e apoiado nas fontes complementares (entrevistas, documentos, textos).

Entendemos que tal forma de análise poderá proporcionar tantos movimentos interpretativos quanto outros. Algumas pesquisas do GHOEM que trabalharam com um tipo de análise igual ou similar a este⁴⁹ nos apoiaram significativamente na compreensão de um exercício de análise e de como elencar temas a partir das narrativas consideradas.

Para que pudéssemos tecer a análise dos dados produzidos, foi preciso compreender aspectos das políticas públicas educacionais e da formação de

⁴⁶ Coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) junto à Capes.

⁴⁷ Professora Doutora na Unesp de Rio Claro e Coordenadora do Pibid/Matemática da Unesp de Rio Claro no período de 2009 a 2011.

⁴⁸ Bolívar, Domingo, Fernández (2001)

⁴⁹ São exemplos de trabalhos do Grupo: Baraldi (2003), Martins-Salandim (2007), Toillier (2013), Rosa (2013).

professores para, então, entender o contexto no qual o PIBID está inserido, como também o subprojeto do PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro. Além disso, foi necessária uma discussão sobre a temática das narrativas, suas possibilidades e potencialidades para analisarmos as narrativas (auto)biográficas produzidas como versões do PIBID na formação de professores e, assim, construir UMA compreensão desse Programa na formação de professores de Matemática.

Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade.

(Clarisse Lispector)

3 UMA CONVERSA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS (EDUCACIONAIS)

No início do trabalho, julgava essencial tecer considerações e até mesmo escrever uma historiografia (detalhada) da formação de professores no Brasil, entendendo que esse movimento traria contribuições relevantes para o processo de análise desta pesquisa. Em um segundo momento, após a qualificação deste trabalho, ficou a sugestão de que, mais do que estudar a história da formação de professores, precisávamos esclarecer o(s) significado(s) de uma política pública, as diferenças entre uma política de Estado e de Governo, bem como quais suas características e implicações no âmbito educacional. Assim, percebemos que ambos os estudos seriam relevantes para uma compreensão mais ampla do tema desta pesquisa e, por isso, optamos por estabelecer um diálogo “equilibrado” entre eles.

O que entendo por política? O que são políticas públicas? E as educacionais? Para que eu pudesse responder a essas questões que perambulavam em minha mente, busquei compreender o que Pablo dos Santos¹ dizia em seu livro *Questões Polêmicas de Política e Legislação Educacional* que, para mim, foi uma espécie de manual. Com ele, entendi política como sendo “a atividade de exercício do poder em sociedade”² e, a partir disso, as políticas públicas como sendo um conjunto de ações elaboradas pelo Estado, voltadas para a sociedade (ou parte dela) com o objetivo de impactar positivamente a vida das pessoas. Assim, as políticas públicas educacionais são ações governamentais exercidas no âmbito educacional e voltadas ao atendimento das “necessidades prioritariamente educacionais do Estado e/ou Sociedade.”³

As políticas públicas podem ser entendidas como sendo de Estado ou de Governo. A primeira é incorporada à estrutura do Estado, na forma de leis e a segunda refere-se à ação que é mobilizada somente em certo mandato

¹ Refiro-me a Pablo Silva Machado Bispo dos Santos.

² (SANTOS, 2012, p.17)

³ (SANTOS, 2012, p. 20)

governamental. No Brasil, em termos de educação, pode-se assumir que as políticas públicas de governo são mais mobilizadas do que as de Estado, tomando como uma das possibilidades para isso o fato de que a educação tem sido utilizada mais como “instrumento de reprodução das estruturas de poder e instrumento de propaganda de plataformas dos grupos políticos do que como interesse estratégico para o Estado e para a sociedade”⁴. Por outro lado, as políticas de Governo são, em alguns casos, meios de estruturar e realizar uma “política piloto”⁵ que poderá tornar-se de Estado. O PIBID iniciou suas atividades em 2007 como uma política de Governo e foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶ em 2013, quando passou a ser uma política de Estado.

Notamos, assim, que a formação de professores bem como os programas a ela voltados são frutos de decisões políticas, com intencionalidades e interesses que atingem a escola e os profissionais que nela atuam. Por isso, podemos considerar que o “sistema educativo e seus problemas de governabilidade não são mais que reflexo dos problemas de governabilidade que existem na sociedade em seu conjunto”⁷ e, portanto, as políticas voltadas à educação, como outras, não são estáticas, mas pensadas de modo a viabilizar as estratégias administrativas e gerenciais do governo.

Ao analisar as ações do governo junto ao campo educacional, notamos que há uma abrangência muito grande de temas a tratar como, por exemplo, organização e gestão educacional, formação inicial e continuada de professores, planos referentes aos livros didáticos, planejamento de ações e infraestrutura das escolas, entre outros. Neste estudo, preocupamo-nos em analisar e discutir as políticas voltadas à formação inicial de professores. Destaco que, mesmo não concordando com a

⁴ (ibid., p. 23)

⁵ Chamamos de “política piloto” uma estratégia governamental voltada para qualquer área de interesse, neste caso, educacional, realizada em pequeno porte, podendo ser proveniente de uma política de Governo ou Estadual (política dos Estados brasileiros), que, após detectados alguns resultados, possibilidades e potencialidades, é estendida a nível Federal e institucionalizado sob forma de Lei, Decretos, tornando-se uma política Nacional (de Estado).

⁶ O Pibid tornou-se uma política nacional de formação de professores a partir da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que altera o texto da Lei nº 9.394/96, que passa a decretar à União, Distrito Federal, Estados e Municípios, o dever de incentivar a formação de professores para atuar na Educação Básica mediante participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁷ (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 13)

existência dessa dicotomia entre formação inicial e continuada⁸ (por entender formação como algo contínuo), foi preciso estabelecer essa “marcação” por conta das ações do governo que assim o fazem.

Em termos de política de formação inicial de professores, o período em que o Brasil obteve mais iniciativas nessa área foi durante os dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu a Presidência da República em janeiro de 2003 e ficou nela até dezembro de 2010. Em seguida, Dilma Rousseff toma posse de seu mandato que ainda vigora. Por outro lado, para compreendermos as ações e estratégias voltadas à formação inicial, adotadas no governo Lula, entre elas a do PIBID, foi necessário retomar o que foi implementado durante os dois mandatos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (FHC), já que, principalmente no primeiro mandato de Lula, as mudanças em termos de política educacionais não foram consideradas radicais, tendo sido marcadas “muito mais por permanências do que rupturas em relação ao governo anterior”⁹.

3.1 Aspectos que (possivelmente) contribuíram para as ações governamentais desde o governo Fernando Henrique Cardoso

Antes de discutir as políticas e a reforma de Estado proposta por FHC que influenciaram diretamente as políticas públicas educacionais, compartilharei algumas observações que surgiram ao longo do meu estudo e que contribuíram para a minha compreensão sobre aspectos dessa temática.

A primeira delas trata da valorização do professor, questão crucial para os políticos uma vez que a profissão está cada vez mais desvalorizada e não almejada por jovens. Valorizar o professor tem sido um ponto importante para almejar resultados positivos na Educação e, por isso, o grande número de ações voltadas à formação desses profissionais. Por outro lado, chega a ser insano pensar que os resultados positivos surgirão unicamente pelas mãos dos docentes e que a formação destes deva ser o único “alvo” de investimento. Outras frentes como planos de carreira, infraestrutura das escolas, salários, condições de trabalho, entre outros condicionantes devem, em conjunto, favorecer a Educação.

Além disso, aspectos históricos ajudam a esclarecer um pouco a direção e medidas adotadas nos governos citados. No início do século XX, o país estava sob

⁸ Nacarato (2006)

⁹ (OLIVEIRA, 2009, p.198)

forte ação das ideias modernistas e com novas demandas, que levaram a uma “expansão exacerbada da oferta de ensino ocasionando, conseqüentemente, uma demanda de formação de professores em larga escala.”¹⁰ Na década de 1930, foi criada a Associação Brasileira de Educadores (ABE) e elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerado o primeiro momento em que se pensou em um projeto Nacional de Educação que exigiria a formação em nível superior dos professores da Educação Básica e apontaria ideias referentes a possíveis políticas educacionais, transparecendo, inclusive, “a importação da Europa e dos Estados Unidos da América, de métodos e técnicas de ensino contrapondo-se a uma visão extremamente otimista que pretendia a reconstrução social pela educação.”¹¹ Concomitantemente, a Constituição de 1934 determinava a criação de um Plano Nacional da Educação sob responsabilidade da União e definia o Conselho Nacional de Educação (CNE) como o responsável por elaborar tal Plano. No final da década de 1930, foi criado o curso de Pedagogia baseado no modelo de formação conhecido por “3+1”¹², que foi adotado, também, na organização dos demais cursos de Licenciatura.

Dando um salto histórico, mas não ignorando os acontecimentos que precederam esse período, a década de 1960, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB)¹³. Sob a luz da LDB, foi criado, também, via Ministério da Educação e Cultura, e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação, o qual fixava objetivos e metas a serem cumpridos em um período de oito anos, porém não colocados em prática. Já na década de 1970, quando cresceu o número de alunos da Educação Básica¹⁴, as

¹⁰ (XAVIER, 2013, p.35)

¹¹ (BARALDI e GAERTNER, 2010, p. 165)

¹² O curso de Pedagogia foi criado no Decreto-Lei nº1190, de 4 de abril de 1939, que altera o nome da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras para Faculdade Nacional de Filosofia e decreta as quatro seções que passam a fazer parte desta Faculdade: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Além disso, os cursos são estruturados em três anos de aulas específicas e um ano de disciplinas didáticas, o que caracteriza o modelo “3+1”.

¹³ Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961. Esta lei fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional em todos os níveis de ensino. Em seu artigo de número sete, incumbe o Ministério da Educação e Cultura por observar as leis e cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação, criado com o intuito de decidir sobre o funcionamento das escolas de ensino superior, federais e particulares, estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos superiores, entre outras atividades.

¹⁴ Este aumento no números de alunos na Educação Básica ocorreu por consequência do Plano Nacional previsto na LDB de 1961, que teve por uma de suas metas garantir o acesso à escola do maior número possível de educandos.

universidades passaram a oferecer, em caráter de “urgência”, as Licenciaturas Curtas, “processos aligeirados de certificação de professores, cujas consequências se tem reflexo até os dias de hoje.”¹⁵

Na década de 1980, após a Ditadura Militar, houve um processo de redemocratização do país que resultou na mobilização dos trabalhadores por direitos trabalhistas, inclusive os professores e começou uma preocupação, por parte do governo, com a qualidade do ensino ministrado na Educação Básica. Além disso, em 1988 foi promulgada a “nova” Constituição Federal que apontava para a necessidade de um Plano Nacional de Educação com duração plurianual. Com isso, foram instauradas novas discussões sobre alterações na LDB. Tais discussões duraram oito anos (de 1988 a 1996), culminando na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases¹⁶. Destaco ainda a ligação direta entre a Constituição e a LDB uma vez que, em matéria de educação, a Constituição assegura os direitos e deveres do Estado, indivíduos e grupos via Legislação específica, “tal Legislação vem então a se consubstanciar na LDB, que na realidade regulamenta este setor do jurídico-político do Estado.”¹⁷

Desse modo, esses momentos que acabo de discutir me ajudaram não só a visualizar um panorama das articulações políticas ocorridas no período considerado como também a pensar nas ações implementadas pelos governos. Assim, mesmo que de forma breve, dei...

3.2 Uma “espiadinha” no governo Fernando Henrique Cardoso

O governo FHC foi marcado por mudanças, que promoveram a reforma de Estado e ajustes na estrutura econômica do país. O governo esteve baseado em uma política neoliberal¹⁸, presente, na ocasião, em alguns países da América Latina e Caribe. No que tange o campo da Educação, suas ações estiveram pautadas,

¹⁵ (XAVIER, 2013, p.36)

¹⁶ Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional, em todos os níveis de ensino. No caso do ensino superior, determina os objetivos da educação superior bem como condições mínimas para seu funcionamento e formas de avaliação.

¹⁷ (SANTOS, 2012, p. 32-33)

¹⁸ Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a tese da não participação do Estado na economia do país. Desse modo, prezam pela liberdade de comércio (livre comércio) em prol do crescimento econômico e desenvolvimento social do país.

principalmente, na *Conferência Mundial de Educação para Todos*¹⁹, o que corroborou para que a escola se adaptasse às necessidades político-econômicas e ideológicas do governo e para uma “política educacional que tivesse em mente a formação para o trabalho simples e para as funções técnicas de nível médio ao sabor da agenda bancomundialista.”²⁰ Com isso, foi enfatizada a substituição da ação pública pela estatal, esta amplamente difundida no governo Lula com o programa *Todos pela Educação*, em 2006, que firmou parcerias com instituições privadas em favor do desenvolvimento e financiamento da educação técnica, principalmente.

Além disso, durante o governo de FHC foi extinto o Conselho Federal de Educação e, em seu lugar, criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) com o intuito de estabelecer funções normativas e de supervisão. Esse conselho está vinculado ao MEC e é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior²¹, cada uma com doze conselheiros²². Ainda no início do mandato de FHC, com a aprovação da LDB de 1996, ficou instituída no Brasil a Década da Educação, vinculada aos compromissos firmados no Encontro Mundial de Jomtien e que se comprometeu a cumprir as metas propostas na conferência num período de dez anos (1997-2007).

¹⁹ Elaborada durante a Conferência de Jomtien na Tailândia, no período de cinco a nove de março de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Trata-se de um plano de ação para satisfazer as demandas básicas da Educação. Entre as ações propostas, é colocada a necessidade de maior oferta da Educação Básica, a importância de firmar parcerias entre instituições públicas e privadas, firmar parcerias internacionais, entre outras.

²⁰ (EVANGELISTA, 2012, p. 41). O termo “bancomundialista” faz referência à orientação do Banco Mundial, grupo formado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimento (AMGI), Associação Internacional do Desenvolvimento (AID), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (CIADI) e Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), que sugere mudanças na política e economia dos países com base na política neoliberal.

²¹ Cabe à Câmara de Educação Básica analisar e emitir pareceres referentes aos procedimentos e resultados dos processos de avaliação da educação infantil, fundamental, médio, profissional e especial. Além disso, deliberam diretrizes curriculares e acompanham o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação. Já a Câmara de Educação Superior, cabe a ela autorizar, reconhecer e renovar os cursos de graduação. Esta sofreu algumas alterações em seu regimento via Medida Provisória 2.216 e do Decreto 3.860/2001, passando a responder somente pelos cursos de Direito e os da área da saúde, ficando o MEC responsável pelos demais cursos.

²² Destes doze conselheiros, os secretários de Educação Fundamental e o de Educação Superior são nomeados pelo presidente da República.

Como, na ocasião do Encontro Mundial, não foi possível cumprir as metas estabelecidas, muitas delas foram, então, incorporadas ao Plano Nacional de Educação, elaborado em 1997. Com o encerramento do prazo em 2007 e as metas, novamente, não cumpridas, foi elaborado um novo plano já no governo Lula, denominado Plano de Desenvolvimento da Educação, como parte do *Compromisso Todos pela Educação*. Para finalizar minha “espiadinha” no governo FHC em relação à Educação, não posso deixar de comentar duas ações que impactaram e alastraram-se para o governo Lula: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)²³ e o Plano Nacional de Educação. O primeiro foi responsável pela redistribuição dos recursos voltados para o Ensino Fundamental. Com ele, ficou instituído que o repasse de verbas seria proporcional ao número de alunos inscritos e, caso Estado e Municípios não conseguissem alcançar o teto mínimo estabelecido pela União, o governo Federal poderia complementar a verba. Além disso, sessenta por cento da verba era destinada à remuneração e formação dos profissionais da educação (professores, gestores, coordenadores, etc.) e o restante deveria ser gasto com estrutura e manutenção das escolas.

Quanto ao Plano Nacional de Educação, ele abrangeu todas as modalidades de ensino e traçou metas a serem cumpridas no período de 2001 a 2010. A ideia do Plano foi elevar o nível de escolaridade, reduzir desigualdades, definir diretrizes para gestão e financiamento da educação, traçar metas voltadas a cada nível de escolaridade, incluindo a formação e valorização do magistério. Com relação às metas, foi proposto um total de duzentas e noventa e cinco, o que caracterizou “um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório”²⁴, inviabilizando o cumprimento de todas.

De modo geral, a política educacional praticada no governo FHC mostrou-se repleta de intenções e metas que não foram cumpridas e arrastaram-se para o governo seguinte. Em termos de formação de professores, não foi possível perceber uma preocupação evidente pelo modo como isso era feito. Percebemos, sim, uma necessidade de aumentar o número de alunos dos cursos de graduação, proporcionar a autonomia das escolas, descentralizando as ações financeiras, firmar

²³ Instituído via Ementa Constitucional nº14 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei de nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e Decreto nº 2.264 de junho de 1997, sendo implantado, nacionalmente, em primeiro de janeiro de 1998.

²⁴ (SAVIANI, 2008, pg. 275)

parcerias e estimular a participação da sociedade no processo educacional. Percebemos, com isso, um movimento articulado do governo em “dividir” com a sociedade civil a responsabilidade pela Educação, entre outras atribuições que são obrigações do Estado.

3.3 O governo Lula e os programas de formação (inicial) de professores

Como já havia comentado, o governo Lula, pelo menos durante os quatro primeiros anos, não rompeu bruscamente com as políticas educacionais pensadas pela equipe de FHC²⁵. Ao contrário, foi nesse período em que cresceu, demasiadamente, o número de privatizações e as ofertas de cursos superiores. A partir de seu segundo mandato presidencial, pode-se dizer que, efetivamente, os rumos da política educacional mudaram de direção. Nesse sentido, a formação docente passa a ser entendida como sendo um “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”²⁶, saindo de uma visão na qual a Educação era o caminho para a constituição de um Estado Nação para a ideia de que, com ela, constrói-se uma sociedade justa. O governo parece apoiar-se em ideias assistencialistas²⁷ e, de certa forma, leva para os professores a responsabilidade por constituir uma sociedade mais justa e, por isso, cria muitos programas voltados à formação de professores.²⁸ Um exemplo das ações do governo Lula (e o de Dilma Rousseff também) que pode levar a uma compreensão de que sua política tende, mesmo que sem intensão, em responsabilizar os professores pelo sucesso ou não da educação, apresenta-se em um *slogan* da página eletrônica do MEC, no portal *Seja um professor*²⁹. É uma página voltada para o incentivo à docência, em que são apresentadas estatísticas com relação à profissão, áreas de abrangências, interesses e possibilidades na carreira. Junto ao *slogan*, foi colocada a seguinte afirmação: “Venha construir um

²⁵ Evangelista (2012)

²⁶ (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso II)

²⁷ Entendo uma política assistencialista como sendo quando o Governo firma um compromisso (por meio de Leis, Decretos ou a própria Constituição Federal) com os cidadãos, oferecendo assistência às necessidades básicas (moradia, alimentação), reduzindo, assim, as desigualdades sociais.

²⁸ Evangelista (2012)

²⁹ <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>

Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”³⁰. Com isso, percebemos um movimento intenso em voltar a atenção para os professores, tornando-os agentes, ao mesmo tempo em que são alvos da política educacional: se por um lado, segundo o governo, o Brasil está como o vemos hoje por ser reflexo de uma educação que “pede socorro”, por outro lado, se o ensino está como está, isso se deve ao fato de os profissionais não estarem sendo bem formados. Em resumo, o “problema/solução” são os professores.³¹

Talvez esse, aliado a outros problemas que se estendem por mais de 50 anos, seja um dos motivos pelos quais o governo Lula criou inúmeros programas de formação inicial, continuada, incentivo, apoio (financeiro) entre outros programas que buscam trazer jovens para a profissão, que se encontra em desprestígio. Por outro lado, mesmo com o aumento de oferta, facilidades de acesso e financiamento do Ensino Superior, o Brasil ainda sofre com a falta de profissionais na educação. O que pode ser observado é que, mesmo com essas medidas, o número de alunos que ingressam nos cursos superiores de Licenciatura não acompanha o crescimento de outras áreas como, por exemplo, a tecnológica³². O percentual de alunos, em 2012, nos cursos de Licenciatura foi de 19,5%, o menor índice dos últimos onze anos. Esses dados levam a pensar se os investimentos e a preocupação “real” do governo é, efetivamente, formar professores ou se esse foi o caminho “mais vantajoso” de prestar assistência³³ à Educação Básica.

Assim, ao que parece, no governo Lula, em um primeiro momento, as ações foram voltadas para um “mapeamento” da Educação Básica e, posteriormente, criados Programas de formação de professores que, de certo modo, relacionam o processo de formação com as necessidades da escola. Uma dessas medidas foi a ampliação do FUNDEF, que passa a ser denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

³⁰ Frase retirada do portal *Seja um professor* criado pelo MEC.

³¹ Ainda sobre isso, Diniz-Pereira (2011) faz referência ao famoso dilema: “ “O que veio antes, o ovo ou a galinha?” Temos a sensação de que estamos diante de um dilema semelhante quando discutimos a crise da profissão docente em nosso País” (p. 34)

³² Essas informações podem ser observadas no Censo da Educação Superior de 2012 disponibilizadas pelo MEC em sua página na internet. Neste documento, outras informações podem ser acessadas como, por exemplo, o percentual de matrículas no Ensino Superior que cresceu 4,4% nos últimos anos.

³³ A assistência que aqui me remeto diz respeito à “ajuda” para melhorar as condições do Ensino Básico de modo geral, ou seja, infraestrutura, condições de trabalho, incentivo à professores e alunos, ações voltadas para melhores resultados em avaliações nacionais e internacionais, entre outros aspectos do ambiente escolar.

Educação³⁴, FUNDEB, com vigência no período de 2007 a 2020, abrangendo todos os níveis de ensino e financiando ações de manutenção das escolas e salários de professores. Além disso, o Plano de Metas, proposto em 2007, leva à criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual reúne diversos programas que atendem a Educação Básica com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também criado em 2007, como ferramenta de indicação da “qualidade na educação”³⁵.

Nesse contexto, o MEC passou a oferecer apoio às instituições que não atingiam o índice satisfatório no IDEB por meio da adesão ao *Compromisso Todos pela Educação*³⁶ e, além disso, alterou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, que passa a atuar na formação de professores da Educação Básica, uma vez que já respondia pelos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Com isso, a CAPES passa a ser responsável por avaliar os cursos de Pós-Graduação, divulgar as produções científicas das diferentes áreas do conhecimento, investir na formação, firmar parcerias internacionais e induzir e fomentar a formação de professores (inicial e continuada, nas modalidades presenciais ou a distância).

Entendendo um pouco mais das políticas educacionais do governo de FHC e de Lula, passamos, então, a compreender a ação de...

3.4 Alguns Programas voltados à formação de professores

Há mais de uma década, o Brasil tem sido contemplado com inúmeros Programas voltados à formação de professores que, dentre outros aspectos, visam a uma mudança em relação à Educação Básica. Creio que essas mudanças são para o governo, ou pelo menos pelo modo como é apresentado à sociedade, um objetivo implícito dos Programas e por isso, a meu ver, os problemas existentes na rede pública de ensino, em alguns desses Programas como o PIBID, por exemplo, são, condições necessárias para o oferecimento de tais iniciativas. Digo isso, por conta de que, ao estudar os Editais do PIBID, uma das condições para que o projeto fosse

³⁴ Criado via Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

³⁵ (OLIVEIRA, 2009, p. 204)

³⁶ Instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, pautado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um Plano de Metas, visando a manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.

aprovado era que a escola parceira tivesse pontuação abaixo da média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Visando um olhar mais amplo para as políticas públicas de educação e um sentido para o PIBID em meio a essas políticas, realizei também um breve levantamento de alguns Programas voltados à formação de professores.

Ainda em meio aos reflexos das políticas públicas educacionais implantadas no governo de FHC, principalmente a ampliação do acesso ao Ensino Superior e a firmamento de parcerias entre órgãos públicos e privados, foi criado, em 2004, no primeiro mandato de Lula, o Programa Universidade para Todos, ProUni, o qual tem por objetivo favorecer o acesso ao Ensino Superior, e para isso, concede bolsas parciais ou integrais a alunos egressos de escolas públicas em Instituições de Ensino Superior da rede privada. Além disso, o governo firma a parceria oferecendo às instituições isenções de tributos.

Observando a educação com as lentes de que era preciso ampliar a oferta de cursos de formação para alcançar resultados na educação do país, o governo lança, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que promove a abertura do Ensino Superior na modalidade a distância. A UAB oferece cursos aos professores da Educação Básica da rede pública de ensino, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação dos estados, nesta ordem de prioridade. Além disso, possibilita uma ação articulada entre Instituição de Ensino Superior, Governo do Estado e Municípios. E, vinculado a UAB, surge o Programa Pró-Licenciatura, que permite a formação inicial na modalidade à distância. Para isso, a partir de então, as Instituições de Ensino Superior têm permissão para oferecer cursos na modalidade a distância com duração igual ou superior aos ministrados presencialmente.

Também em 2006, foi lançado o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que oferece apoio financeiro a projetos institucionais que possam contribuir para a inovação no processo de formação de professores. Além disso, esse Programa buscou integrar a Educação Superior à Educação Básica, mostrando que o governo estava atento para a distância existente entre a formação em nível superior e as necessidades da escola básica. Em princípio, esse Programa foi uma iniciativa da Secretaria da Educação Superior (SESu) e MEC, porém foi incorporado às ações da CAPES em 2008. Ele está articulado a outras ações do governo como, por exemplo, o PIBID, o Programa Observatório da Educação e o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de professores para a

Educação Básica (PARFOR). Nesse contexto, o Prodocência liga-se a estes Programas, ampliando as possibilidades de abrangência e potencial de cada um deles, objetivando com essa parceria, “fomentar projetos pedagógicos que contemplem novas formas de gestão institucional e a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, estimular propostas de integração da educação superior com a educação básica, de articulação entre teoria e prática e de cooperação entre unidades acadêmicas, apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores”³⁷, entre outras ações.

Hoje, entendo o Prodocência como sendo uma política educacional do tipo “guarda-chuva”, em que vários Programas podem apoiar-se. Percebo isso, pois vejo que uma política pública voltada à formação de professores deve atender alguns requisitos como, por exemplo, apresentar o sentido sociocultural da formação aos licenciandos, deixando claro o papel da escola na formação deles; estar explícito o perfil do profissional a ser formado, oferecendo meios de que o aluno de Licenciatura conheça e forme sua identidade profissional ainda no curso de graduação e não nos primeiros anos de docência; entender o que é ser professor no Ensino Superior, pois muitos profissionais que formam professores não conhecem a realidade da escola e, com isso, não compreendem seu papel como formador; e, por fim, integralizar os conteúdos de forma a articular o que é visto na universidade com o que é ensinado na escola.³⁸ Diante disso, percebo o Prodocência e os Programas “parceiros”, vamos assim chamar, atendendo (ou pelo menos buscando alcançar) esses movimentos que estão vinculados às políticas de formação de professores.

Aproveitando o que comentei sobre o Observatório da Educação, o OBEDUC, como é conhecido, foi criado em 2006 com o intuito de financiar pesquisas em Educação e promover uma articulação entre Pós-Graduação, cursos de Licenciatura e Ensino Básico. Já o PARFOR é considerado uma ação estratégica do MEC que firmou parcerias com as Secretarias de Educação do Estado, Municípios e Instituições de Ensino Superior. Com isso, espera-se elevar o padrão da formação de professores que é oferecido de modo emergencial aos professores da rede pública via UAB. Atualmente, estão vigorando cerca de 194 cursos emergenciais de Licenciatura, dentre os quais 138 referem-se à primeira graduação desses profissionais e 56 correspondem à segunda Licenciatura, atendendo os professores

³⁷ Edital Prodocência 028/2010 de 10 de junho de 2010.

³⁸ Gatti (2008).

que possuem formação em nível superior, porém sem atuar em sua área. Com relação ao PIBID, vamos apresentá-lo com maiores detalhes no item seguinte.

No âmbito das políticas estaduais, o Estado de São Paulo³⁹ oferece, desde 1987, via Unesp, o Programa Núcleo de Ensino, que visa à produção de conhecimento na área educacional e à formação inicial e continuada do educador, baseando-se na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, em 2007, foi criado o Bolsa Formação, que buscou aproximar a Secretaria de Estado da Educação (SEE) às Instituições de Ensino Superior. Participam dele alunos de licenciatura com a supervisão de um professor da Universidade para elaboração de atividades de apoio aos alunos da escola básica no período das aulas. Mais recentemente, em 2012, foi criado o Residência Educacional, que oferece bolsas e auxílio transporte⁴⁰ aos alunos de Licenciatura que fazem seu estágio em escolas estaduais consideradas vulneráveis em relação aos aspectos socioeconômicos, infraestruturais e de aprendizagem.

No governo de Dilma Rousseff, é criado, em 2012, o Programa de Apoio a Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life), com o intuito de inovar as práticas pedagógicas, proporcionar uma formação interdisciplinar aos alunos de Licenciatura, constituir materiais e jogos didáticos, estimular o uso de tecnologias no processo de formação e promover meios de articular os Programas de formação oferecidos no âmbito da CAPES.

O conhecimento e a discussão dos Programas apresentados nesse item foram importantes para que eu tivesse uma noção do contexto político em que o PIBID foi criado, bem como para nos ajudar a constituir uma versão do Programa que ora pesquisamos, ainda que esta versão esteja marcada por minhas intencionalidades, ideias de políticas públicas e compreensões de formação.

³⁹ Destaque para este Estado por conta da pesquisa ter sido realizada em uma de suas cidades do interior.

⁴⁰ São oferecidas bolsas de R\$ 425,00 e o auxílio transporte é de R\$ 180 para cerca de 15 mil estudantes de Licenciatura.

O vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente, em cada folha.

(Clarisse Lispector)

4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID foi criado em 2007, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Secretaria de Educação Superior (SESu) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Cabe ressaltar que, com a reestruturação da Capes, foi lançada uma Portaria¹, em 2009, que transfere a reponsabilidade em desenvolver e fomentar² o PIBID para a Capes. Segundo ela, as ações desenvolvidas no PIBID são voltadas para o aperfeiçoamento e valorização do magistério para a Educação Básica.

Pensando nas finalidades do PIBID, o aperfeiçoamento pode ser um dos caminhos possíveis para a contribuição de uma formação profissional que minimize os impactos ocorridos no início da carreira docente. Assim, a etapa de “sobrevivência” e “descoberta”³ vivenciada pelos licenciandos nos primeiros três anos de carreira é trabalhada desde o início de seu processo de formação por meio da inserção na Escola Básica. Com relação à valorização, entendo como sendo ações estratégicas para impactar positivamente na qualidade e condições do trabalho docente. Frente a isso, assim como é proposto no Plano Nacional da

¹ Portaria nº 122 de dezesseis de setembro de 2009.

² A verba destinada ao Pibid é proveniente dos recursos da Capes e do FNDE.

³ A “sobrevivência” está relacionada ao choque de realidade à qual o licenciando é exposto ao formar-se e iniciar sua carreira. Muitos dos cursos de Licenciatura não oferecem uma formação dentro da profissão, como defende, por exemplo, Nóvoa (2009), o que não permite um contato com as necessidades e “realidades” da Educação Básica. Já a “descoberta” está relacionada ao momento em que o recém-formado professor compreende sua responsabilidade, entende sua situação dentro da escola e, principalmente, sente-se incorporado a ela. Além disso, esses termos estão diretamente relacionados às fases da carreira docente proposto por Huberman (1989). Para este autor, esses ciclos, como prefere denominar, não são lineares, nem aplicáveis a todos os docentes, mas de modo geral podem ser observado em grande número deles. Para Huberman, existem sete ciclos pelos quais os professores passam em suas carreiras: *Início de carreira* (até os 3 anos de profissão), *estabilização* (entre 4 e 6 anos de carreira), o ciclo de *diversificação e experimentação* está atrelado ao ciclo de *questionamento ou redelineamento* (7 aos 25 anos de serviço), assim como no caso anterior, o ciclo da *serenidade e distanciamento* está unido ao ciclo do *conservadorismo e queixas* (dos 25 aos 35 anos de atuação) e, para finalizar, *contração, descompromisso e desinvestimento* (dos 35 anos de carreira à aposentadoria).

Educação, quando aparece a expressão “valorização do magistério”, espera-se que, atrelado a isso, estejam assuntos relacionados à formação, jornada de trabalho, salário, infraestrutura das escolas, números de alunos nas salas de aula, plano de carreira, entre outros.

Desse modo, o PIBID tem oferecido bolsas⁴ a alunos de Licenciatura, professores da Escola Básica e das Instituições de Ensino Superior que encaminharam seus projetos institucionais e, portanto, participam do Programa. Além disso, tem por objetivos: elevar a qualidade da formação inicial por meio de parcerias entre Universidade e Escola Básica; oferecer a alunos de Licenciatura a possibilidade de criar, participar, experimentar diferentes metodologias; fazer uso de tecnologias no ensino e promover práticas inovadoras e interdisciplinares por meio da inserção na escola; possibilitar articulações entre teoria e prática; e incentivar a escola pública, ressaltando a importância de seus professores como co-formadores dos futuros docentes⁵. Nesse contexto, tais objetivos foram atrelados às necessidades do país em formar professores, principalmente, nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática.

Assim, para que os objetivos e metas fossem traçados, estudos preliminares foram realizados a fim de que o governo pudesse estruturar o Programa tal como foi pensado. Para isso, foi criada uma comissão de conselheiros da Câmara da Educação Básica, convocada por indicação do Conselheiro Mozart Neves Ramos da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para realizar um estudo amplo a respeito do número de professores da Educação Básica no Brasil. A partir disso, foi elaborado um relatório denominado *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*⁶, o qual conta com uma análise

⁴ Os valores das bolsas Pibid a partir do Edital nº001/2011/Capes passaram a ser de: R\$ 400,00 para alunos do curso de Licenciatura; R\$ 750,00 para os professores que atuam na Escola Básica como co-formadores; R\$ 1400,00 ao professor coordenador de área (responsável pela elaboração do subprojeto); R\$ 1400,00 ao professor coordenador de área de gestão de processos educacionais (responsável pela elaboração do projeto institucional) e R\$ 1500,00 ao professor responsável pelo Pibid na instituição de ensino superior. Nos editais anteriores, os valores correspondiam, seguindo a mesma ordem: R\$ 350,00, R\$ 600,00 e R\$ 1200,00, não incluindo a bolsa do coordenador de gestão que, à época, não existia.

⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

⁶ Texto produzido em maio de 2007 por Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Rangel, apresentado ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação e à Câmara de Educação Básica, visando à elaboração de propostas para superação do déficit docente no Ensino Médio.

da educação no país com base em pesquisas realizadas por órgãos governamentais e não governamentais. Nesse documento, é traçada a relação de professores atuantes, os que ainda cursavam a Licenciatura e elaborada uma lista de recomendações ao governo para com a educação. Finalizado o documento, as informações foram enviadas a todas as universidades e faculdades que ofereciam cursos de Licenciatura para que pudessem olhar para os dados e efetuar sugestões cabíveis.

Nesse levantamento, os conselheiros puderam observar que a situação em que o país se encontrava estava próxima ao que chamariam de *apagão do Ensino Médio*⁷. Claro que o problema também se estendia ao Ensino Fundamental. Entretanto, a situação mais preocupante estava pontuada nos últimos anos da Educação Básica e, mais precisamente, naquelas quatro disciplinas citadas anteriormente. Talvez, os resultados revelados nesse relatório não sejam tão surpreendentes para aqueles que atualmente se veem próximos da realidade escolar brasileira, mas a organização dessa comissão foi importante para que tal situação se tornasse conhecida, documentada e divulgada pelas autoridades governamentais que, a partir disso, assumiriam medidas emergenciais.

Dentre os dados apresentados no relatório, os conselheiros indicaram como um dos fatores para o caminhar do país ao possível *apagão* o de que “o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores”⁸, ocupando a última posição, dentre doze países analisados, segundo pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)⁹. Uma consequência disso tem sido a de que, cada vez mais, jovens brasileiros deixam de ingressar em cursos de formação de professores mesmo com os Programas de incentivo e as facilidades de acesso ao Ensino Superior, proporcionadas pelo governo, desde a época do presidente Lula. No entanto, é importante ressaltar que os baixos salários não são os únicos responsáveis pela desmotivação e evasão ocorrida nesses cursos. Problemas no processo de formação, na infraestrutura, na “hiper” responsabilidade colocada aos

⁷O Brasil chegaria a ponto de não conseguir formar e disponibilizar, dentre os já formados, professores para atuarem na Educação Básica, principalmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.

⁸(RUIZ, RAMOS e RANGEL, 2007, p. 9).

⁹ Os países ranqueados foram, nesta ordem: Alemanha, Coréia do Sul, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Inglaterra, Portugal, Argentina, Chile, Malásia e Brasil.

professores – espera-se que este profissional seja capaz de ensinar os conteúdos, educar moralmente os alunos, desenvolver atividades interdisciplinares, participar de cursos de formação – são fatores tão impactantes e influentes quanto a questão salarial.

Foi nesse contexto de apontamentos, relatórios, sugestões e medidas emergenciais que o PIBID foi estruturado e lançado o seu primeiro Edital¹⁰. Com ele, espera-se: incentivar a formação de professores para a Educação Básica, especialmente, para o Ensino Médio; valorizar o magistério; elevar a qualidade da Educação Básica; articular o Ensino Superior Federal com a escola; integrar os Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes) com a Educação Básica, com o intuito de impactar positivamente a rede pública; dentre outros objetivos. Além disso, no Edital, são elencados, os critérios de avaliação do projeto institucional¹¹ e, também, da seleção dos bolsistas que, quando egressos da rede pública e com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo, teriam prioridade para o aceite do Projeto. Ressalto que o Edital contemplava somente as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação Tecnológicas que ofereciam os cursos de Licenciatura Plena e que tivessem nota satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Em 2009, foi lançado um novo Edital¹² que passa a contemplar as Instituições Estaduais de Ensino Superior, promovendo uma ampliação no campo de ações do PIBID. Nele, são objetivos do Programa incentivar a docência, valorizar o magistério, integrar Ensino Superior e Educação Básica, proporcionar aos alunos de Licenciatura a possibilidade de criar, participar, vivenciar *experiências* com novas metodologias, tecnologias e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares. Assim como no anterior, são estabelecidos os critérios e prioridades levadas em consideração no processo de avaliação dos Projetos Institucionais. Neste caso, as ações voltadas ao Ensino Médio (disciplinas de Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Pedagogia e Licenciaturas com denominações diferenciadas por serem interdisciplinares) continuam tendo

¹⁰ Edital MEC/CAPES/FNDE de 12 de dezembro de 2007.

¹¹ Para a avaliação e ranqueamento dos Projetos Institucionais, tiveram prioridades aqueles que abarcavam, nesta ordem, o Ensino Médio (disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia), o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental (Ciências e Matemática) e Ensino Complementar (Língua Portuguesa, Educação Musical e Artística, outras Licenciaturas).

¹² Edital CAPES/DEB nº 02/2009 de 25 de setembro de 2009.

lugar privilegiado, seguido pelos projetos destinados ao Ensino Fundamental (Pedagogia, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical, Licenciatura complementares – língua estrangeira, interculturais, educação do campo, comunidade quilombos e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)) e outras Licenciaturas, desde que justificada a necessidade social no local ou região em que o Projeto seria desenvolvido.

Desde o primeiro até o último Edital lançado em 2013, o PIBID tem crescido cada vez mais, tanto com relação ao número de bolsas oferecidas, quanto de Instituições participantes e, conseqüentemente, área de abrangência no país. Assim, o Programa conta com sete Editais, que listo a seguir, juntamente com o número de Projetos Institucionais participantes.

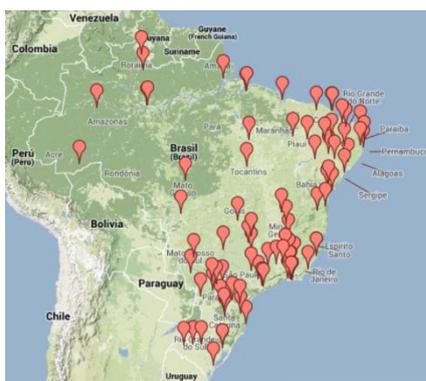
Tabela 1 - Relação de Editais e número de Projetos Institucionais aprovados

EDITAL	NÚMERO DE PROJETOS INSTITUCIONAIS
MEC/CAPES/FNDE/2007	43
CAPES/DEB Nº 002/2009	89
Conjunto nº	
002/2010/CAPES/SECAD-MEC	21
– PIBID Diversidade	
Nº 018/2010/CAPES – PIBID	31
Municipais e Comunitárias	
Nº 001/2011/CAPES/DEB	104
Nº 011/2012/CAPES/DEB	261
Nº 061/2013/CAPES/DEB	284
TOTAL	833

Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>

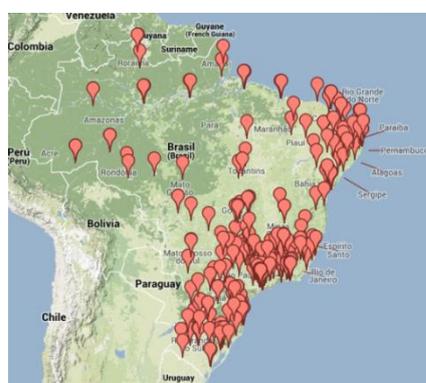
A cada Edital, a Capes teve a preocupação em (re)afirmar os objetivos de valorização e incentivo à docência, realizando modificações de modo a contemplar o maior número possível de Licenciaturas. Complementando as informações já apresentadas com relação aos Editais, em 2010, o Programa passa a contemplar as Instituições Públicas Municipais e Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas sem fins lucrativos, além de instituições que trabalham nos Programas de formação de professores do Prolind (voltado aos docentes que atuam em escolas indígenas de Educação Básica) e Procampo (apoia a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo e formação de professores para o Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental de escolas rurais). A partir de 2011, o PIBID atinge

Figura 3 - Instituições participantes do Edital CAPES/DEB 2009



Fonte: <https://mapengine.google.com/map/edit?mid=z9FKO3yRGMKE.krclSCdF642Q>

Figura 4 – Instituições participantes do Edital CAPES/DEB/2013



Fonte: <https://mapengine.google.com/map/edit?mid=z9FKO3yRGMKE.krLHaGJtrcXM>

Assim, é perceptível o quanto o Programa tem feito parte, cada vez mais, do processo de formação de professores para a Educação Básica. Atenta a isso, a Diretoria de Educação Básica tem pensado nas normas que regem o PIBID para alcançar, ao longo de 2014, um total de cem mil bolsas concedidas, caracterizando mais um momento importante para o Programa. A propósito, outro “ponto alto” do PIBID ocorreu em abril de 2013, quando ele foi incorporado à LDB que, em seu artigo sessenta e cinco, passa a instituir que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.”¹⁸

4.1 Algumas reflexões (preliminares) sobre o PIBID

¹⁸ (DOU, 2013, p. 2, grifo nosso).

Ainda que este trabalho seja pontual porque diz respeito a UM subprojeto PIBID, desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro (Edital de 2009), faz-se necessária uma análise e discussão relacionadas à estrutura geral do PIBID, ou seja, à esta Política Pública de Formação de Professores. Afinal de contas, é ela a disparadora das ações realizadas em todos os projetos e subprojetos PIBID do país.

Em primeiro lugar, no que tange à criação do Programa, mesmo tendo ciência de que algumas das ideias que respaldaram essa criação estavam voltadas para ações que pudessem incentivar a carreira docente, promover um repensar dos cursos de Licenciatura (em termos estruturais e curriculares), promover a formação continuada dos docentes da escola públicas e fazer com que alunos e Universidade compreendessem o que é a escola, não mais a entendendo, somente, como espaço para ações, mas sim, como lugar onde forma-se cidadãos (alunos, professores, licenciandos)¹⁹, assumo o posicionamento de que, a meu ver, a preocupação do governo pendia mais para o lado de ações visando à melhoria da Educação Básica do que, propriamente dito, formar professores.

Penso que o governo Lula assume uma postura assistencialista que não se ausenta dos objetivos do PIBID, entretanto, são “assistências” de naturezas distintas. No âmbito de uma política assistencial, o Governo preza e firma o compromisso em reduzir as desigualdades e suprir com as necessidades básicas de famílias carentes. Por outro lado, quando digo que a postura do PIBID é assistencial, quero me referir à ideia de “assistir”, “ajudar” e, principalmente, “atuar” na escola pública de modo a melhorar a situação (como um todo) do Ensino Básico brasileiro.

Frente a isso, percebo o PIBID como uma estratégia política na qual, em meio aos problemas apresentados no relatório *Escassez de Professores no Ensino Médio* e à necessidade de cumprir com as promessas de campanha, o governo encontra um modo de articular essas necessidades, dando destaque à questão da formação, já que aposta no professor para construir um país de igualdades. Por isso, dentre os objetivos do Edital de 2007, encontra-se um que visa elevar a qualidade da Educação Básica, outro que possibilita uma mudança na autoestima dos professores, ou seja, o fato de ressaltar a importância dos docentes da escola pública como co-formadores dizer muito mais do que propor a articulação

¹⁹ FREITAS (2011)

(importantíssima) entre Universidade e Escola Básica é um meio de oferecer outro *status* àquele profissional que se encontrava desmotivado. Atrelado a isso, a proposta do Governo Lula em ampliar o ensino técnico é claramente atendido nesse Edital, uma vez que contempla, unicamente, os Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes). Por fim, sua postura assistencialista mantém-se ao dar prioridades a Instituições, cujos bolsistas seriam egressos da escola pública e de baixa renda. Já no Edital de 2009, destaco o fato de que os Projetos, necessariamente, deveriam atender escolas cujas notas no programa de avaliação da Educação Básica não foram satisfatórias. Os demais Editais vieram com o intuito de “cobrir” todos os níveis e modalidades que abrangem a Educação.

Penso com isso que o PIBID pode ser visto como um Programa “coringa”, o qual é capaz de abarcar dois grandes problemas educacionais de uma única vez, criando possibilidades e impactando positivamente a situação da Escola Básica e o processo de formação de professores. Ainda que, aparentemente, o alvo não tenha sido os professores, creio que o modo como o Programa foi se estruturando com o passar dos anos favoreceu um (re)pensar dos cursos de Licenciatura.

Tenho ciência de que essas reflexões poderiam ser (e serão) exploradas mais profundamente, porém opto por discutir isso no momento de análise das versões do PIBID elaboradas pelas ex-bolsistas, pelos coordenadores entrevistados e os documentos consultados. Assim, pensando na proposta da pesquisa, realizei um estudo do...

4.2 Projeto Institucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Uma vez que optei por compreender quais significados ex-bolsistas do PIBID atribuem para as ações desse Programa em sua formação a partir de suas narrativas (auto) biográficas, busquei entender qual foi a proposta do Projeto Institucional da Unesp²⁰ (e, 2009) e como o Subprojeto desenvolvido em Rio Claro estava relacionado a ele.

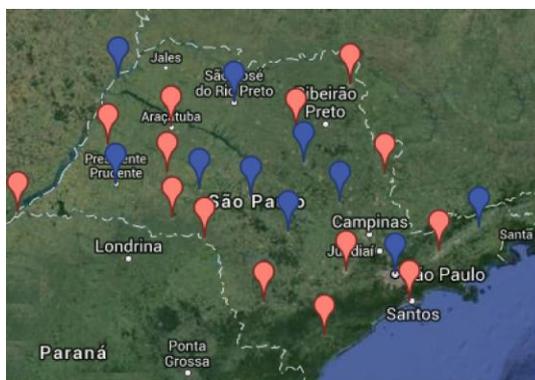
O Projeto Institucional da Unesp foi elaborado em parceria com todos os câmpis que pretendiam desenvolver atividades relacionadas ao PIBID e, por isso, mesmo o documento sendo datado de março de 2010, as ideias e sugestões que estão

²⁰ Cópia desse documento encontra-se no Anexo 11.1.

contidas nele surgiram desde o lançamento do Edital pela CAPES em 2009. A responsável institucionalmente pelo PIBID da Unesp foi a professora doutora Maria Antonia Granville, que também desempenhava a função de vice-coordenadora do Programa Núcleo de Ensino do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) de São José do Rio Preto (Unesp – Rio Preto). O título apresentado para o Projeto Institucional foi *O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica*. Com a leitura desse projeto, percebemos que a proposta da Unesp atravessa questões que dizem respeito à Licenciatura, abrindo espaços para discussões sobre estrutura, meios de formação, entre outros aspectos relacionados ao curso.

Nesse Projeto, estão previstas ações em dez unidades da Unesp²¹: Araraquara, Bauru, Botucatu, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Paulo. Cabe ressaltarmos que esses foram os campi que demonstraram interesse e por isso, estão incorporados no projeto. A figura 5, a seguir, apresenta, em azul, as unidades que compuseram o projeto e, em vermelho, os demais campi da Unesp.

Figura 5 – Câmpi da Unesp



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, o Projeto Institucional contempla, via subprojetos desenvolvidos nas unidades citadas, ações voltadas ao Ensino Médio, Fundamental e Complementar (Filosofia, Sociologia, Educação Musical, EJA e Multidisciplinar), que “entram em sintonia e comungam princípios semelhantes quanto à formação de futuros profissionais de educação básica”²². Para isso, elenca, como objetivos gerais,

²¹ A Unesp é constituída por vinte e quatro unidades: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Dracena, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Itapeva, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Registro, Rio Claro, Rosana, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, São Vicente, Sorocaba e Tupã.

²² (PROJETO INSTITUCIONAL DA UNESP, 2009, p.3)

ampliar as possibilidades de inserção dos alunos de Licenciatura na Educação Básica, “conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância da sua contribuição para a superação de problemas e desafios da escola pública de educação básica”²³, propor uma formação baseada em um “pré-serviço”²⁴ junto às escolas parceiras e toma, por metodologia, a reflexão-ação-reflexão, que, segundo o documento, possibilita um processo de reflexão por meio de análises e discussões que favorecem medidas estratégicas pautadas nas necessidades da escola.

O Projeto Institucional firma compromisso em viabilizar ações voltadas para a inclusão, via subprojetos, por meio de cursos e oficinas pedagógicas; compromete-se com a inserção dos alunos-bolsistas nas reuniões de planejamento, encontros de pais e mestres, entre outras atividades desenvolvidas na escola; além de garantir reuniões periódicas entre bolsistas e coordenadores de área para avaliação dos subprojetos. Com relação ao coordenador de área, por se tratar de um Projeto multicâmpi, a Unesp criou um Grupo Gestor²⁵, instituído pela PROGRAD/Unesp, do qual todos os coordenadores de área eram membros. Com isso, a universidade buscava avaliar e acompanhar o desenvolvimento do Projeto em nível institucional.

Além disso, é proposto um cronograma de atividades que inclui reuniões, encontros entre os PIBIDs das instituições, avaliações e planejamento semestral e. Com os objetivos do Programa e atentos aos critérios do Edital MEC/CAPES 2009, eles elencam os subprojetos em ordem de prioridade sendo que, em alguns casos, julgou-se pertinente articular o trabalho de duas unidades em um mesmo subprojeto. Com isso, os membros do Grupo Gestor esperavam potencializar as trocas de conhecimento e aproximar os câmpi que, fisicamente, não são próximos. E é justamente isso que ocorre com o subprojeto desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática na Unesp de Rio Claro. Como pode ser observado na tabela a seguir, ele foi pensado em parceria com a Unesp de Guaratinguetá (Guará).

Tabela 2 – Área do subprojeto e unidade responsável

Pedagogia	“campus” de Marília
Matemática	“campi” de Rio Claro e Guaratinguetá
Pedagogia	“campus” de Araraquara
Multidisciplinar	“campi” de Bauru e Botucatu

²³ (PROJETO INSTITUCIONAL DA UNESP, 2009, p.4)

²⁴ (PROJETO INSTITUCIONAL DA UNESP, 2009, p.4)

²⁵ Integrado por doze coordenadores de área, membros titulares, doze suplentes, a coordenadora institucional da Unesp e um assessor da PROGRAD/Unesp.

Multidisciplinar	“campus” de Rio Claro
Ciências Biológicas	“campus” de Ilha Solteira
Pedagogia/Letras	“campus” de Marília
Matemática	“campus” de Ilha Solteira
Educação Musical	“campus” de São Paulo
Filosofia e Ciências Sociais (Sociologia)	“campi” de Marília e Araraquara
Química	“campus” de Araraquara
Física	“campus” de Guaratinguetá

Fonte: Projeto Institucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Após compreender o Projeto Institucional da Unesp, pude perceber a parceria estabelecida no subprojeto que analisei e, assim, conhecer mais sobre aquilo que, de certa forma, pautou as ações e vivências das colaboradoras da pesquisa, nesse caso especificamente, as ex-bolsistas.

4.3 Subprojeto Matemática - câmpi de Rio Claro e Guaratinguetá

Assim como o Projeto Institucional, o subprojeto²⁶ não foi escrito por uma única pessoa, mas em parceria entre docentes do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro e de Guaratinguetá. Entretanto, como o Edital, assim como o Grupo Gestor, requeria o nome de uma pessoa que respondesse pelos compromissos firmados no subprojeto, coube à professora doutora Miriam Godoy Penteadó, da Unesp de Rio Claro, a função de coordenadora de área, com o apoio especial do professor doutor José Ricardo Zeni da Unesp de Guaratinguetá.

Com relação ao subprojeto, este contou com vinte bolsistas de iniciação à docência e dois professores supervisores sendo que metade dos bolsistas eram alunos do IGEC, Rio Claro e a outra parte da FEG, Guaratinguetá. O mesmo sucedeu com os supervisores. Quanto aos critérios de seleção das escolas parceiras, assim como proposto em Edital, foram classificadas, primeiramente, com base nas notas recebidas no Ideb e, depois, quanto à localização (escolas próximas ou com facilidades de acesso pelos alunos tinham prioridade). Com isso, foi eleita a Escola Estadual Professor Marciano de Toledo Piza, na cidade de Rio Claro, cuja nota no Ideb foi de 3,6 e a Escola Estadual Professor Luiz Menezes, em Guaratinguetá, com nota correspondente a 3,7.

²⁶ Cópia desse documento encontra-se no Anexo 11.2.

Quanto aos critérios de seleção dos professores supervisores, além daqueles propostos no Edital, o subprojeto buscou docentes que tivessem tempo (em anos) considerável de atuação na escola pública, carga horária maior na escola parceira e que participassem de cursos de formação ou projetos de natureza pedagógica. Frente a isso, no caso de Rio Claro, foi selecionada a professora Rita de Cássia Pedro Nadim e, em Guaratinguetá, a professora Eliana Maria de Castro Santos.

Já para a seleção dos bolsistas, tiveram prioridades alunos que possuíam a grade horária mais disponível, cursando, no mínimo, o segundo ano da graduação, dando preferência àqueles que cursavam o terceiro ou quarto anos e que se mostravam preocupados e dispostos a seguir a carreira docente. Com esses critérios, esperava-se proporcionar aos alunos que finalizavam o curso (ou quase) a oportunidade de vivenciar a experiência como bolsista PIBID e, conseqüentemente, conhecer as necessidades e realidades da escola pública.

A ideia geral do subprojeto foi promover, via ações colaborativas²⁷, articulações entre universidade e escola pública, potencializando a formação dos professores; contribuir com a Escola Básica, promovendo ações que envolvam e aproximem professores da rede pública com alunos e docentes da universidade; articular teoria e prática; mapear as necessidades da escola parceira; planejar aulas; trabalhar com material manipulativo; utilizar *softwares* em sala de aula e criar espaços virtuais²⁸ para postagens das produções realizadas. Para isso, as atividades do subprojeto foram divididas em dois grupos: um localizado em Rio Claro, com a coordenação da professora Miriam G. Penteado e outro, em Guaratinguetá, coordenado pelo professor Zeni²⁹. Além disso, os grupos contavam com o apoio dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e Matemática Universitária do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), em Rio Claro e dos Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do IGCE e da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG).

O subprojeto previu reuniões entre os participantes dos dois grupos, participação dos bolsistas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), observações de aulas na escola parceira, levantamento dos principais problemas no

²⁷ Modo de agir respaldado na ideia de firmar parcerias em prol de objetivos comuns.

²⁸ São exemplos de espaços virtuais: *sites*, *blogs* – *site* que permite a atualização rápida de informações por meio de textos chamados *posts*, organizados em cronologia inversa e com possibilidade de escrita de diversas pessoas – e fórum de discussões, página da internet em que são postadas questões e, a partir delas, as pessoas emitem suas opiniões.

²⁹ Trata-se do professor doutor José Ricardo Zeni.

processo de ensino e aprendizagem, elaboração de relatórios parciais e semestrais, organização de eventos para apresentação desses resultados, participação em congressos, seminários e encontros, visitas guiadas dos alunos da escola à universidade, participação em palestras e divulgação dos resultados do Programa em eventos e no ambiente virtual.

Desse modo, é perceptível a amplitude das ações desse único subprojeto e, pensando nisso e nos critérios que já mencionei no início da narrativa, optei por estudar e compreender mais profundamente o PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro, ou seja, diante do subprojeto articulado (Rio Claro e Guaratinguetá), buscarei articular compreensões sobre o grupo do ...

4.4 PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro (2010-201?)

Como dito anteriormente, o PIBID/Matemática de Rio Claro é parte de um dos subprojetos que compõem o Projeto Institucional da Unesp. As atividades do Programa tiveram início no curso de Licenciatura em Matemática e nessa instituição em abril de 2010, e, desde então, desenvolvem atividades de iniciação à docência. Cabe ressaltar que as atividades e posturas adotadas pelo PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro e analisadas nesta pesquisa referem-se ao primeiro grupo de 2010 e, por isso, ressalto que as considerações aqui tecidas dizem respeito a uma turma específica, escolhida segundo os critérios da professora Heloisa e meu para a realização da pesquisa.

Com relação ao critério de seleção dos bolsistas, cada responsável pelo subprojeto nas respectivas unidades da Unesp, inclusive com relação aquelas que se constituíram em parceria entre unidades distintas, como nesse caso, ficou responsável por elaborar um Edital interno que atendesse aos critérios propostos no Projeto Institucional, no subprojeto e às necessidades locais. Desse modo, em Rio Claro, alguns professores do curso de Licenciatura, juntamente com a professora Miriam³⁰, reuniram-se e elaboraram um texto informando o que eles compreendiam por PIBID, quais os objetivos e expectativas do Programa e, anexado ao informativo, uma ficha de inscrição para candidatar-se à bolsa de iniciação à docência, em que os alunos preenchiam seus dados pessoais, a grade horária que cursaria no semestre seguinte, suas disponibilidades de horário e respondiam a questões sobre:

³⁰ Refiro-me à professora doutora Miriam Godoy Penteado.

o que esperavam do PIBID, de ser um bolsista PIBID, se tinham interesse em seguir a carreira do magistério, entre outras perguntas que permitiam aos avaliadores³¹ conhecerem um pouco mais dos candidatos.

Assim, uma vez decidida a escola parceira e a professora supervisora, foram selecionados, então, dez alunos: Amanda Queiroz Moura, Camila Líbano Bernardino, Edmilson Rossini Junior, Elizabete Leopoldina da Silva, Felipe Roberto Bueno, Gabriela Anteghini Migliari, Juliana Arruda Vieira, Marianna Capani Dominguez, Natália Zulmira Massuquetti de Oliveira e Rafaela Silva da Cruz Candido. Foi a essa turma que, então, apresentei-me e mostrei a proposta do estudo, minhas expectativas, objetivos, convidando todos a participarem da pesquisa.

Uma vez decidido o grupo, os professores participantes e a escola em que as ações seriam mobilizadas, as primeiras atividades foram pautadas nas propostas do Projeto Institucional e subprojeto. Por isso, os alunos foram divididos em grupos de acordo com os horários disponíveis para irem à escola e passaram a observar as aulas ministradas pelos professores do Marciano, não necessariamente de Matemática, com o intuito de mapear e elencar as carências no ensino e aprendizagem. Com os dados em mãos, durante as reuniões, semanais, ocorridas nas dependências do LEM da Unesp de Rio Claro, os bolsistas juntamente com a professora supervisora, coordenadora e colaboradores³² discutiam, realizavam leituras de textos e elaboravam medidas de intervenções em sala de aula com o intuito de suprir as necessidades apontadas no levantamento.

Frente a isso, unindo os dados coletados pelos bolsistas com as sugestões da professora supervisora, os bolsistas desenvolveram atividades de auxílio aos alunos com relação à Geometria, ao Tratamento da Informação, à solução de problemas que envolviam questões longas e interpretativas, dúvidas em geral e também que atendessem alunos que quisessem participar da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Visto que os horários livres dos bolsistas deveriam combinar com o período de contraturno escolar e que a escola oferecia Ensino Fundamental e Médio, tendo sido detectadas necessidades para ambos os níveis, o

³¹ O mesmo grupo de professores que ajudou a elaborar a ficha de inscrição colaborou na escolha dos bolsistas.

³² Trata-se dos professores do curso de Licenciatura em Matemática que se disponibilizaram a ajudar nas atividades do Pibid.

grupo do PIBID dividiu-se em subgrupos para que fosse possível realizar todas as atividades citadas.

Assim, foram criados cinco subgrupos: um de Geometria, que fez uso do *software* Geogebra³³ para trabalhar características e diferenças de figuras planas e espaciais nas salas do Ensino Fundamental; um de Matemática Financeira com o uso do Excel³⁴, que se pautou no uso desse programa para ensinar e orientar a construção de gráficos, planilhas de orçamento doméstico e efetuar cálculo de juros simples e composto. Além disso, as aulas deram-se no próprio laboratório de informática da escola com alunos do Ensino Médio; um subgrupo voltado para as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que atendia alunos que iam prestar o exame e possuíam dificuldades na interpretação e resolução dos exercícios; uma equipe de apoio, que atendia alunos do Ensino Fundamental e Médio, sanando dúvidas, muitas vezes, referentes a conteúdos de séries anteriores; por fim, um subgrupo de Estudos em Matemática voltado, exclusivamente, aos alunos que pretendiam participar da OBMEP e não encontravam, em sala de aula, oportunidade de sanar as dúvidas e conversar sobre a avaliação.

Tendo em vista o fato de que as atividades e a dinâmica do grupo deveriam ir ao encontro das propostas do Projeto Institucional e do subprojeto, os bolsistas proporcionaram um momento de vivência dos alunos da escola parceira com a universidade, cuja atividade envolveu o deslocamento dos alunos da escola até a Unesp para conhecerem o câmpus, assistirem a palestras e participarem de conversas sobre os diferentes cursos oferecidos no câmpus. Além disso, os PIBIDianos³⁵ participaram de diversos eventos com o intuito de divulgar as atividades e resultados alcançados, elaboraram materiais de apoio, fichas de atividades e jogos pedagógicos, disponibilizados no LEM, criaram um blog³⁶ a fim de promover a troca de *experiências* e discussões de interesse geral.

A partir desse estudo referente ao PIBID e, em especial, ao grupo PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro, juntamente com os estudos já realizados, passei a realizar uma (re)leitura das versões produzidas neste trabalho –

³³ *Software* livre, capaz de realizar cálculos algébricos e construções geométricas em linguagem simples.

³⁴ Editor de planilhas produzido pela empresa Microsoft.

³⁵ Refiro-me aos bolsistas Pibid.

³⁶ <http://pibidmatematicabrasil.blogspot.com.br>

documentos, narrativas orais e (auto)biografias – para, então, tecer considerações sobre os significados do PIBID na formação de professores de Matemática.

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

(Clarice Lispector)

5 UMA COMPREENSÃO SOBRE NARRATIVAS

No decorrer desta pesquisa, realizamos diversas leituras sobre narrativas, suas possibilidades de uso, potencialidades e desafios. Isso se fez necessário uma vez que fizemos das (auto)biografias fontes legítimas para o estudo que ora apresentamos e porque grande parte dos trabalhos desenvolvidos no GHOEM utilizam narrativas (escritas e orais). Nessa direção, ainda que esta pesquisa não seja de cunho historiográfico, nós vamos compreendê-las como um meio disparador de estudos com esse caráter e, por isso, podemos afirmar que faz parte dos interesses do GHOEM e oferece contribuições para a formação de professores (de Matemática) e história desta formação. Assim, além de “definirmos” o que é uma narrativa, precisamos ainda articular suas várias noções a este estudo e aos interesses do GHOEM. Desse modo, nesse momento, darei continuidade à discussão sobre a metodologia desta pesquisa¹, pontuando aspectos relativos às narrativas (auto)biográficas.

Vejo as narrativas como algo presente em minha vida e na vida de todas as pessoas. Isso porque me percebo em um constante movimento de narração e as narrativas como um meio de relatar *experiências* vividas em um tempo, a partir da descrição de ações, coisas ou pessoas às quais *produzo significado*² e, em processo, *significo a mim mesma*³.

Nesse sentido, atribuímos a constituição de uma identidade⁴ a partir do que se é narrado, ou seja, trata-se de um movimento de produção de significados “de alguém a esse algo, a partir dos óculos ‘teóricos’ de que esse alguém dispõe e, assim, a identidade não é estável nem fixa, mas mutante e continuamente esboçada

¹ Refiro-me ao Capítulo 2, onde são apresentados aspectos referentes à metodologia do trabalho.

² Este conceito será explorado mais adiante quando explicaremos o que entendemos por produção de significados, pautados no Modelo dos Campos Semânticos (MCS).

³ Fernandes e Garnica (2011).

⁴ Entendemos identidade assim como Silva (2006) e Garnica (2013) que a compreendem como um processo de produção (atribuição) de significados. Desse modo, a identidade constitui-se em meio aos discursos, culturas e relações que permeiam o sujeito.

sob a influência dos modos como somos afetados culturalmente”⁵. Hoje, por exemplo, sinto-me uma aspirante a pesquisadora ao descrever minha trajetória e escolhas, enquanto estudo Educação Matemática, mas, ao mesmo tempo, sou vista pelos meus familiares como uma grande pesquisadora ao narrar a eles o que faço.

Em resumo, as pessoas me veem e me interpretam de acordo com o modo como me narro e segundo a leitura que fazem do que permito que elas percebam em mim, a partir de minhas escritas, minhas falas, minhas colocações. Elas me dão uma identidade e eu mesma crio minha identidade nessa trama de narrações. Com esse processo de produção de significados, percebo uma multiplicidade de Anas, sendo todas constituídas a partir de narrativas⁶.

Por outro lado, confesso que essa ideia de narrativa não era a que me acompanhava antes de ingressar no GHOEM e na Pós-Graduação. Entretanto, percebo que, mesmo de forma ingênua, esses conceitos existiam talvez porque, praticamente, desde as primeiras palavras de uma criança, é a narrativa que “intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho”⁷. Hoje, com o passar dos anos, esse olhar inocente foi se perdendo, ou melhor, foi alterando-se conforme eu produzia novos significados às narrativas.

Esse “novo olhar” parece estar relacionado às diferentes noções que, atreladas como raízes, permitem que conheçamos possibilidades, potencialidades e, por que não, desafios, em tecer pesquisas pautadas em narrativas, sejam elas escritas ou orais. Algumas dessas raízes que sustentam nossa ideia de narrativa são as noções de...

5.1 Experiência, Produção de Significados e Memória

Para que pudéssemos analisar as narrativas elaboradas por nossos colaboradores e para que eu escrevesse esta, foi preciso ter claro o que entendíamos por experiência. Assim, passamos a “enxergá-la” tal como proposto por Larrosa⁸, que a percebe como “uma coisa, que não se pode objetivar, nem homogeneizar, nem calcular, nem fabricar, nem predizer.(...) não é a prática, que

⁵ (GARNICA, 2013, p. 43)

⁶ Albuquerque Jr. (2007)

⁷ (BRUNER, 1997, p. 52)

⁸ Refiro-me às obras de Larrosa (2004, 2012).

não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição”⁹. A experiência é algo que passa por nós e que é capaz de marcar nossa história e provocar mudanças. Nunca será possível revivermos ou retratarmos uma experiência tal como ela ocorreu. Ela é algo singular e única para o sujeito que a vivenciou e nem mesmo ele será capaz de sentir ou retratar isso novamente. Além disso, entendemos que o sujeito que passou por uma experiência é capaz de visitar suas marcas e, a partir delas, refletir em diferentes momentos e contextos de sua vida.

Desse modo, atrelamos às narrativas, visões e (re)interpretações de *experiências* vivenciadas. Nesse movimento, me percebi narrativa e, também, que ela é própria de nós mesmos, uma vez que o que somos ou nos tornamos “depende das histórias que contamos e da que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas que somos, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”¹⁰.

Sobre a noção de *produção de significado*, buscamos respaldo no Modelo dos Campos Semânticos (MCS)¹¹, a partir da relação *autor-texto-leitor* nele discutida. Segundo o MCS, quem produz uma enunciação, seja ela por meio oral ou escrito, é o autor. Este, por sua vez, fala sempre em direção a um leitor que *produz significados* para um resíduo de enunciação, que é “algo com que me deparo e que acredito ter sido dito por alguém.”¹² Nesse sentido, as narrativas que constituem os dados desta pesquisa foram elaboradas em direção ao leitor (criado por mim e que, por isso, confunde-se comigo), que por sua vez, ao efetuar a leitura, produz significado a esses resíduos de enunciação que estão impregnados por minhas vivências, *experiências* e crenças. Assim, as fontes aqui apresentadas não serão para um possível leitor desta dissertação as mesmas que eu analisei. Ainda nessa direção, pensando que estamos produzindo fontes, entendemos que esta tarefa de decidir se elas serão ou não utilizadas em outras pesquisas é “uma atribuição do *leitor* que escapa às intenções do *autor*”¹³ e, por isso, todos os registros, narrativas,

⁹ (LARROSA, 2012, p.4)

¹⁰ (LARROSA, 1994, p. 48)

¹¹ As primeiras ideias deste modelo surgiram em 1986 e é tomado não como uma teoria “para ser estudada, é uma teorização para ser *usada*.” (LINS, 2012, p. 11, grifos do autor)

¹² (LINS, 2012, p.27)

¹³ (SILVA e SANTOS, 2012, p. 112)

cartas, (auto)biografias, documentos, imagens, são fontes potenciais¹⁴ para pesquisas.

Com isso, percebemos uma aproximação entre o MCS, alguns trabalhos do GHOEM e o nosso, uma vez que tanto esta pesquisa quanto outras do grupo, ao trabalhar com *versões*, mobilizam e fazem surgir, por meio dos colaboradores, distintos processos de produção de significados para acontecimentos envolvendo a Educação Matemática, a formação de professores entre outros temas. Esses processos, por sua vez, “não definem, portanto, uma constituição interna do objeto/fato/acontecimento, mas permite que ele apareça, situando-o em relação a outros modos, determinando sua diferença.”¹⁵ Além disso, tanto o MCS quanto alguns dos trabalhos do GHOEM e esse aqui narrado, partem do pressuposto de que cada indivíduo é único e, portanto, diferente um do outro.

Outra noção que perpassa a ideia de narrativa aqui defendida é a memória. Entendemos que historiadores e também os pesquisadores que mobilizam a historiografia em suas investigações, como é o caso do GHOEM, quase sempre trabalham com memórias (escritas, orais, pictóricas)¹⁶. Por conta disso, noções de memória e História são caras a esse grupo. Nele, não entendemos a História como uma totalidade, nem a possibilidade de retratarmos fielmente algo que aconteceu (ou está acontecendo). Apostamos na existência de verdades, versões e não de uma verdade absoluta. É para diferentes versões e verdades (resíduos de enunciação) que produzimos significados e construímos UMA versão que se aproxima (mas nunca alcança) do objeto estudado. No que tange à memória, nós a entendemos como “uma forma de conhecimento como experiência, caminho possível para que os sujeitos percorram a temporalidade”¹⁷. É por ela que encontramos os vestígios da experiência, as intenções, as inspirações coletivas e também podemos “nos reconhecer naquilo que já vivemos. A relação com o passado é íntima, viva”¹⁸.

Nos trabalhos do GHOEM, assim como nesta pesquisa, recorreremos à memória dos colaboradores. Jogando com o tempo, fazemos com que as *experiências* do

¹⁴ (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011)

¹⁵ (SILVA e SANTOS, 2012, p. 114)

¹⁶ Albuquerque Jr. (2007)

¹⁷ (CHAGASTELLES e LACERDA, 2013, p. 2)

¹⁸ (LORIGA, 2009, p.20)

passado, que um dia foi presente, possam voltar a ser presente - “este não só é presente, mas passado reencarnado ou promessa de passado do futuro”¹⁹.

Escolhemos tratar a noção de memória de modo mais amplo, sem interesse no aprofundamento do estudo das especificidades do termo. A memória vem sendo tema de estudo em diferentes áreas e deixou de ser vista como algo que remetia somente ao passado, passando a ser considerado o presente e seus conflitos. Alguns autores²⁰, assim como nós, entendem que a memória tem caráter social, construído coletivamente, “como um fenômeno que é construído de forma coletiva, sendo, portanto, submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes.”²¹

Uma vez explicitado o que compreendemos desses conceitos, acreditamos que tenha ficado claro o modo como estamos entendendo as narrativas e, com isso, é possível falar sobre nossa escolha dentre os diferentes gêneros narrativos (romance, novela, conto, crônica, carta, biografia, prosas, etc.).

5.2 Narrativas (auto)biográficas

O uso de (auto)biografias nos processos de formação (inicial e continuada) bem como em pesquisas, incluindo as de Educação Matemática, tem se intensificado nos últimos anos²². Uma das possíveis explicações pela escolha dessa abordagem pode estar no fato de que “nós – os seres humanos – somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”²³.

No campo da educação, as narrativas (auto)biográficas têm sido utilizadas como “fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que esteja vinculado.”²⁴ No âmbito das Ciências Sociais, as pesquisas pautadas em histórias de vida têm utilizado diferentes terminologias que são determinadas a partir dos aspectos metodológicos adotados e dos teóricos que irão fundamentar o trabalho. Desse

¹⁹ (ALBUQUERQUE, JR., 2007, p. 201)

²⁰ Refiro-me às teorias de Maurice Halbwachs e Michael Pollack. Um estudo mais detalhado sobre memória e sobre as teorias destes autores pode ser encontrado nos trabalhos de Albuquerque Jr (2007), Amorim (2012), Morais (2012) e Souza (2011).

²¹ (AMORIM, 2012, p.108)

²² Souza, Cury e Silva (2011).

²³ Connelly e Clandinin (1995, apud Aragão, 2011, p.14).

²⁴ (SOUZA, 2006, p.24)

modo, “Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral.”²⁵

Assim, as narrativas (auto)biográficas constituídas em processos de pesquisa ou “em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos”²⁶, o que possibilita ao pesquisador ter acesso às marcas de vivências dos colaboradores, reflexões e análises por eles construídas, em meio às ações de lembrar, narrar e escrever sobre si. Com isso, concebemos escritas (auto)biográficas como um gênero narrativo no qual o autor é ator principal de sua trama, ou seja, nós as entendemos como sendo o ato de escrever sobre si, sobre sua história de vida²⁷. Além disso, elas podem ser instrumentos importantes para se trabalhar com as pessoas por se tratar de um meio pelo qual “o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico”²⁸, permitindo ao indivíduo, “integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos.”²⁹

Talvez por conta dessas inúmeras possibilidades de uso, dos diferentes campos de atuação e das diversas finalidades, as narrativas (auto)biográficas recebem “marcas” que, de certa forma, dizem sobre o modo como estão sendo tomadas e que autores fundamentam o trabalho. Por isso, é preciso tecer duas considerações importantes. A primeira delas é sobre o porquê de adotar o termo narrativa(auto)biográfica, fazendo uso de parênteses. Isso não acontece por acaso. Ao usar essa forma, busco, com ela, simbolizar o movimento de *pesquisa-formação*³⁰ que, mesmo não sendo objetivo desta pesquisa proporcionar uma formação a partir dessas escritas, opto por mantê-la uma vez que compreendo “*formação* como sendo uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos”³¹. Já a segunda observação diz respeito à expressão “histórias de vida”. Quando a uso, não me remeto ao sentido estrito de relatar “a globalidade da

²⁵ (SOUZA, 2006, p. 23)

²⁶ (SOUZA, 2014, p. 43)

²⁷ Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Josso (2004) e Lejeune (2008).

²⁸ (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.26)

²⁹ (ibid., p.26)

³⁰ Este movimento é apontado pelos autores que utilizam o Método Biográfico-Narrativo. Sobre isso, discutiremos no decorrer deste trabalho.

³¹ (VEIGA, 2009, p. 26, grifo da autora).

vida em todos os seus aspectos” e, sim, a uma história que é colocada a “serviço de um projeto no qual elas [as histórias de vida] se inserem”³².

Outra observação que pode ser acrescida às anteriores diz respeito às modalidades de expressão (escrita e oral). Nesta pesquisa, assim como nos trabalhos do GHOEM, articulamos narrativas escritas ((auto)biografias, documentos) com aquelas advindas do relato oral (constituídas a partir de entrevistas). Nesse sentido, adiantamos que não existe uma majoração que indique ser uma potencialmente melhor que a outra. Sobre isso, Walter Benjamim, em sua obra *O Narrador*, dizia que as narrativas orais perseguem as escritas e estas, por sua vez, perseguem as orais. Ou seja, não existe uma forma mais plena do que outra; ambas possuem aspectos que podem favorecer este trabalho do mesmo modo que possuem limitações e restrições. O que esperamos é constituir fontes e, a partir delas, buscar meios que possam nos dizer sobre o PIBID na formação de professores, neste caso, de Matemática da Unesp de Rio Claro.

Entendendo que as narrativas (auto)biográficas constituem parte importante desta pesquisa, apresentamos, a seguir, algumas...

5.3 Considerações acerca das (auto)biografias

O uso das histórias de vida, ou seja, das (auto)biografias, sendo método de pesquisa teve, como uma de suas matrizes iniciais, estudos no campo da Sociologia com W. I. Thomas e F. Znaniecki, em Chicago – EUA, por volta do início do século XX, com a crise do positivismo. Neste período, os relatos de vida eram mobilizados com dupla intenção: a de utilizá-los em pesquisas clássicas e a de possibilitar a tomada de consciência de si³³ para que, com isso, fosse possível vislumbrar a possibilidade de uma “revolução metodológica”³⁴ na qual o conhecimento estaria pautado no experiencial e em uma subjetividade explicitada.

No Brasil, na década de 1970, as primeiras ideias sobre as possibilidades do uso das histórias de vida na pesquisa e formação surgiram atreladas à História Oral, a qual fundamentava os trabalhos dos pesquisadores ligados ao Programa de História Oral da Fundação Getúlio Vargas (1975), pioneiro no país. Por conta das “novidades” recém-instauradas e das dificuldades em firmar essa “nova” visão de se

³² (JOSSO, 2004, p. 31).

³³ Josso (2006).

³⁴ Expressão utilizada por Josso (2006) ao falar da inserção das histórias de vida como possibilidade metodológica em pesquisas e ações de formação.

fazer história e pesquisa, ou seja, a de considerar as diferentes versões de um acontecimento, as (auto)biografias, principalmente no campo educacional, ganharam destaque somente a partir da década de 1990, no que se denominou de “virada biográfica em educação”³⁵. Contribuindo para esse movimento, surge, em 1994, a Associação Brasileira de História Oral (ABHO).

A partir da década de 2000, novas perspectivas são acrescentadas nesse entendimento, ampliando, assim, o campo de investigação sobre a escrita (auto)biográfica, fazendo com que esse período fosse marcado por descobertas a respeito de algumas das...

5.4 Possibilidades, potencialidades e limitações do uso das narrativas (auto)biográficas

Como já foi dito, em virtude do caráter multifuncional que as narrativas (auto)biográficas proporcionam, elas têm sido utilizadas em pesquisas que abordam temas relacionados à formação de professores, estrutura curricular, educação em geral, programas, políticas educacionais e para promover a formação de um modo geral³⁶. Assim, com base nos estudos realizados, no âmbito educacional, foi possível determinar dois eixos de possibilidades de uso das narrativas (auto)biográficas: pesquisa e formação. No que se refere à pesquisa, as narrativas são tomadas como fontes de análise. Com relação à formação, elas são utilizadas, principalmente, em cursos de graduação e formação continuada (professores, gestores, coordenadores, entre outros).

Sabendo das possibilidades, surgem as potencialidades e limitações. Desse modo, entendemos que aqueles autores³⁷ que usam as narrativas para desenvolver pesquisas e concomitantemente a isso, promover formação, ou seja, o movimento de *pesquisa-formação*, tudo isso como forma potencial na qual, a partir da tomada de consciência de si, sejam capazes de envolver-se em processos de reflexão e (auto)conhecimento, promovendo sua própria formação (autoformação), deixando explícito que as histórias de vida ou narrativas (auto)biográficas revelam –se não só

³⁵ Esta expressão deve-se ao fato de que os estudos sobre profissão docente e formação de professores passaram a observar a maneira como os “professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério.” (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p.370)

³⁶ Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

³⁷ Dentre estes autores, citamos principalmente: Josso (2006), Souza (2006, 2010), Abrahão (2010), Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e Nóvoa e Finger (2010).

como “instrumento de investigação mas também (e sobretudo) um instrumento de formação”³⁸.

Assim sendo, o material (auto)biográfico é visto como uma alternativa viável a pesquisas, cujo foco principal é a produção de significados por sujeitos que vivenciaram determinadas(os) situações/acontecimentos, uma vez que permite, por meio dessa reflexão dos autores/atores, compreender macro-questões como: “Sobre o que me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero me tornar? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm as ideias que acredito serem minhas?”³⁹ Estas e outras questões só podem ser respondidas pelos sujeitos que viveram situações que os tornaram o que são hoje.

Frente a isso, as (auto)biografias permitem que os sujeitos, nesse movimento de olhar para suas vivências, refletir e narrar, consigam olhar para si próprios e se percebam. E mais, as narrativas referentes a esse percurso do autor/ator apontam para uma multiplicidade de dados que dizem respeito aos processos de formação, à estrutura educacional da época em que o sujeito frequentava a escola, a universidade, cursos em geral, permitindo ao pesquisador acesso às informações que não seriam notadas, se não ditas por pessoas que as vivenciaram.

Agora, no que tange às questões referentes às (auto)biografias como instrumento potencializador na formação, especificamente, os autores⁴⁰ defendem a ideia de que esse processo está fundamentado na reflexão, ou seja, se a “escrita de si” mostrar-se como um relato de si – sem reflexão – isso não promoverá o movimento de (auto)formação que se almejada. Clarice Lispector, em seu livro *A Descoberta do Mundo*⁴¹, ao afirmar que “é na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”, deixa explícita a ideia da reflexão, bem como as potencialidades de olhar para si reflexivamente.

³⁸ (NÓVOA E FINGER, 2010, p. 23).

³⁹ (JOSSO, 2006, p. 25-26).

⁴⁰ Sobre isso destacamos autores como Passeggi (2008) e Carrilho (1997) que as utilizam na formação inicial; Prado e Soligo (2007), Nogueira (2007) e Nóvoa e Finger (2010), na formação continuada.

⁴¹ Lispector (1984)

Pensando ainda em movimentos de formação, quando focamos nas narrativas (auto)biográficas ou “escrita de si”, como proposto por Josso⁴² ou, ainda, memorial de formação, como é adotado por outros autores como Passegui, Carrilho, Prado, Soligo e Nogueira⁴³, na formação inicial⁴⁴, foi possível perceber que elas são mobilizadas por proporcionarem ao licenciando a possibilidade de compreender-se em meio a esse processo que, muitas vezes, é confuso aos futuros docentes. Acredita-se que, com elas, o processo formativo torna-se claro “uma vez que conduz o aluno a uma auto-reflexão sobre sua vivência profissional, fornecendo, por esse viés, elementos interessantes sobre suas motivações, crenças, valores e representações⁴⁵”. Por isso, há autores que defendem o uso dos memoriais de formação como trabalho de conclusão de curso (TCC), convidando o aluno a escrever uma reflexão de sua prática pedagógica⁴⁶. Nesse caso, as narrativas seguem um padrão de formatação e também de conteúdo em que devem estar explícitas as abordagens teóricas e práticas assumidas pelo autor/ator, bem como os caminhos que almeja seguir no término da graduação.

No que diz respeito às ações que envolvem a formação continuada, percebemos que a abordagem (auto)biográfica se faz presente mais intensamente nesse segmento do que na inicial. Não sabemos ao certo o porquê disso, mas suspeitamos que seja consequência do próprio modo como a formação (de professores) é encarada, ou seja, como algo inacabado e dependente de movimentos de tomada de consciência, compreensão e produção de significados; além de maior possibilidade de intercambiar *experiências* com os pares. Na mesma direção, autores que colocam essa abordagem em uso⁴⁷ afirmam que ela não só potencializa o processo de formação continuada, como também apresentam um aspecto político extremamente relevante: a “publicação dos textos produzidos pelos

⁴² Refiro-me aos trabalhos de Marie-Christine Josso.

⁴³ Estamos nos referindo a alguns dos autores estudados que dissertam sobre este tema. Neste caso, citamos, de modo geral, sem que haja uma obra específica, as ideias de Maria da Conceição Passeggi, Maria de Fátima Pinheiro Carrilho, Guilherme do Val Toledo Prado, Rosaura Soligo e Eliane Greice Davanço Nogueira.

⁴⁴ Ainda que não concordemos com a fragmentação da noção de formação inicial e continuada, concebendo esta dicotomia por conta de documentos, programas, políticas e estudos que assim o fazem.

⁴⁵ (MELO e PASSEGGI, 2008, p. 181).

⁴⁶ Carrilho (1997)

⁴⁷ Prado e Soligo (2007), Nogueira (2007), Nóvoa e Finger (2010).

que fazem a educação deste país”⁴⁸. Nesse sentido, são disponibilizadas narrativas de pessoas que revelam suas práticas, os significados que dão às suas *experiências*, refletindo sobre o que fazem e o que esperam, apresentando publicamente a visão e opinião daqueles que estão imersos nas salas de aula.

Exemplos desse movimento que caracteriza a narrativa (auto)biográfica como um “gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas suas opiniões, inquietações, *experiências* e memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional”⁴⁹, foram o Projeto denominado *O professor escreve sua história*⁵⁰, lançado em 1997, e o Projeto PROSALUS 86⁵¹, desenvolvido em Portugal. No primeiro, foram reunidas narrativas de cinquenta professores da rede pública de ensino⁵², que ajudam a contar uma história da educação no estado de São Paulo. No segundo projeto, a intenção foi a apropriação das narrativas (auto)biográficas para intervir na formação de formadores, dos gestores.

Essas são algumas das potencialidades e amplitudes que tais narrativas permitem ao pesquisador ou formador trabalharem. Por outro lado, com tantas formas de abordagens e finalidades distintas, desafios e limitações emergem junto a elas. No nosso caso, por exemplo, algumas das dificuldades encontradas giraram em torno de como estimular a escrita, ou seja, como pensar modos de favorecer a narrativa e, ao mesmo tempo, direcioná-la para aquilo que pretendemos analisar.

Ainda com relação às narrativas (auto)biográficas, apontamos para algumas decisões tomadas no decorrer desta pesquisa:

5.5 A adoção do termo narrativa (auto)biográfica e o estilo da escrita

De início, gostaria de ressaltar que busco com as narrativas (auto)biográficas constituir fontes e perceber nelas versões de ex-bolsistas sobre o PIBID que podem contribuir para a compreensão do que seria, na formação dos bolsistas (futuros

⁴⁸ (PRADO E SOLIGO, 2007, p. 46).

⁴⁹ (Ibid., p. 46).

⁵⁰ Governo do Estado de São Paulo e Secretaria de Estado da Educação (1997)

⁵¹ Portugal. Ministério da Saúde e Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. **PROSALUS 86**: formação de formadores : gestores da formação para estabelecimentos e serviços do ministério da saúde/centro de formação e aperfeiçoamento profissional, departamento de recursos humanos da saúde. Lisboa: D. R. H. S., 1986.

⁵² Para a composição do livro, foi lançado um concurso no qual mais da metade dos 600 municípios paulistas participaram, totalizando 2.637 professores da rede pública inscritos. Destes, 50 tiveram seus textos selecionados e publicados no livro em questão.

professores de Matemática), esse Programa e, por isso, um dos motivos, foi escolher ex-bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática. Assim, levando em consideração as diferentes nomenclaturas possíveis quando tratamos de histórias de vida e entendendo que cada uma traz consigo uma ideia que a sustenta, julgamos pertinente adotar a expressão “narrativas (auto)biográficas” por não apresentarem outra referência que não a ideia de que, nessas escritas, o indivíduo (narrador) fala de si mesmo.

Essa questão parece simples, mas me incomodou muito no decorrer do trabalho. Isso porque a maioria dos textos estudados utiliza “memorial de formação” e não a forma mais ampla como acabamos por adotar. O fato é que, no âmbito educacional, a referência a memoriais de formação, comumente, caracteriza e traz consigo a ideia de que a atividade proposta tem por finalidade favorecer a formação do indivíduo envolvido. Não queremos com isso negar que, no processo de escrita para a constituição das fontes, tenha havido formação, nem que tal processo não tenha se constituído como uma ação de formação. Queremos apenas enfatizar que nosso objetivo é mostrar essa forma de escrita como fonte de pesquisa, destacando, principalmente, essa possibilidade e não a formativa, explorada em diversos estudos.

A postura foi adotada por nós⁵³ e passada às nossas colaboradoras, porém, talvez por conta da expressão “memorial de formação” ser comumente utilizada na área educacional, elas acabaram escrevendo e dizendo dessa forma, o que não interferiu na análise ou desenvolvimento do trabalho por se tratar de um mesmo gênero narrativo, porém com um outro “rótulo”.

Com relação ao modo como essa narrativa tem sido elaborada, (auto)biograficamente, confesso que foi algo difícil, desafiador, porém prazeroso. A todo instante me percebia “lutando” com um texto que deveria atender aos moldes acadêmicos e, por outro lado, eu não poderia deixar de retratar o quanto este trabalho me envolveu e quais eram as minhas sensações no decorrer da pesquisa. Escrever este texto em forma de narrativa (auto)biográfica vai muito além de uma opção diferenciada de escrita para uma dissertação, porque traduz um modo que encontrei de me aproximar daquilo que estávamos propondo para as colaboradoras

⁵³ Professora Heloisa da Silva e eu.

e de defender a ideia de que “a forma é fundamental para o efeito que venha a provocar, a habilidade do narrador é decisiva para o sucesso da empreitada.”⁵⁴

Assim, esta escrita permitiu-me mostrar o quão próxima e envolvida estive com a pesquisa. Penso que, se tivesse escrito nos moldes tradicionais acadêmicos, ou seja, “demarcando” cada etapa da pesquisa e sendo impessoal no modo de narrar, ia me sentir presa e talvez não conseguisse falar certas coisas que foram ditas. Exercitar algo a que proponho e que estudo mostrou-se como uma excelente opção para compreender e vivenciar teorias que, muitas vezes, estudamos e nos fundamentamos sem que nos envolvamos. Falar de narrativas (auto)biográficas, (auto)biograficamente, possibilitou-me a imersão nas teorias que busquei mobilizar.

Assim, com base no que foi dito a respeito da nossa compreensão de narrativas e seguindo os procedimentos que contamos, constituímos...

⁵⁴ (ALBUQUERQUE JR., 2007, p.191)

6 NARRATIVAS SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A seguir, apresentaremos quatro narrativas (auto)biográficas de ex-bolsistas do PIBID e também, duas provenientes das textualizações das entrevistas. Com elas, buscamos responder a nossa questão de pesquisa sobre quais significados ex-bolsistas do PIBID atribuem para as ações desse Programa em sua formação (professores de Matemática).

A primeira trata da textualização da entrevista com o professor doutor Hélder Eterno da Silveira, coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério. A segunda narrativa é também fruto de textualização, desta vez da entrevista com a professora doutora Miriam Godoy Penteado, coordenadora de área do PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro em 2009. As demais narrativas são escritas (auto)biográficas de ex-bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro que fizeram parte do Edital MEC/CAPES 2009.

6.1 Hélder Eterno da Silveira: “Que a política não seja só de governo e sim, de estado”¹

ANA: Bom dia, professor Hélder! Em primeiro lugar, obrigada por ceder esta entrevista. Temos sete questões para serem feitas, sendo que a primeira delas é: o PIBID surgiu a partir de indicadores que apontavam para a necessidade da criação de um novo Programa ou ele começou como um complemento de algum outro já existente?

HÉLDER: Em primeiro lugar, é um prazer. O PIBID não surge como complemento de nenhum Programa. Ele foi pensado segundo necessidades apontadas por grupos de pesquisadores em universidades, estudiosos da área de formação de professores, que apontaram para a necessidade de um Programa que pudesse potencializar ações para a formação de professores de Física, Química, Biologia e Matemática. Em 2006, foi feito um levantamento do número de professores dessas quatro áreas, que faltavam no Brasil e percebeu-se a carência desses profissionais. Esse levantamento levou à criação de vários Programas, como, por exemplo, o

¹ O roteiro desta entrevista foi disponibilizando anteriormente ao colaborador. Além disso, durante a entrevista, ele dispunha deste roteiro em mãos. Cópia da carta de cessão desta entrevista encontra-se no Apêndice 10.10 deste trabalho.

Plano Nacional de Formação de Professores, que fomenta turmas para atuarem na educação básica e um Programa de incentivo que é o PIBID. Em dezembro de 2007, é publicada uma portaria criando o PIBID. Ele surge ligado ao Ministério da Educação, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), à Secretaria de Educação Superior (SESu) e, posteriormente, a Capes o incorpora como uma ação própria assim que muda a sua lei orgânica e cria a Diretoria de Educação Básica Presencial em 2007. Assim, temos que o PIBID é uma ação nova, voltada para a iniciação à docência, valorização dos professores formação de professores e que induz a uma articulação entre universidade e educação básica.

A: Em Julho de 2011, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou, em uma reunião da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em Goiânia, que “o PIBID é um dos Programas mais relevantes da educação básica atualmente”. O que o senhor acha que o PIBID traz consigo que o torna diferente de outros Programas e/ou Projetos já propostos anteriormente? O que dá a ele esse destaque?

H: Na verdade, anteriormente ao PIBID, nunca existiu um Programa estruturado ou estruturante de iniciação à docência. As ações eram pontuais e com grupos pequenos de alunos. O PIBID surge como uma ação sistemática, orgânica, dentro da universidade, que articula a educação superior com a educação básica, valorizando o conhecimento do professor, inclusive pagando uma bolsa para este profissional (o professor supervisor). O PIBID coloca o aluno da licenciatura no interior da escola, permitindo que essa seja repensada e problematizada, fazendo dessa escola lugar para a sua formação. O PIBID possibilita, a esse mesmo aluno, o desenvolvimento de novas estratégias e formas de se atuar na escola. Acredito que essa seja a grande vantagem, assim como o reconhecimento de todas as pessoas do Programa, uma vez que o coordenador da universidade é reconhecido e aprende, assim como o aluno da universidade também aprende e é reconhecido, o professor da educação básica aprende, por isso acredito que esse trabalho coletivo enriquece a formação. Posso dizer que, quando você me pergunta qual é o diferencial desse programa, minha resposta é justamente o trabalho coletivo. Diferentes sujeitos envolvidos na formação de um profissional: o professor.

A: Ao ser lançado em 2007, a prioridade de atendimento do Programa era o Ensino Médio e, em especial, as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática –

como o senhor destacou – atualmente, a Educação Básica é o foco. Por que a opção por iniciar exclusivamente com Ensino Médio e por que a mudança?

H: Justamente pelos indicadores iniciais. Quando percebemos que existia uma carência nessas quatro áreas, foi desenhado um Programa que pudesse atendê-las. Porém, ele começou a ganhar um espaço dentro da universidade muitíssimo interessante e as diferentes áreas foram requerendo do Ministério da Educação e da Capes a participação neste Programa. Chegou um momento em que a própria Capes, os gestores, foram percebendo que o PIBID seria um Programa potencial para as licenciaturas e não apenas para as quatro áreas das Ciências da Natureza e Matemática. Nos editais seguintes, a Capes continuou induzindo algumas áreas até que abandonou-se essa ideia das áreas em prol da Educação Básica; enfim, de todas as licenciaturas que existem hoje no país. E essa mudança foi importante porque acredito que todas as licenciaturas precisam de um movimento de valorização da docência e de algo que coloque esse aluno, que está no curso de licenciatura, em direção à educação básica, em direção a esse espaço de formação e o PIBID acabou construindo um esse espaço possível para a formação de professores.

A: Desde o início do PIBID, quais mudanças e quais os principais impactos o senhor destacaria?

H: Os impactos do PIBID são muitos. Impacto na formação, uma melhora na concepção dos sujeitos – professores, alunos e professores universitários – sobre a docência, produção de estratégias, recursos didáticos, metodologias para a educação básica, um repensar a escola como campo de produção de conhecimento. A produção de *papers*, de artigos científicos sobre docência, escola, metodologias, colocar o aluno da licenciatura em ação investigativa e extensionista dentro da escola é papel do PIBID porque ele articula ensino, pesquisa e extensão. Mas ele não é um Programa de pesquisa, ele traz para dentro da formação, a dimensão da pesquisa como necessária à formação de professores. Isso implica em uma mudança de postura frente à escola, à dinâmica educacional, às estratégias e, de certa forma, talvez um grande impacto seja a constituição de uma massa crítica de pessoas que lutam em prol da escola. Outro grande impacto é a visibilidade que as licenciaturas ganharam dentro das universidades. Antes elas ficavam sempre em segundo, terceiro plano, hoje não, temos agora um bolsista que faz parte de um Programa sistemático, organizado, institucional e isso dá uma nova visibilidade e, de certa forma, isso acaba contribuindo para o estabelecimento de uma política de

fixação desse aluno na licenciatura e de valorização do magistério. Assim, dentre tantos impactos, eu acredito que esses são alguns que podemos destacar tanto o repensar a educação básica e o construir novas concepções, ressignificar, quanto dar uma visibilidade, melhorar a formação dentro da própria universidade.

A: Existem novas propostas sendo estudadas para aperfeiçoamento e ampliação do Programa?

H: Sim, nós estamos em um bom momento. Estamos em fase de rever normas. O PIBID começou em 2007, efetivamente. Os primeiros grupos iniciaram seus trabalhos em 2009 ou final de 2008, quando tivemos, inicialmente, um grupo pequeno e depois uma massa maior. O PIBID é um Programa novo, hoje estamos em 2012 e, de 2009 para cá, ele passou de 3000 para 45000 bolsistas, que é a meta para 2012. Mas, ao mesmo tempo, quando pensamos em crescimento, expansão, não queremos apenas crescer por crescer e sim crescer e ampliar com responsabilidade e qualidade, esse é o meu lema: ampliar com qualidade. Porém, para crescer com qualidade, precisamos rever as normas e, assim, verificar a quantidade de coordenadoras, de escolas e o modo como quantificar ou mensurar os resultados, os impactos desse Programa. Essas mudanças estão acontecendo, como vemos na alteração da portaria 260² que é, ao mesmo tempo, a sistemática de repasse de bolsas para as universidades, que hoje é na política de edital, que continuará sendo, porém não para o coordenador e sim para a instituição, numa política de concessão de bolsas institucionais. Essa é a principal mudança, dentre outras, do ponto de vista de organização, de colaboração para o trabalho administrativo desse Programa, para a gestão das universidades.

A: Como a Capes tem feito a avaliação dos PIBIDs do país?

H: É, esse é um gargalo. A Capes tem mecanismos de colher os relatórios, fazer visita, ir aos encontros e eventos que acontecem, que possamos acompanhar, olhar, levar os coordenadores institucionais para dentro dela e socializar os resultados, acompanhando também, todos os produtos na forma de livros, *papers*, nós acompanhamos dentro da própria Capes. Mas estamos, atualmente, desenvolvendo um sistema, o portal comunidade, que é um sistema eletrônico de relatório que nos

² Discorre sobre o modo como serão feitas as inscrições dos projetos para análise, ou seja, via guichê eletrônico de apresentação de propostas *online* da Capes, além de conter todas as normas gerais para envio dos projetos (conteúdos a serem contemplados) e os critérios de avaliação que serão adotados (dentre eles, a prioridade para propostas que atendam ao Ensino Médio nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática).

possibilitará olhar esses impactos, resultados e mensurar as informações para que consigamos ampliar essa política pública. Nesse sentido, é uma maneira de aperfeiçoar e otimizar a sistematização dos resultados do PIBID que não é muito fácil. Um Programa que começa com 3000 pessoas e hoje tem 45000, quantificar esses dados, olhar esse impacto é difícil e precisa de uma estrutura de informatização boa. Nós estamos nesse movimento, buscando melhorias nos processos de informatização e de recolhimento dos resultados do programa na Capes. Isso colabora muito para que a política não seja só de governo e sim, de estado, para podermos garantir a permanência do PIBID, independente do governante que entrar na presidência, no Ministério da Educação ou à frente da Capes.

A: Como a Capes enxerga as potencialidades do PIBID no âmbito de melhoria da qualidade da educação brasileira?

H: O PIBID interfere muito. Obviamente que, na educação brasileira, diferentes elementos precisam ser atacados, talvez essa não seja a palavra, mas que precisam ser enfrentados, desde a infraestrutura da escola, a carreira, o reconhecimento deste docente como um profissional, a representação social, até a formação. O PIBID dá conta de uma dessas vertentes que é a formação, mas à medida que essa formação vai sendo melhorada, esse profissional vai sendo bem formado, ele também adquire uma atuação mais estruturada, reflexiva, e torna-se mais ligado aos novos debates em torno da problemática da formação de professores. Então, acredito que há sim impacto direto e indireto no processo educacional brasileiro quando esse professor entra para a docência de maneira mais profissional. Uma das piores pobrezaas que temos hoje no Brasil é a pedagógica, falando do ponto de vista da educação. Às vezes chegamos em uma escola frágil, mas ao mesmo tempo se tem um professor que é criativo e ele consegue, mesmo na fragilidade de infraestrutura, propor uma ação pedagógica que mantenha o ensino dos conteúdos. Agora, mesmo que esse professor vá para uma escola onde a estrutura é ótima, mas ele não tem criatividade, ele não é capaz de utilizar a infraestrutura disponível e isso já foi comprovado, uma vez que o Brasil já teve alguns investimentos em infraestruturas, laboratórios que ficaram parados porque o professor não conseguia utilizar aquele espaço. E então, precisamos, sim, de infraestrutura, obviamente não estou negando isso, mas nós precisamos de professores com criatividade para trabalhar nesse espaço enriquecido de estrutura ou não, e ainda, acredito que o bom

professor é aquele que vai conseguir transitar nesses muitos universos da escola básica.

A: Obrigada, professor, por ceder essa entrevista.

H: Por nada.

6.2 Miriam Godoy Penteado: “A ideia de parceria, do dividir a responsabilidade”¹

MIRIAM: Apresente-se considerando a divulgação desta entrevista. O que seria isso?

ANA: Na dissertação, pretendo colocar uma breve apresentação dos colaboradores antes da entrevista. Por isso, inicio o roteiro sugerindo que me diga o que você julga interessante constar em sua apresentação, pensando que o foco desta pesquisa é o PIBID.

M: Seria melhor você escrever algo e depois eu ver mas, de modo geral, toda minha vida eu trabalhei muito com a escola; tenho trabalhado muito com essa relação universidade–escola em vários projetos e sempre trabalhei com esses professores com foco nas tecnologias. Acho que isso é algo que você poderia destacar!

A: Pensando na Unesp, os projetos que desenvolvem parcerias entre universidade e escola seriam o PIBID e o Núcleo de Ensino²?

M: Isso... Mas, no meu caso, todos os meus projetos sempre foram ligados à escola, independente de serem financiados pelo Núcleo de Ensino ou pelo PIBID. Desde a década de 1980, eu sempre trabalhei com a escola e os professores. Durante muitos anos, eu tive um projeto chamado rede *Interlink*³, que não era nem do Núcleo e nem

¹ O roteiro dessa entrevista foi disponibilizando anteriormente a colaboradora. Além disso, durante a entrevista, ela dispunha desse roteiro em mãos. Cópia da carta de cessão desta entrevista encontra-se no Apêndice 10.11 deste trabalho.

² Programa sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), com o objetivo de produzir conhecimento na área educacional bem como promover a formação inicial e continuada de educadores, respaldado na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e atentos aos princípios de cidadania e respeito social.

³ Rede composta por professores de Matemática de escolas da Rede Pública de Ensino, alunos de licenciatura em Matemática e pesquisadores em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro. Para maiores informações, ver: PENTEADO, M. G. . *Interlink - rede de trabalho sobre a inserção de tecnologia informática na educação matemática*. In: Sheila Zambello de Pinho e José Roberto Correa Sagliete. (Org.). *Núcleos de Ensino*. 1ed.Sao Paulo: Editora da Unesp, 2005, v. 1, p. 1-20.

Site: <http://www.rede-interlink.blogspot.com.br/>.

financiado por nenhuma agência de fomento. Ah, sim, ele foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse projeto foi oficialmente iniciado em fevereiro do ano 2000 e durou muitos anos [até início de 2009]. Nessa rede, eu trabalhei muito com a parceria entre escola e universidade, eu passava semanas indo a escolas e, mesmo antes da rede *Interlink*, eu já havia trabalhado dessa forma, mas não tinha esse nome. Trabalhei muito na escola Marasca⁴. Então, acho que esse é um ponto que talvez pudesse constar e que tem muita relação com o PIBID.

A: Certo. Destacarei, então, principalmente, essa sua preocupação em trabalhar com a escola e os professores.

M: Isso, sempre tive essa ligação desde o tempo da graduação. A minha formação é em Educação Matemática e por ter sido orientada do professor Dante⁵ e ele trabalhava muito com os professores, acabei aprendendo isso enquanto monitorea nos cursos oferecidos por ele.

Como você compreende o PIBID? Essa compreensão é a mesma de quando submeteu o subprojeto em 2009? Bom, eu acho que vou começar por essa última questão. Minha compreensão não é a mesma. Na verdade, quando submeti o subprojeto para o PIBID, eu não sabia o que era PIBID. Ele acontecia nas Universidades Federais e, naquele ano [2009], estava abrindo para as Estaduais. Então, eu não tinha ideia do que ele era. Fiz a leitura do Edital e tentei compor aquele subprojeto junto com outros professores. Na verdade, o subprojeto foi feito junto com todo mundo (professores do departamento de Matemática interessados). Nós, a Rosana⁶, eu, o Marcelo⁷, quase todos os professores que entraram naquele momento, tornaram-se professores colaboradores e ajudaram. Posteriormente, nós mandamos esse subprojeto e, lá na reitoria, saiu que tinha que juntar alguns subprojetos de mesma área, submetidos por diferentes unidades, porque não haveria verba para todos, não tinha condições de financiar um para cada curso de Matemática. Ah, mentira! Na verdade, quando foi encaminhado para a reitoria, ele já foi junto com a Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG); nós estávamos

⁴ Trata-se da Escola Estadual Professora Heloisa Lemenhe Marasca.

⁵ Trata-se do Professor Doutor Luiz Roberto Dante.

⁶ Trata-se da Professora Doutora Rosana Giaretta Sguerra Miskulin.

⁷ Trata-se da Professor Doutor Marcelo de Carvalho Borba.

montando o subprojeto e a FEG ligou e perguntou para a professora Suzi⁸, que na época era coordenadora do curso de Matemática daqui, quem era a responsável e ela informou que eu era quem estava à frente do projeto da Matemática de Rio Claro. Eles me procuraram e, desde aquela partida, já apresentamos um único subprojeto. Então, não foi junção. Acabei me confundindo porque já houve casos assim antes. E foi assim, eles tinham alguma coisa escrita que foi anexada ao que tínhamos e o subprojeto acabou sendo escrito em parceria, mas eu não tinha ideia do que era o PIBID e, na verdade, eu acho que o próprio PIBID está se constituindo nesse processo de existência. Não é algo assim: nós temos e pronto. Você vai reformulando aqui, mexendo ali, mas, desde o princípio, eu gostei muito ao ver que se tratava de uma participação da escola na formação dos docentes [dos novos professores]. E outra coisa, muito me atraiu o que estava por trás de tudo: era um programa oficial, com bolsas para alunos [da licenciatura], professores da escola, auxílio, reconhecimento e isso me atraiu bastante. Então, o que eu penso do PIBID hoje, certamente, não é mais a mesma coisa que eu achava antes.

Ah, você quer que eu fale como eu compreendo o PIBID?

A: Isso, me fale um pouco mais de como você o compreende hoje.

M: Eu compreendo o PIBID como sendo esse projeto que estimula através de verba, de condições, da institucionalização, de certa maneira, da participação da escola na formação dos futuros professores, que é uma filosofia da relação teoria-prática, universidade-escola, a ideia de parceria, do dividir a responsabilidade. Eu entendo o PIBID como sendo isso, uma ação de indução mesmo, para poder experimentar como isso acontece, até porque, em outros países, como na Inglaterra, por exemplo, é assim que ocorre a formação, a escola tem papel bem forte nesse processo. Agora, o PIBID não é para todo mundo, tem um número limitado de participantes e mais, uma coisa é o que eu entendo, outra é como ele ocorre.

A: Aproveitando o gancho que você comentou a respeito da escrita do subprojeto, oficialmente, o professor Zeni⁹ não aparece como responsável por ele. Por quê?

M: Foi uma escrita conjunta, mas acontece que tinha que ter um coordenador e acabamos entrando no acordo de que eu entraria como coordenadora. Mas não é,

⁸Trata-se da Professora Suzinei Aparecida Siqueira Marconato, na ocasião, professora do departamento de Matemática da Unesp - Rio Claro.

⁹ Trata-se do Professor Doutor José Ricardo de Rezende Zeni, da FEG/Unesp, Guaratinguetá.

de forma alguma, um subprojeto meu! Ele foi escrito em conjunto, conversado, bem coletivo.

A: Então, você como coordenadora é responsável pelo subprojeto todo e o professor Zeni a auxilia na FEG?

M: Isso, este foi um arranjo possível tendo em vista as verbas. Sei que você tem perguntas sobre isso mais à frente, mas já explico um pouco. Essas coisas, no âmbito da Unesp, que é multicâmpi e tem vários cursos de Matemática, teve que se fazer esses arranjos. Por exemplo, tem um projeto que é, junto, Ilha Solteira, Presidente Prudente e São José do Rio Preto no Edital do PIBID de 2009, mas com um único coordenador responsável, uma professora de Ilha Solteira. Isso é bom? Sim, isso foi bom porque nós nos unimos. Acho que nós fizemos uma aproximação com o pessoal da FEG muito boa para os docentes. Isso já não ocorreu muito bem com os alunos, mas não sei o porquê. Na verdade, penso assim: é difícil, até aqui dentro do câmpus, você se juntar, fazer coisas juntos, então imagina fazer tudo isso a distância? Eles têm a vida deles, é um curso noturno [o de Licenciatura em Matemática de Guaratinguetá, uma correria, e para os alunos daqui também. Claro que tiveram algumas visitas, ações, mas estas ficaram localizadas mais na escola. Mas, teve um novo Edital [2012] em que alguns desses subprojetos foram desmembrados, como os de Marília, o de Química e Física de Presidente Prudente e o de Física de Guará¹⁰. Esses se desmembraram, houve essa possibilidade, mas, mesmo assim, nós optamos por continuar juntos com a FEG. Eu acho que não funcionaria muito bem por depender muito do coordenador do câmpus em que o subprojeto está vinculado, mas, no nosso caso, o Zeni, mesmo não sendo oficialmente o coordenador, acabou desempenhando o papel de coordenador em Guará e, depois, teve um ano em que eu passei para ele a coordenação e tudo continuou da mesma forma: eu estando aqui [Rio Claro] e ele lá [Guaratinguetá].

A: Sabe, Miriam, penso que talvez essa parceria, nesse momento em que estava começando o PIBID, foi bastante interessante para vocês [professores], que estariam atuando e direcionando os alunos. Foi um meio que possibilitou trocas de experiências.

M: Sim, eu acho que foi muito bom, inclusive as tentativas, as viagens. Inclusive, em 2011, quando teve a possibilidade, nós fizemos o subprojeto novamente juntos para

¹⁰ Trata-se da cidade de Guaratinguetá.

podermos ampliar, nós não queríamos nos separar. Porque é bom! Claro que é preciso forçar um pouquinho porque tem uma resistência maior por parte dos alunos, mas mesmo assim nós levamos os professores, a professora Rita¹¹, a professora supervisora de lá [PIBID/Matemática-FEG], que também já esteve aqui. Então, eu acho isso muito bom tanto para a escola quanto para os alunos. Agora, não sei do ponto de vista administrativo, mas, em termos de reconhecimento institucional, têm várias coisas que precisam mudar, por exemplo, é um esforço muito grande para o Zeni, imagino que maior ainda quando ele estava sem assumir a coordenação, ter de exercer papel de coordenador uma vez que a verba toda vai para lá [FEG] e ele tinha de gerenciar tudo, por conta da distância¹² em que estamos, sem que isso conte nada para ele?

Nestas circunstâncias é que sou favorável de que cada licenciatura tenha o seu subprojeto e que o projeto institucional possa dar conta de articular tudo isso, ou seja, provocar essas articulações que nós temos tentado fazer. Em maio deste ano [2013], acontecerá em Brasília, uma reunião porque a Capes está querendo rever toda esta estrutura, no sentido de elaborar um novo Edital de modo que não tenhamos mais vários deles, fazer em fluxo contínuo, unificado. Se isso irá sair eu não sei, pode ser só boatos, mas uma das coisas que talvez seja decidido seja isso, cada curso ter o seu subprojeto; mas não sei como fica o número de alunos, entendeu? Seria ideal se o PIBID abarcasse todos.

A: Desse modo, você entende que os subprojetos estarão emergindo do projeto institucional da Unesp?

M: Na verdade é assim: o projeto institucional, os dois que tiveram aqui [2009 e 2011], eles foram formados a partir dos subprojetos. Saiu o Edital e a reitoria chamou: “Gente, quem quiser participar, mande um subprojeto!” Nós não sabíamos o que escrever, existia um ou dois arquivos, em anexo, para colocarmos as ações que pretendíamos fazer. Depois, de posse disso, eles [a reitoria] encontraram uma pessoa que seria o coordenador [institucional], que ficou responsável em unir, costurar todos estes subprojetos, formando, assim, o institucional. Imagine. Cada subprojeto partiu de uma cabeça; eu com uma perspectiva, outra com uma outra, ninguém sabia o que fazer e, assim, uma pessoa juntou tudo aquilo e escreveu. Eu

¹¹ Trata-se da professora Rita Jardim, supervisora do Pibid/Matemática – Unesp-Rio Claro.

¹² A Unesp, câmpus de Rio Claro, encontra-se a 327 quilômetros de distância de sua outra unidade localizada em Guaratinguetá.

acho que isso aconteceu diferentemente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pelo que a Maria do Carmo¹³ conta, eles pensaram primeiro no projeto e definiram algumas escolas; acho que houve essa possibilidade porque eles estavam todos concentrados em São Carlos, no primeiro Edital, o que foi totalmente diferente do nosso e, em 2011, repetiu o processo. Então, hoje na Unesp, nós temos PIBIDs referentes aos Editais de 2009 e o de 2011 e estamos em um processo de aproximação. Tivemos uma reunião semana passada com todos os coordenadores visando uma articulação, até porque achamos que poderá sair uma proposta de unificação onde teremos o PIBID da Unesp, sendo que, hoje, nós nos sentimos mais seguros para pensar em um projeto institucional. E, na verdade, isso não se dará de cima para baixo, será um ir e voltar, uma via de mão dupla, e nós já temos alguns direcionamentos para podermos pensar neste Edital interno. Essa seria uma ideia: pensar um Edital interno que pudesse orientar para o que é o PIBID da Unesp. Cada universidade vai ter o seu e isso não tinha na época.

Perceba que nós fomos aprendendo o que é PIBID, como que ele pode acontecer, os problemas que podem ocorrer do ponto de vista da parceria universidade–escola, as questões operacionais de convênio com secretarias, isso tudo não é simples. Por exemplo, foi difícil estabelecer um convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, demorou muito para conseguirmos assinar os papéis e a Capes não liberava o dinheiro para compra de material de custeio, apenas as bolsas saíam e essas observações não são só nossas, da Unesp, são de vários PIBIDs do Estado de São Paulo. A Capes exige esse convênio, senão ficamos em situação irregular. Então, nós estamos tentando fazer uma reunião com o secretário (da Educação do Estado) para ver o que pode ser feito em relação a isso.

A: Você acabou comentando um pouco sobre o PIBID da UFSCar. Existe alguma reunião em que esses coordenadores de PIBIDs se reúnem?

M: Na semana passada, foi a primeira ação, pelo menos que eu saiba e que partiu de nós, da Unesp, para tentar avaliar, fazer um fórum de avaliação nosso com os dois Editais [2009 e 2011], buscando alguns resultados para levarmos nessa reunião em Brasília, onde a Capes irá reunir todos os coordenadores [institucionais].

¹³ Trata-se da professora doutora Maria do Carmo de Sousa.

Nesta reunião, a Capes pedirá sugestões, inclusive lançou, essa semana que passou, um questionário para que cada um dissesse qual a previsão para ampliar, ou seja, analisar demanda. Assim, nós tivemos a ideia de chamar os coordenadores institucionais de algumas públicas - Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal do ABC, UFSCar e nós, da Unesp – para uma reunião onde eles se apresentaram, falaram sobre suas ações e que achei muito boa. Agora, teremos outra no final de abril, na USP, para ver o que cada um está fazendo pensando esses problemas que tivemos, como o da secretaria e outros, por exemplo, pensando no professor de Física para um PIBID da Física. O Edital falava que era preciso ser um professor efetivo e, muitas vezes, você não consegue atender a isso por conta de que, aparentemente, o Edital está fora da realidade do que está acontecendo no Brasil. Encontrar um professor efetivo há “x” anos na escola é complicado, no caso da Física, então, quase não se tem professor desta disciplina. Agora, esta exigência já mudou, parece que, no Edital de 2011, já aparece como preferencialmente, percebe? Até porque, muitas vezes, você não tem professor, existe uma rotatividade e, pensando nisso, você pode ter um coordenador de escola que consegue tocar bem, então, por que não o coordenador ser bolsista? Pelo Edital de 2009, isso não pode! Mas veja, existem casos em que essas coisas precisam ser pensadas tendo em vista a realidade que temos na escola. Isso são coisas que nós temos observado! Por conta disso, houve essa reunião com os coordenadores institucionais, só que eu não posso falar que é representando o Estado de São Paulo, porque ele tem ainda muitas públicas como os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET), entre outras, que não estavam neste encontro, mas, mesmo assim, achei que foi um grande avanço, foi super legal!

A: Muito boas estas iniciativas. É um começo. E essa reunião que vai ter em Brasília será a primeira em que reúnem-se todos os coordenadores?

M: Não, já tivemos outras. Na verdade, aconteceu uma juntamente com um evento no Maranhão¹⁴, acho que em dezembro, onde estava a Capes e vários

¹⁴ Refere-se ao III Encontro Nacional da Licenciatura e o II Seminário Nacional do Pibid, realizados nos dias 05, 06 e 07 de dezembro de 2012 na Universidade Federal do Maranhão em São Luís-Ma.

coordenadores; aconteceu também um encontro PIBID em Goiânia¹⁵. Então foram vários, não sei se três ou quatro, esse agora será o terceiro ou quarto. Eu não tenho isso porque não fui em nenhum e, neste de dezembro, eu não pude ir e nem nesse de Brasília eu irei porque ele vai acontecer junto com uma banca em que sou membro, em Bauru, mas a Bete¹⁶ vai.

Por que submeteu o projeto? Bem, eu acho assim: sempre trabalhei muito com escola em um projeto em que pedi verba ao CNPq e fiz isso muito tempo, mas sempre fui bastante estimulada por umas colegas da UFSCar a pedir “escola pública FAPESP”, que é uma linha muito interessante de estabelecer parceria universidade – escola pública. Pensei: “Meu Deus!” Isso porque os professores teriam que fazer relatórios e tal, mas até que eu fui tão entusiasmada que fiz uma proposta de projeto e fui contemplada. Eu mudei o que fazia? Não mudei! Mas teve uma qualidade... Os professores recebiam bolsas, consegui bolsas para alunos, via Núcleo de Ensino e verba, dinheiro pra comprar equipamento, participar de congressos, então comecei a perceber. Meu Deus! Como que o dinheiro, a verba, muda as coisas, dá uma alavancada, até porque é horrível você querer fazer coisas minguado¹⁷, sempre naquela luta, sem falar que o *status* é outro. Olha, eu sempre fazia no voluntariado, sempre achei que tinha de ser assim, sou contra *top down*, você chegar e falar que tem que fazer. Muitas vezes fui convidada pela secretaria, diretoria de ensino, para que eu formalizasse meus projetos, mas eu não queria, porque eu não quero que isso seja uma coisa que venha da diretoria e os professores são obrigados a fazer, eu faço o convite para quem se interessar. Eu ia em todos os HTPCs¹⁸ - Cordeirópolis, Santa Gertrudes - o carro ficava girando, mas, mesmo assim, só participava quem quisesse estudar sobre o uso de computadores, aprender a mexer no mouse, etc. Eu achava que só poderia ser dessa maneira. Quando fiz o projeto, escola pública FAPESP, a ideia continuou a mesma, porque os professores eram voluntários, mas uma única coisa que ele trouxe de diferente foi uma limitação uma vez que eu não conseguiria colocar tantas escolas neste projeto - coloquei uma só. Então, teve uma limitação em relação aos outros só que ainda assim era voluntário,

¹⁵ Refere-se ao II Encontro Nacional da Licenciatura e I Seminário Nacional do Pibid, realizados nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 2011 na Universidade Federal de Goiás, câmpus de Samambaia, Goiânia –Go.

¹⁶ Trata-se de Elisabete Aparecida Rubo, coordenadora institucional do projeto 2011.

¹⁷ Refere-se a algo escasso, limitado.

¹⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Atualmente esta nomenclatura mudou para ATPC, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

participava quem queria e tinha um *status*: você seria um bolsista FAPESP. Assim, a escola tinha um outro respeito por esses professores. Com este projeto, eu levei dinheiro para escola, computadores, então é diferente! É diferente e por isso gostei muito! Eu falei assim: “Nossa... gente... dá um trabalho.” Meu janeiro todo era dedicado à FAPESP, mas que coisa, era de uma qualidade...e, quando veio o PIBID... e, assim, para ser sincera, eu não preciso de projetos que trabalham com a escola, não preciso disso, dessas coisas, eu já fazia tudo isso e estava satisfeita, só que, quando vi a qualidade que o dinheiro proporciona, então eu falei: “Isso é uma institucionalização mesmo.” Pois veja: você é um bolsista PIBID. Isso é outra coisa, você tem um nome, *status*, então quando vi, me lembro muito bem, eu estava reunião da ANPEd¹⁹ quando saiu o Edital e o professor Marcelo Borba mandou um *e-mail* na lista, entre nós [professores da graduação], alguma coisa assim, inclusive incluindo outros professores, dizendo assim: “Gente, saiu, quem vai querer?” Você sabe que esse é um tipo de trabalho que ninguém quer, né? Mas eu estava tão animada que me lembro de responder falando assim: “Ai, eu assumo isso! Pode deixar que eu vou”. Porque, veja, precisa de uma pessoa para liderar, né? Mas, mesmo assim, foi feito tudo coletivamente e foi isso que me motivou, hoje tenho essa visão e acho assim, você precisa se vincular a uma instituição, captar recurso – isso é importante, faz uma diferença muito grande – e isso eu já acho que é um resultado do PIBID, se você conversar com os meninos²⁰. O PIBID aqui, ele trouxe um *status* muito bom para licenciatura. E, nossa! Não tinha nada para licenciatura; o PET²¹ é para bacharelado praticamente, têm alunos da licenciatura, mas ele é muito elitista. Tem também o laboratório²², em que a professora Rosana e eu cuidávamos e que acabou virando o “quartel general” do PIBID. Então, acabou juntando tudo, o que eu acho que foi uma coisa muito boa e, por isso, me envolvi. Sinceramente, a primeira coisa foi mesmo por conta do dinheiro, do financiamento. Você entendeu o que eu quis dizer com financiamento? Não é que eu sou aquela pessoa mercenária, não é isso, é que eu acho que sem dinheiro não faz coisa com qualidade.

A: Sim, entendi. Compreendo que a questão da verba é importantíssima, inclusive, para compra de material e como meio de motivação.

¹⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

²⁰ Trata-se dos bolsistas Pibid.

²¹ Programa de Educação Tutorial.

²² Trata-se do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM).

M: Sim, sim. Durante muitos anos, eu trabalhei com os professores assim, sem verba e é duro, para eles, trabalharem o dia inteiro e depois fazer algo a mais ainda. Quando fiz o Bolsa FAPESP, o professor assinava um contrato e sabia que iria receber uma bolsa, então ele pegava um pouco menos aula. Agora, como que, no voluntário, você vai pedir para que ele faça isso? Você sabe quanto é o salário! Eu sou contra isso! Sou contra mandar que os professores venham aos sábados, isso e aquilo, sendo que a vida deles já é muito corrida. Se eles quiserem, é outra coisa! Se eles quiserem. Então, quando tem bolsa, vamos falar a verdade, sem dinheiro você não faz nada, não faz! Então... sobre o Grupo formado em 2009, quais eram as características? Então, ele era composto, agora eu não me lembro de quantos subprojetos, tinham vários, mudou tanta coisa, não sei quantos. Será que eram quatorze? Eu não me lembro. Eram subprojetos diferentes, na Matemática, por exemplo, tínhamos três: Guará e Rio Claro, Ilha Solteira e Prudente. O outro curso de Matemática, o de Bauru, estava inserido em um projeto interdisciplinar, então eram dois de Matemática. O que eu poderia falar das características do institucional? Assim, nem todas as licenciaturas da Unesp tiveram subprojeto do PIBID na época, acho que ele ampliou bastante em 2011. Então, o PIBID é formado assim: têm os coordenadores [da área dos respectivos subprojetos], que formam o que chamamos de comitê gestor e tem, também, o coordenador institucional que junto com os coordenadores de subprojetos formam o comitê gestor do projeto institucional. No início, tivemos várias reuniões, pois, no projeto institucional de 2009, tínhamos que fazer o tal plano de trabalho. Uma coisa é o projeto, ele é aprovado, só que depois você tem que fazer um plano de trabalho onde você tem que mostrar, inclusive, como vai gastar a verba, você tem que distribuir metas por metas, o que será gasto nessas metas, etc. Quem fez isso foi a coordenadora institucional, mas assim, como é que a gente vai saber o que vai ser gasto? E hoje, você que está acompanhando, sabe o quanto de mudanças de rubricas que temos que fazer e por quê? Porque foi feito sem que se soubesse direito as coisas, nós não sabíamos o que dava para se fazer no PIBID... Viagem, dinheiro para isso, para aquilo, não sabíamos muito bem. E isso tudo era feito via convênio, naquele Edital de 2009, com o MEC e a universidade tem um tipo de estrutura orçamentária, um tipo de gerenciamento feito via universidade, toda aquela parte de pregão e etc... Então, as verbas chegam, são repassadas para as unidades e tudo é feito via unidade... era muito complicado. A Capes, me lembro direitinho, pediu um tal de

kits²³, então as unidades eram kits, kit? O que é kit inclusão? As coisas recebiam nomes... Bom, depois teve mudança para adequar o orçamento, mudou uma porção de coisas e até hoje, faz pouco tempo, teve outra mudança. O gasto desse dinheiro também é um problema, por conta das amarras que existem para gastar dinheiro público, o que eu acho que tem que seguir as regras, né? E isso acontece com todo mundo, não é só com a gente, nós percebemos isso nessas reuniões que fizemos com outros coordenadores de PIBIDs. Então, se você faz um plano e, às vezes, precisar mudar, não é tão simples! Em 2011, já foi feito como auxílio pesquisa, porém, por outro lado, dá muito trabalho e eu cuidei disso tudo junto com a Bete, que é a coordenadora institucional²⁴. Isso tudo dá muito, mas muito trabalho, porque nós é que damos todos os cheques, o dinheiro, então é pior; eles [os coordenadores] têm que vir até nós; tudo aquilo que a seção fazia que era distribuído em várias unidades, agora está tudo centralizado e nós temos, nesses encontros com os coordenadores, um momento só para isso onde fica muita gente correndo atrás de nós e eu, com um monte daquelas planilhas do Excel, fazendo tudo, que não é simples... a prestação de contas é muito detalhista. No Edital de 2009, eu lembro que muito tempo ficou por conta da escrita do tal convênio que a secretaria judiou muito. Cada vez que íamos lá, a responsável mudava uma linha; então, a coordenadora institucional [em 2009], a professora Maria Antônia²⁵, que faleceu inclusive, e que trabalhou muito nesse começo, foi fundamental. Nesse começo, então, nós fazíamos várias reuniões, acho que era uma vez por mês em São Paulo, para tentar entender o grupo. Imagina só, eram pessoas muito distintas! Então, para formar um grupo e pensar junto, ainda mais uma coisa que veio tudo separado, para formalizar coisas que agora já estão formalizadas como a presença dos alunos na escola, como seria feito o controle... Hoje a gente já sabe, tem uma ficha etc, mas tudo isso foi produzido por esse grupo, tudo foi pensado no como se ia fazer, nas dificuldades de inserção na escola, quando acontecia, a diretora, o coordenador, tem a questão do ciúme... Você sabe que até hoje têm coisas desse tipo? Projetos que

²³ Os kits foram uma forma de organizar os materiais necessários para desenvolver os planos de trabalho. Desse modo, havia, por exemplo, o kit escritório, o qual era composto por lápis, borracha, caneta, etc..., entre outros. Com os kits definidos, bastava informar quantos de cada seria necessário para desenvolver as atividades propostas no subprojeto.

²⁴ Destacamos o fato de que, em 2011, com o Edital nº001/2011/Capes, é criada, dentre as modalidades de bolsa do Pibid, a de coordenador de área de gestão de processos educacionais. Com isso, a professora Miriam Godoy Penteadó passa a assumir esta função.

²⁵ Trata-se de Maria Antônia Granville, coordenadora institucional do projeto 2009.

têm que sair da escola porque tal pessoa não quer que um determinado professor receba bolsa! Isso é velado, não sei nem se você vai colocar, mas existe! Esse fato da bolsa ao mesmo tempo que é um estímulo, é também um meio de gerar conflitos. Então, essas coisas surgiam e nós acabamos nos tornando bem amigos, acho que isso foi bem legal para Unesp, que é uma universidade multicâmpi. Eu achei isso muito bom. Com isso, nós dividimos os PIBIDs em polos regionais para fazermos encontros menores; nosso projeto previa também dois fóruns grandes que foram feitos um no ano passado²⁶ [2012], em setembro, e um em 2009 ou 2010²⁷, junto com o Núcleo, não sei se você sabia disso, mas, temos então, esses polos que foram escolhidos por proximidade, por exemplo, Rio Claro e Guará, eu acho que juntava com Araraquara, não sei direito... Hum... Será que a gente fez um encontro? Acho que fez, mas que a Heloisa²⁸ foi, eu não. Então, tinha esses encontros dos polos regionais que hoje, por exemplo, nós já estamos pensando... revendo coisas do tipo: “será que é bom fazer por área?” Agora, no fórum que nós fizemos semana passada, nós dividimos um pouquinho os PIBIDs para conversarem por área, porque também é interessante. Por exemplo, a Matemática tem vários PIBIDs de Matemática, então por que não sentar e pensar junto?

A: Pensando nos cursos de Matemática que existem na Unesp, eles não são muito distantes para se promover isso?

M: Sim, mas é por isso que eu digo para fazer polos regionais, fazer encontros por área. A gente fica um pouco assim também, por área é legal, mas também é interessante que os alunos tenham contato com outros, eu acho que, na verdade, tem que ser várias coisas. Às vezes fazer por área, outras por câmpus, aqui em Rio Claro, por exemplo, já têm vários e, para os alunos, é importante ter esse contato com alunos de outras licenciaturas, mas isso é uma coisa que nós temos que fazer por tentativa. Assim, vamos fazer desse jeito, depois faz de outro. Então, 2009, nós tínhamos feito os polos regionais e tínhamos também as reuniões que eram sempre na reitoria. Nessa época, tivemos muito apoio da reitoria, porque nós não tínhamos verbas da secretaria e acho que a Pró-Grad²⁹ também aprendeu muito, por exemplo,

²⁶ Trata-se do III Encontro Núcleo de Ensino & II Encontro Pibid da Unesp, realizados nos dias 03, 04 e 05 de setembro de 2012 em Águas de Lindóia-SP.

²⁷ Trata-se do II Encontro Núcleo de Ensino & I Encontro Pibid da Unesp, realizados nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 2010 em Águas de Lindóia-SP.

²⁸ Trata-se de Heloisa da Silva.

²⁹ Trata-se da Pró-reitoria de Graduação.

as secretárias; tem toda aquela parte burocrática de inserção no sistema para receber bolsa... Olha, tudo isso a gente foi aprendendo. Na verdade, muito mais a coordenadora institucional.

O que mais? Quais as características? Então, não sei se eu destaquei bem as características, mas, de modo geral, era formado por pessoas de diferentes licenciaturas... Quais eram as suas expectativas? Eu acho que eu já falei um pouco sobre isso. Quais são as suas atuais expectativas? Ah, eu acho que expectativas não sei se mudaram muito. Uma coisa que eu acho que foi ficando mais clara é que o trabalho com a escola é uma coisa que realmente leva tempo e, se você trocar logo, não vai resultar em muita coisa. O forte do PIBID, pelo entendimento que eu tenho hoje, é você produzir coisas para a escola; é a iniciação à docência, é levar o aluno para a escola, é ele viver essa escola, ter essas experiências, mas, assim, eu fico pensando... e se você tivesse uma super escola? Então, esse aluno ia lá para desfrutar de uma condição e vai aprender a tirar tudo dela, só que a realidade das escolas, hoje, é uma coisa que ele vai para lá, mas ele tem que levar muita coisa, a escola está esperando muito dele, não sei se eu me faço entender. É assim: imagine que você vai pra um lugar que é “top”, então você vai para lá, passa pela experiência nessa área, mas vai ter uma pessoa que te ajuda, que vai te supervisionar, que vai falar o que você vai fazer... Olha, você vai fazer isso, fazer aquilo, a escola está ali, informando, dizendo: “Olha, nós temos essa linha você vai fazer isso, isso e isso.” Percebe? Só que o que acontece na maioria das escolas é que ela está esperando que esse pessoal que vem, via universidade, faça um monte de coisa. PIBID não é fazer docência, isso é proibido! Não pode dar aula, não é para dar aulas no lugar do professor, mas sabe todas aquelas outras experiências que o aluno pode ter e que a escola não tem condições de oferecer? Então, espera-se que o PIBID vá fazer isso, eu sinto isso. Sinto que o PIBID vem também a contribuir muito com a melhoria do ensino público, não só pela formação que ele vai propor, mas, também, pela própria ação que os alunos fazem durante essa iniciação à docência, que ela, por si só, já é transformadora e pode ser um espaço, em alguns casos sim, em outros não, mas eu acho que é uma possibilidade, porque a escola do jeito que está, ela não dá conta, muitas das coisas, se você tomar como exemplo o daqui, os grupos de estudos, é uma demanda que a escola tem e se você vai em uma escola particular boa, tem essa monitoria, tem isso, tem aquilo, um monte de coisa. Então, você entende o que eu acho? É uma iniciação à docência, mas com uma expectativa muito grande de

atuação lá, já transformar como aquilo que você leva, o aluno não chega lá sem ter nada e é por isso que essa parceria é uma prática de intervenção que tem potencial para ser transformador ou para oferecer mais possibilidades. Eu acho, pelo meu entendimento, pelo o que eu tenho conversado, que o esforço do PIBID tem que ser mais centralizado nisso, mais do que pensar em ir para eventos, publicar, porque a gente acaba forçando e é importante fazer essa divulgação, mas eles esperam muito, a Capes espera resultados e sugestões de atividades para a escola, produtos nesse sentido, que sejam para escola, mais do que você colocar como produto bibliográfico no sentido de artigos publicados. Você já viu como é o formato do relatório³⁰? Acho que seria interessante você ver. Ele também tem sido questionado. Acho que a Capes pegou ele de algum lugar e colocou lá. Tem um que é bibliográfico, artigo e tal, mas tem outro que é material pedagógico e isso é que se espera do PIBID nessa interação com a escola, que tenha essa produção.

A: Você acredita, então, que o objetivo do PIBID, nesse sentido de produção, seria produzir coisas na escola para a escola?

M: Ou na universidade para a escola. Sim, coisas que outras pessoas possam usar. Por exemplo, eu produzo um conjunto de atividades para trabalhar com o *software* Excel, como aquela oficina que tivemos aqui pelo Juninho³¹, e a gente disponibilizar isso para que outras pessoas também possam ter acesso do Brasil todo. Então, eu acho que isso seria o que chamamos de ações na escola que podem ser compartilhadas para que outras pessoas também possam fazer.

A: Nesse sentido, o PIBID estaria atendendo diretamente duas situações: a de favorecer a formação dos professores e, também, uma possibilidade de melhoria nas escolas públicas.

M: Eu não tenho dúvida disso por conta da forma como a escola está. Agora, por exemplo, eu estava conversando com um professor de um outro projeto de Física, e ele está em uma escola em que a diretora é bem firme e o PIBID não tem muita margem, não tem espaço, não se pode assistir HTPC, só pode fazer algumas coisas dentro do que ela oferece porque a escola é toda voltada para atender o exame do ENEM³² e o SARESP³³. Ela é a melhor escola da cidade e, nesse ambiente, o PIBID

³⁰ Refere-se ao relatório anual enviado à Capes em que são discriminadas todas as atividades desenvolvidas no Pibid durante o ano bem como suas contribuições.

³¹ Trata-se de Emerson Rossini Junior, bolsista Pibid na época.

³² Exame Nacional do Ensino Médio.

³³ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

tem que dançar conforme a música e você acha que isso é ruim? Não estou falando que isso seja ruim! Eu acho que é uma escola que tem um propósito, uma direção, um projeto, em que pode-se discutir esse projeto, porque eu também não sou favorável que qualquer um entre na escola e faça o que quiser dela. Estou dizendo para você, que, em uma escola desse jeito, vai-se fazer aquilo que o projeto diz. Então, têm algumas escolas que a demanda é muito grande, não tem nada ali para eles e a gente pode pensar junto, sempre sou favorável em pensar junto com a escola, o que é viável, o que não é, pensar com o professor, por isso que é demorado, tem que fazer uma imersão primeiro para perceber as demandas. Se você ver o nosso subprojeto, a ideia dele foi essa, nada de chegar lá e dizer: “Vai fazer isso, aquilo.” A ideia, então, era ver com a demanda e unir as duas Pós-Graduação³⁴ - que, naquela época, ainda estávamos, de certa forma, em harmonia entre os grupos - para que, uma vez levantada a demanda, as pessoas pudessem oferecer coisas e se pensava: “Bom, quem pode fazer o quê?” Nesse sentido, nós até tivemos um seminário, um SMEM³⁵, no final de 2010 ou começo 2011, depois da vivência da escola, com participação do pessoal de Guará, onde falamos todas essas coisas e perguntamos quem poderia, de grupo de pesquisa, oferecer trabalhos para que fossem desenvolvidos na escola. Foi isso! A ideia foi essa.

Esta parceria com a Educação Matemática, ela deu certo, já com a Matemática Universitária, deu certo com uma professora, mas as outras não quiseram, até porque, às vezes, a gente faz um projeto e acha que vai dar certo, mas, com o andar da carruagem, percebemos que pode não dar e eu acho que o PIBID, qualquer trabalho com a escola, exige uma competência e dá muito trabalho, não é qualquer um que gosta de fazer e que queira fazer isso, porque você dispende muito tempo, muito mesmo e a universidade não está valorizando essas coisas, do ponto de vista da avaliação institucional, tanto a Pós-Graduação quanto a própria Unesp são as publicações que são contabilizadas, esse tipo de trabalho, ele é ótimo, mas é uma das coisas que eu percebo conversando com os colegas, que suga muito e o retorno, do ponto de vista de produção, se você não for muito bem articulado, se não fizer pesquisa sobre isso, você percebe? É muito tempo dedicado, sem que haja valorização. Onde você vai contar isso depois? Então, esse é um aspecto que a

³⁴ O Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e o Programa de Pós-Graduação em Matemática.

³⁵ Seminário de Matemática e Educação Matemática Universitária.

gente tem na universidade. Ah! Uma das coisas que o grupo fez, o de 2009, foi a luta pela valorização do PIBID dentro da universidade. Nós temos uma planilha, que é um sistema de avaliação docente, que nós devemos preencher todos os anos e que temos pontinhos e o PIBID não aparecia nela; o Núcleo de Ensino já estava aparecendo. Então, nós tivemos que fazer uma carta para o CEPE³⁶ solicitando isso e, hoje, acho que a partir do ano passado, aparece os bolsistas PIBID. Então, eu pergunto: “O que era o PIBID na universidade?” Agora ela já está sabendo, o programa traz bastante dinheiro, importante né? Outra coisa, a avaliação, embora ainda o coordenador de subprojeto não entra como captação de recurso externo, fica só para o institucional, tem ainda um monte de coisas para acertar por quê? Porque quer queria quer não, a avaliação induz à ação do docente. Se você não é valorizado por aquela atividade, às vezes você é até penalizado, então você acaba deixando ela. E, assim, você tem que publicar, publicar, publicar, o que é importante, então isso é mais interessante para algumas pessoas que conseguem fazer pesquisas dessas atividades. É assim, eu não sei nem falar direito, mas é uma sensação... e isso está sendo discutido no âmbito dos órgãos colegiados e eu acho que a gente avançou um pouco, mas há uma certa insatisfação de alguns coordenadores de subprojetos, porque eles trabalham muito, trabalharam para fazer o subprojeto e o dinheiro veio para o institucional. E assim, o que me cabe disso? Eu captei recurso e esta captação é importante para progressão na carreira, ele é um dos itens para você fazer livre-docência, fazer outras coisas, então tem gente que fala assim: “Ah, eu não vou mais mexer com o PIBID, eu vou mandar um projetinho para a Capes, para o CNPq, pedir um lápis, ele vai me dar, e isso vai contar.” Percebe? São coisas que estão sendo discutidas e a gente tem feito reuniões, sabe? O institucional, o coordenador institucional, tem que trabalhar muito nesta esfera também.

Vamos ver... O que mais? Se aconteceu algo inusitado? Ai, não sei agora... São tantas coisas, tantos Editais. Você percebe que a própria CAPES também vai se modificando? Porque é novo para CAPES, ela trabalhava com pós-graduação e

³⁶ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, da Unesp.

essa CAPES 2³⁷ - é assim que se chama - trabalha com a Escola Básica, então é uma coisa nova.

Agora, do grupo formado em Rio Claro? Como assim características?

A: Pensando no grupo aqui de Rio Claro, como você percebia o pessoal em geral, os bolsistas, a professora supervisora... Como você caracteriza aquele grupo, o de 2009?

M: Então, nós abrimos um Edital para fazer a seleção... Quem eram os alunos de 2009?

A: Tinha a Rafa, Amanda, Tica, Juliana³⁸, ...

M: Então, na época eu lembro que nós montamos uma comissão para avaliar, fizemos uma ficha e soltamos o Edital. Estiveram envolvidas a professora Arlete, de estágio supervisionado, a Renata³⁹, que é professora da área de Matemática Pura e era coordenadora do curso de Matemática na época, e eu, nós lemos tudo e depois nos reunimos para decidir quem participaria. Foi muito interessante; a Rafa, por exemplo, foi uma surpresa, porque ela sempre foi muito quietinha e, quando você lê a ficha dela, e também tinha o fato de que ela estudou no Marciano⁴⁰ e nós já tínhamos ideia de que essa seria a escola parceira, então, foi muitíssimo interessante a ficha da Rafa, uma surpresa. No geral, a seleção do primeiro grupo, não vou falar para você se erramos ou se acertamos, eu acho que foi legal, foi bom e também nós fomos aprendendo a trabalhar com aquele grupo. Eu já tinha bastante experiência em trabalhar com alunos, com grupos dessa forma, mas não é fácil, Nossa Senhora!

A: O grupo em si, como você percebeu que eles compreenderam o PIBID naquele momento?

M: Ah, eu acho que não compreenderam. As coisas foram acontecendo. O PIBID é estágio? Qual a relação? E assim, desde o começo, eu li ou alguém colocou na minha cabeça que PIBID não era estágio, que não podia, então eu sempre prezei muito isso. Se a professora de estágio quiser considerar alguma coisa, problema

³⁷ Refere-se a uma reestruturação ocorrida no âmbito da Capes em 2009, na qual foram criadas duas novas secretarias: de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED).

³⁸ Trata-se de alguns dos bolsistas participantes no Edital de 2009. Nesse caso, Rafaela Silva da Cruz Candido, Amanda Queiroz Moura, Elizabete L. da Silva e Juliana da Silveira Arruda.

³⁹ Trata-se de Arlete de Jesus Brito e Renata Zotin Gomes de Oliveira.

⁴⁰ Trata-se da Escola Estadual Professor Marciano de Toledo Piza.

dela, mas não é estágio, o PIBID não é estágio. Então, eu acho que agora, para os alunos, também ficou mais claro que não é mesmo, que tem diferença, eles falam sobre isso. Aquele grupo eu acho que foi acontecendo tudo junto, nós fomos aprendendo juntos. Ah, tinha o grupo de lá (FEG), né? Assim, eu não lembro quando que a Heloisa começou, mas eu sei que, por muito tempo, eu fiquei sozinha nas reuniões, depois a Heloisa começou a vir e foi legal. Bem, de característica em geral, posso dizer que era um grupo novo, em um projeto novo, a gente ia aprendendo como é que se faz as coisas, fomos dividindo as tarefas, eu acho que a presença da Helô ajudou muito, porque é importante ter gente para colaborar, para dividir, para pensar, para ajudar, só que, assim, é uma coisa que a gente estava conversando semana passada era sobre aumentar ou não o número de bolsistas para vinte. Isso é muito complicado.

A: Se isso acontecer, acho que o processo de busca por escolas se firmar em uma, etc., tudo isso vai ter de começar novamente.

M: Sim, eu acho que a estrutura de hoje, que você vê que tem grupos, alunos fazendo isso e aquilo, tudo foi aos poucos... Grupo responsável por isso, por aquilo. Uma das coisas que a gente colocou era a ideia do laboratório estar sempre aberto, independente do que eles iam fazer. Claro que quando tem atividade para se fazer, é diferente, mas a presença física de uma pessoa no laboratório é fundamental. O laboratório de portas abertas. E assim, aos poucos, a gente foi vendo a importância de fazer reuniões na escola, que eu acho, que não fizemos isso muito no começo, era mais a Rita que vinha aqui.

A: Miriam, como foi a escolha pela Rita nesse primeiro Edital?

M: Foi assim, meio que nós não abrimos um Edital para a escola, eu que conhecia e liguei. No primeiro momento, acho que tinha que ser um professor efetivo e também, na verdade, eu não podia pegar uma escola muito longe porque o curso aqui é integral, eles têm que ir e voltar, entendeu? Daí eu lembro que eu fui na escola Carolina⁴¹, mas acho que não tinha ninguém efetivo, que não tinha nem professor direito naquela escola, não sei o que que estava acontecendo e também era tempo integral e eu estava em busca de uma professora efetiva e tinha que ser Ensino Médio, o que não é o caso daquela escola. Aí o Valmir⁴², você sabe o Valmir? Ele foi meu aluno do Interlink durante anos e eu liguei para ele, falei que a escola era perto

⁴¹ Escola Estadual Professora Carolina Augusta Seraphim.

⁴² Trata-se de Valmir Rogério Torres.

e tal e tinha a Rita, que foi minha aluna na graduação; na verdade nem sei se me toquei ou se me lembrava disso mas, enfim, fiz o convite e ele aceitou. E foi assim, caçando mesmo e eu acho que é assim que tem sido. Outra coisa, muitos dos PIBIDs saem do Núcleo de Ensino e, por exemplo, o meu Núcleo de Ensino era no Marasca, mas lá não tinha Ensino Médio senão seria lá, eu acho. Tem outra coisa também, em tudo o Marasca levou vantagem porque é do lado da Unesp e nós precisamos pensar em outras escolas...

Bom, da Pós-Graduação eu já falei. Como tem sido essa integração? Ela ocorre mais com a Pós-Graduação em Educação Matemática e através de alguns alunos que participam, no caso você, Vanessa, no caso o menino, o Vinícius, que trabalhou ano passado com o Juninho e o Márcio⁴³.

Acho que eu já falei como que eu acho que o PIBID colabora com a formação, né? Penso que é uma via de mão dupla essa vivência na escola e, assim, a gente percebe em depoimentos de alunos, que essa vivência, de certa forma, fornece a eles instrumentos ou argumentos para participação nas aulas enquanto se discute teoria; eles falam isso e, ao mesmo tempo, nós tentamos fazer algumas atividades de formação, que também subsidiam a ida deles. Essa preparação que eles fazem. Agora sua pesquisa é com os que saíram?

A: Sim.

M: Então, sua pesquisa vai mostrar um pouquinho o quanto que de fato contribuiu para enfrentar a prática, porque sobre isso a gente não tem ainda dados, não sabemos se os alunos estão indo para lá até porque a gente sabe que o elemento de formação é um, mas não é único. Existem as dificuldades para se fixar na escola, etc. Então, eu não sei, mas, sem dúvida, ele colabora inclusive para que o aluno veja as dificuldades que existem na escola. Uma coisa é você ver, outra é chegar lá e fazer, não sei se os alunos vão falar isso mas eu percebo pelos projetos que eu tinha, que eles entravam comigo, que é mais aquela coisa de você ir junto, estar com alguém. Sabe a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky? É mais ou menos isso. Então, você entra lá na escola, mas não sozinho, você vai, tem um apoio, tem onde contar e dá, de certa forma, uma amenizada nas coisas. Primeiro que você não entra como professor, você entra como alguém que vai estar sempre

⁴³ Trata-se dos alunos: Vanessa Cerignone Benites Bonetti, Vinícius Machacheski Marchi e Márcio Urel Rodrigues do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro.

ali protegido, e, devagar, você vai se soltando. E é isso que eu acho que, em qualquer ano e em qualquer lugar, contribui. Por exemplo, eu tinha um aluno que hoje é diretor de uma escola em São Paulo. É fantástico! Ele ia na escola comigo e ficava escondido atrás de mim porque era uma escola de periferia, muito violenta. Percebe o que acontece?

A: Sim, isso é inclusive uma das questões tocadas, que dizem respeito à oportunidade de conhecer a escola, do meio onde elas vão trabalhar.

M: Isso.

A: Uma das meninas comenta, inclusive, sobre a importância de tomar o material produzido com o PIBID para utilizar em sala de aula.

M: Olha que maravilha! O resultado da sua pesquisa é muito importante para a CAPES ver, porque a graduação, ela não forma, o estágio não forma. E o PIBID é uma imersão muito grande, o estágio passa a impressão que de ser meio fragmentado, um período e no PIBID, tem muita discussão, toda semana. Então é um ir e voltar que eu não tenho dúvida que contribui, só que é só uma camada. Agora eu vou te dizer uma das coisas que eu me pergunto: “Existe algum perfil para ser coordenador ou colaborador de PIBID?” Entendeu o que eu quero dizer? Porque também a pessoa que está nesse papel, tanto o supervisor que está na escola quanto o está aqui, na minha opinião, tem que ser pessoas que estão ligadas com a escola, com a educação do ponto de vista teórico e não no achismo, porque gostam ou não. Eu tenho pensado, conversado muito isso lá com as minhas colegas e eu falo: “Bom, qualquer um vai poder coordenar PIBID? “Porque você pode fazer um estrago muito grande se você entra com uma concepção de educação assim, assado. Pode acabar com tudo, porque tem gente que nunca entrou em uma escola pública nem como professor, nem como pesquisador, saiu de lá e foi fazer isso e aquilo e agora vai orientar uma coisa desse tipo. Pode orientar? Pode, desde que se volte para isso, como uma coisa de estudos, não simplesmente pelo achismo, pois, veja, existe uma teoria, uma área constituída, então, se eu falar da Educação Matemática, eu acho que tem que ser alguém ligado a esta área e não, simplesmente, Educação Matemática qualquer não, alguém que pesquisa nela, que trabalhe com escolas, com formação de professores, que esteja mais próximo do que é isso, pois é uma responsabilidade muito grande.

Uma coisa que eu percebo, aqui em Rio Claro, é que o único PIBID que não está no departamento de Educação é o de Matemática. Por quê? Porque todos os

outros estão na mão de pessoas do estágio, por exemplo, o da Geografia está nesta situação porque no departamento de Geografia não tem ninguém que possa assumir este papel. Então, a pessoa ligada ao ensino de Geografia é a professora de estágio. Com os PIBIDs da Física, da Educação Física e da Biologia acontece a mesma coisa. E por que a Matemática é diferente? Aqui, a professora de estágio colabora, é colaboradora, esse ano eu não sei se ela está, mas ela sempre ajudou através da disciplina, de contatos, mas isso porque os pesquisadores na área estão aqui. Então, se você não entende de escola, você vai acabar prejudicando ela. Isso é uma visão minha.

A: Voltando um pouquinho na questão da colaboração dos professores, você vê que eles tiveram grande participação no pensar deste projeto e em que outro sentido?

M: Por exemplo, a professora Rosana mesmo, ela não teve muita possibilidade de fazer muitas reuniões, mas ela colaborava, inclusive teve uma disciplina que grande parte do PIBID participava, em que a Vanessa fazia essa ponte, podemos dizer que a Rosana se manifestava através da Vanessa. Da mesma forma, o Marcelo, ele nunca participou das reuniões, mas o Vinícius vinha representando aquele grupo de pesquisa, porque a ideia era que o grupo trouxesse, então vinha como sendo um representante. Eu acho que ele fez alguma atividade, uma ou outra, foi também no evento, assim, de uma forma ou outra, tem se manifestado nas coisas do PIBID. Com a Arlete foi assim também, através de disciplinas e quando a gente começou com aquelas orientações, me parece que ela ia orientar dois alunos na História da Matemática, mas não deu certo por algum motivo. Então, pode ser através de orientação, mas no nosso caso não foi assim, né? Aconteceu mais através dos alunos da pós. Agora não, agora a Heloisa está como coordenadora e antes era colaboradora, sempre foi muito de perto. A Adriana⁴⁴ tinha começado também com algumas alunas mas, depois parou.

A: Agora tem o Roger⁴⁵ também.

M: Isso, tem a Dona Lourdes⁴⁶ também, o grupo dela deu uma força, algumas alunas dela, acho que ajudaram a Tica em uma atividade sobre resolução de problemas, então foi assim, pontual, não de reunião. Deu mais ou menos para esclarecer isso?

⁴⁴ Trata-se de Adriana Cesar de Mattos.

⁴⁵ Trata-se de Roger Miarka.

⁴⁶ Trata-se de Lourdes de La Rosa Onuchic.

A: Deu sim, Miriam.

M: Considera se houve algum tipo de mudança? Acho que já falei sobre isso também. Acho que nós já passamos por tudo. Deu para você ter uma ideia do que eu penso?

A: Sim. Agora, quais seriam suas expectativas de PIBID para o futuro?

M: Então, essa é uma das coisas que a gente tem pensado bastante nessas reuniões que nós fazemos. Uma das coisas que eu acho que eu disse o dia da reunião para as minhas colegas é que eu já não estou mais vendo a Unesp com dois PIBIDs. Eu estou vendo um PIBID só. E esse é um esforço que nós temos feito. A Unesp é grande e a coordenação se dá muito bem - coordenação 2009 e a coordenação 2011 - a figura do gestor é nova, não tinha em 2009, e assim, tem o coordenador institucional e tem o coordenador de gestão. Eu sou coordenadora de gestão do 2011, em 2009 só tinha a Maria Antônia, coordenadora institucional, então a Capes vai melhorando as coisas, vai tentando, então eu vejo assim, um PIBID só e eu acho isso legal.

Eu tenho uma visão de PIBID que é assim: por exemplo, a Unesp, ela tem ações em relação com escolas públicas fortemente já com o Núcleo, vinte e cinco anos de núcleo, esse é o maior, mas ela tem outros e assim... Vejo o PIBID como estando no mesmo nível. Então, a Unesp tem parcerias com a escola pública, principalmente, via PIBID e Núcleo, só que o Núcleo não tem um projeto, não precisa ser só licenciatura, uma pessoa da engenharia pode fazer projetos com a escola pública, não tem necessariamente relação com formação de professores e isso é uma perspectiva de trabalho. Já o PIBID, bem claramente, tem essa preocupação com a formação. Assim, uma das coisas que eu estava discutindo com as minhas colegas era assim: o nosso projeto não descreve o que vamos fazer, se vamos usar jogos ou se vamos focar em tecnologia, ele parte de um mapeamento e depois, a partir da demanda, a gente pensa no que oferecer, se será jogo ou se será tecnologia, isso ou aquilo. Eu entendo o nosso subprojeto [matemática Rio Claro- Guará] como uma perspectiva de formação de professores de Matemática. Acho que ele apresenta isso em uma relação com a escola, de não *top down*, mas de colaboração, produção conjunto, de entendimento e de análise das demandas. Então, quando chegou em 2011 que saiu o outro Edital, o Zeni e eu, acho que a Heloisa também, não me lembro, sentamos e mandamos o nosso subprojeto com algumas, poucas, mudanças, mas por que assim? Porque, na verdade, a gente acha

que o nosso subprojeto teria de ser o mesmo, até porque o PIBID nosso tem essa perspectiva, e uma das críticas, inclusive nós não conseguimos, tivemos que entrar com recurso, tive de bater firme nisso, porque eles [a Prograd] disseram que o nosso projeto era o mesmo e nós falávamos que não queríamos mudar; primeiro porque esse era um projeto que iria nascer das bases e essa é a nossa perspectiva teórica, teoricamente fundamentada e isso não foi aceito, mas o outro ganhou porque mudou de jogos para não sei o quê, percebe? Eu lembro que eu estava lá em Rondônia, sentei com o Zeni, escrevemos uma carta para a pró-reitora, todo mundo ajudando e deixando isso claro, não aceitamos a decisão porque é uma posição e a gente queria inclusive continuar junto. Outra coisa, que é preciso rever e eu acho muito estranho, é o fato de ter, dentro da Unesp, um PIBID da Matemática em um câmpus A com dois coordenadores, dois subprojetos: um do edital de 2009 e outro de 2011. Eu sou contra isso! Me manifestei contrariamente a isso por quê? Porque são pessoas diferentes, perspectivas diferentes, você percebe? Eu estava muito presa, meu entendimento estava tipo PET, vendo o PIBID como um projeto grande e, dessa forma, você não precisa todo ano renovar o projeto, você vai aperfeiçoando e as ações vão vir da demanda, depende da escola, etc... Nós não fomos bem entendidos, o recurso saiu a toque de caixa mas é isso, minha perspectiva é essa. Eu acho que, mesmo que haja vários subprojetos, o que talvez terá que ser porque, suponhamos que a gente fale assim: "Vamos pensar em vinte alunos". Concorda? Para a Heloisa coordenar vinte alunos é difícilimo, por outro lado uma coisa que não me deixa tranquila é a bolsa, tem uma bolsa pra esse coordenador e, quando eu era coordenadora, eu me sentia constrangida de receber e o outro trabalhar igual e não ter nem o mérito, nada, é difícil isso, e se trabalha muito. Essa coisa do dinheiro é um entrave, ele é importante, não estou dizendo que não é, mas é um entrave, porque ele gera um constrangimento, então talvez fosse o caso de ter um, eu ainda penso, um subprojeto com metas. Nós poderíamos pensar em dois subprojetos por licenciaturas, poderia, mas não desarticulado, porque eu vejo que o PIBID é uma proposta de formação e como é que esse curso vê isso, se tiver propostas fundamentadas diferentemente? Não sei, eu acho estranho, pode ser uma proposta totalmente furada, essas propostas precisam ter sintonia, a Unesp precisa. Então isso são coisas que vão se aperfeiçoando, não é uma coisa fechada, é algo que temos conversado e, também, a perspectiva que nós temos, hoje, de relação com a escola pública é a mais geral possível e são os subprojetos que vão alimentar essas

perspectivas, respeitando a sua área, região, porque você sabe, a Unesp é espalhada, então tem que respeitar também onde é que ela está inserida, o que ela pode.

Aqui em Rio Claro, tem o Mestrado da Educação Matemática, o PIBID pode se concretizar de uma certa maneira, você vai em outros lugares que não têm isso, ele vai se concretizar de uma outra maneira, mas a ideia é tentar tirar algumas coisas gerais, perspectivas gerais de formação, de relações com escolas públicas e, depois, cada subprojeto vai ter isso, mas eu acho que, dentro do grupo, de um curso, teria que ter pelo menos uma sintonia, as pessoas conversarem: “Vamos lá, o meu foco vai ser em tecnologias então esse subprojeto será assim... Agora esse vai ser com História da Matemática, e será assim...” Não tem problema, mas é importante que os alunos tenham a chance de participar um pouco de cada. Não tenho certeza, mas o que eu estou dizendo é que, em 2009, quando eu fiz o subprojeto, eu tinha a certeza que o ideal era ter um só. Hoje, estou mudando um pouco por conta dessa questão mais operacional. Se você tem um só, você só pode ter um coordenador e ele, sozinho, não dá conta de muitos alunos.

A: Talvez seria interessante então, por exemplo, no caso de ter vinte alunos, ter dois coordenadores?

M: Essa é uma questão que a gente quer colocar para Capes: dois coordenadores para um mesmo subprojeto. A Capes disse assim: “Não sabemos.” Então, essas reuniões que nós estamos fazendo é para ver o que nós vamos levar para Capes, entendeu? Que tenha dois coordenadores⁴⁷ ou que todos os colaboradores participem, ou que essa verba venha para o projeto e não para a pessoa, para o projeto no sentido de financiar coisas, como verba de pesquisa e não para pôr no seu bolso. Percebe? Eu acho que, se pudesse vir dessa forma, seria melhor. Assim, é muito bom você receber a bolsa, são mil e quatrocentos reais, é muito bom, mas...

A: Pensando assim, será que, se a verba viesse para o projeto, os professores não iriam se desmotivar também?

M: Sem dúvida, mas aí é uma das coisas que eu sempre penso. Eu tenho um tempo meu de trabalho e ganho meu x por isso. Quando você vem e fala que me dá uma bolsa, eu imagino que esse x é o que eu aguento fazer de horas e, se você me oferece um dinheirinho, eu vou me matar, não sei por onde nem onde, vou tentar

⁴⁷ Sobre isso, destacamos que neste ano, 2014, esta é uma realidade em muitos subprojetos, inclusive o do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro.

enfiar esse trabalho e eu vou me sobrecarregar. E na verdade, é o que está acontecendo com todo mundo, então não é por conta só dessa bolsa, nós já estamos sobrecarregados sem ela, você percebe? Então, eu digo isso porque eu pego o modelo que acontece na universidade lá onde o Ole⁴⁸ trabalha, ele nunca recebeu uma bolsa para complementar salário; o auxílio vem para a universidade que contrata um auxiliar. Então, nesse modelo, você pressupõe que o salário do professor é bom e que ele tem que trabalhar aquelas horas e pronto. Aqui, você pode ver, vem tudo como complemento, parece que estar trabalhando as horas é de menos, então você vai lá e premia, dá um dinheiro, para quê? Para forçar a pessoa, mas se você já está trabalhando no seu limite, quando você vai pegar uma coisa dessas, você extrapola e é isso que vem acontecendo. Está todo mundo acima do limite. Então, é assim, eu concordo, é muito bom, não estou reclamando da bolsa, não é nada disso, só que eu acho assim, é uma coisa que te coloca em uma situação de sobrecarga fora de série e você fala assim: “Eu tenho essa bolsa, então eu tenho que fazer.”

A: E se você dividissem essa verba de algum modo?

M: Isso. Nós temos feito isso, um ano eu, um o Zeni, outro a Heloisa, então a gente dividiu por ano. Tem gente que faz assim: pega o dinheiro e divide entre eles. Só que também tem uma coisa: essa bolsa ela precisa rodar, porque ser bolsista é diferente de receber o dinheiro, percebe? O *status* de ser bolsista, então você cria mecanismos, fora da legalidade, para fazer esses ajustes, ou eles poderiam mandar o dinheiro como apoio à pesquisa, que aí sim, vem para as pessoas que estão ligadas a ela. O PIBID é bom para quem é da área e faz pesquisa nessa área, você torna ele seu objeto de pesquisa para ganhar tempo. Eu digo isso porque nós trabalhamos demais e com coisas que a universidade não valoriza, então você tem que fazer gerar produtos, essas coisas. Você entendeu o que eu penso do PIBID? O que eu acho? Essa perspectiva geral? Então, foi justamente isso que não foi bem entendido pela pró-reitoria. Hoje, eu me reúno com o pessoal – olha, briguei um monte e depois, não sei por que me convidaram para ser coordenadora, mas eu acho que é porque eu tenho uma perspectiva, porque, gente, não faz sentido, e quando foi o primeiro PIBID que nós submetemos, eu fui na reunião, não conhecia ninguém, tinha pouquíssima verba, e assim, de uma forma muito estranha e se você

⁴⁸ Trata-se de Ole Skovsmose.

ler o Edital você vai ver, não dava para compor, tinha que sair composição e, quando chegou lá na reitoria, tinham mais projetos do que era possível, era umas coisas assim, doentes...eu lembro que chegaram e falaram assim: “Olha, o projeto da Matemática vai ter que compor e o oficial fica em Ilha Solteira.” Era impossível! Pelos números, eu mostrava que aquilo era matematicamente impossível, porque meu aluno não poderia ter um supervisor lá ou vice-versa e aí eu não conhecia ninguém e mesmo assim falava: “Por que que tem que ser lá?” Eu queria saber! Só para dizer, nós saímos de lá com essa coisa de que o nosso subprojeto ficaria para fora e a partir disso, nós chegamos, o Marcelo, a Rosana, eu e todo mundo, escrevemos umas três cartas para a reitoria, pedimos análise por mérito. Isso aconteceu e o nosso foi classificado. Assim, teve umas coisas que eu não entendia como funcionavam, tem coisas na universidade que funcionam sem saber como, então eu sempre briguei muito e assim, essa ideia, em 2011, nós perdemos, mas eu ainda acho que é um pouco estranho ter dois PIBIDs. Claro que eu não sei o quanto eles conversam, agora, que eu acho que se for assim, se a Capes permitir que tenha vinte, então eu acho sim, que terá de ter dois subprojetos, não sei!

A CAPES não sabe ainda como vai ser, eu sempre achei que ela ia fazer um por licenciatura. Eu ouvi um boato que talvez seria de até vinte pessoas daqui dois anos.

Imagina para fazer a reunião?!

A: Nossa, acho que nem cabe no LEM. Imagina conciliar os horários para poder reunir o pessoal?

M: Não, aí tem que mudar tudo, ter uma outra estrutura. Nós vamos encontrando isso, mas cada PIBID é um, viu? Não funciona tudo igual ao nosso não, mesmo os PIBIDs da Unesp, eles têm dinâmicas diferenciadas.

E você sabe que eu vi que tem um PIBID na UFSCar a distância?

A: Nossa, isso eu não sabia.

M: Porque a UFSCar tem um curso de licenciatura a distância e ele oferece o PIBID. Fiquei sabendo pela coordenadora. E tem lá o jeito de funcionar e tudo... e isso é bom porque tem que ter a iniciação à docência também.

Bom, acho que é isso, Ana.

A: Muito obrigada, Miriam.

M: Que bom que deu tudo certo.

6.3 Amanda Queiroz Moura: “Valorização da licenciatura no nosso curso de graduação”

MEMORIAL DE FORMAÇÃO¹

Sou a filha mais nova entre os três filhos que meus pais tiveram. Isso pode não parecer tão importante, mas é fundamental para descrever tudo o que aconteceu em minha vida, principalmente na minha “vida escolar”. Minha mãe abandonou os estudos na 7ª série do antigo ginásio, meu pai conseguiu chegar à faculdade, mas, por motivos financeiros, foi obrigado a trancá-la. Mesmo assim, meus pais sempre nos incentivaram nos estudos.

Morávamos em um bairro na periferia de Campinas e, até os meus quatro anos, minha casa era ao lado de uma EMEI. Então, cresci vendo crianças indo para a chamada “escolinha” e, desde que me lembro, meu maior sonho era completar seis anos de idade para poder ser aluna da “escolinha” assim como todas aquelas crianças que via desde quando nasci.

Aos três anos de idade, meu desejo de frequentar uma escola era tão grande que meus pais, com incentivo da minha irmã 13 anos mais velha, decidiram me matricular em uma escola particular de Educação Infantil. Estudei nesta escola até os meus cinco anos de idade, onde aprendi a ler e a escrever. Além das atividades na escola, em casa minha irmã me incentivava muito e a cada dia eu sentia mais prazer em aprender.

Quando, enfim, completei seis anos, o meu sonho estava próximo de se tornar realidade, porque, apesar de gostar da escola onde eu estudava, não era lá que eu havia desejado estudar. Mal podia esperar para começar as aulas, pois o sonho seria realizado, estudaria na EMEI, onde conhecia as professoras, as merendeiras e até mesmo alguns coleguinhas da igreja. Mas havia um problema: eu já sabia ler e escrever, e as crianças que iriam estudar comigo não sabiam escrever nem o nome. Então, se eu ficasse ali, naquela escola, seria uma perda de tempo, pois poderia ingressar diretamente na primeira série, mesmo não tendo a idade exigida.

¹ A carta de cessão desta narrativa encontra-se no Apêndice 10.6 deste trabalho.

Minha mãe até conseguiria me matricular na primeira série, mas e o meu sonho? Esperei tanto para poder estudar na “escolinha” e, quando eu tive a chance, queriam me tirar de lá?! Foi até que meus pais acharam melhor não adiantar as coisas e o meu sonho foi realizado, estudei na “escolinha” e trago boas recordações de lá e amizades que tenho até hoje. Durante o período em que estudei na EMEI, a professora me passava lições à parte, pois eu caminhava na frente do restante da classe e minha irmã me ajudava em casa.

Quando cheguei à primeira série, já sabia ler muito bem, escrevia bem (até com letra de mão...rs) e fazia algumas operações de adição e subtração. Logo nas primeiras aulas e avaliações, fui me destacando na sala de aula e isso de certa forma foi bom, pois me incentivava a ser cada vez melhor. A partir daí, o incentivo que recebia das professoras, e da minha família, sempre me manteve entre os melhores alunos da sala. Na segunda série, tive uma tremenda sorte: além de estudar com as minhas amigas, a professora era considerada a mais rígida da escola e era também a mais temida, minha classe sem dúvida era a melhor classe da escola, pois, além da professora ser rígida e exigente, a classe no geral tinha alunos bons, por isso aprendemos além do que se planeja ensinar em uma segunda série. Já na terceira série, eu tive sérios problemas. A escola dividia as classes por nível de alunos, todas as minhas amigas da segunda série caíram em uma classe e eu fui a única a cair em classe diferente, com alunos repetentes e bem mais velhos do que eu. Por ser uma das melhores alunas da classe, sofri uma perseguição terrível na escola e foi preciso, muitas vezes, minha mãe ir até lá, tomar as minhas dores, pois colocaram por diversas vezes tachinha para eu sentar em cima, jogaram meu estojo no vaso sanitário, derrubaram sopa em mim, sem falar dos comentários. Sofri muito com tudo isso, afinal, tinha apenas nove anos, não estava preparada pra sofrer esse tipo de preconceito, ser discriminada por gostar de estudar, por tirar notas altas. Era um absurdo pra mim e pra minha família. Nos dias hoje, chamariam isso de *bullying*.

Na quarta série, minha mãe conseguiu me mudar de classe e eu voltei a estudar com a turma que eu gostava, que não me reprimavam; aliás, que iam tão bem quanto eu na escola. Essa turma se manteve até a sexta série, e foi bom! Um dos melhores anos da minha vida, e eu continuava sendo sempre uma boa aluna. Na sétima série, a sala mudou um pouco, era uma turma mais bagunceira, mas ainda foi bom. Na oitava série, foi um pouco difícil, pois a escola só oferecia a oitava

série no período noturno, e meus pais achavam melhor eu estudar à noite em uma escola no quarteirão de trás da minha casa, do que durante o dia em uma escola no centro, pois lá eles poderiam me controlar melhor. Neste mesmo período, fui trabalhar com meu pai. Então, eu trabalhava durante o dia e estudava à noite, mas os professores faltavam muito e quase todos os dias éramos dispensados mais cedo e as poucas aulas que assistia não eram agradáveis, ninguém queria estudar, as meninas só pensavam em namorados e em intrigas e os meninos não estavam nem aí para nada. Aquele não era meu lugar, apesar de gostar muito da escola, já não me fazia bem estudar lá. Esse período prejudicou muito meus estudos.

No começo do ano seguinte, meus pais decidiram se divorciar. Como eu trabalhava para o meu pai e ele que iria sair de casa, optei por ir morar com ele em Valinhos e, conseqüentemente, mudei de escola.

Apesar da fase difícil em que estava passando, a nova escola me trouxe ânimo, vontade de estudar, de voltar a me destacar com as minhas notas, fazer novos amigos, romper com o preconceito que eu sofria. Fui para uma escola estadual, onde só tinha Ensino Médio e a maioria dos alunos vinham do SESI que, até então, só oferecia até a oitava série. Apesar de algumas pessoas na sala já se conhecerem, não foi difícil fazer novas amizades e recuperar estímulo para me dedicar aos estudos.

A nova escola nos incentivava muito, as palavras ENEM, UNIVERSIDADE, VESTIBULAR, EMPREGO eram constantemente ouvidas. Os professores, muito bem formados, nos davam oportunidades incríveis de fazer coisas diferentes. Logo no meu primeiro ano, a professora de Matemática nos propôs um trabalho no qual os dois melhores grupos teriam a oportunidade de apresentar o trabalho na Unicamp. O meu grupo ganhou e eu apresentei o trabalho na Unicamp: foi a primeira vez que eu fui naquela Universidade! O fato de chegar lá como uma “palestrante” me fez sentir importante e ver que eu tinha potencial para ir além. Posteriormente, descobri que essa professora fazia parte do Grupo de Sábado e, agora, vez ou outra nos encontramos em eventos de Educação Matemática.

No segundo ano, a vida era a mesma, tirava boas notas, as amizades eram boas, mas vestibular parecia uma coisa muito distante de mim, pois eu trabalhava com meu pai em um escritório e parecia que eu teria a obrigação de fazer Administração, Contabilidade ou qualquer curso do tipo, em qualquer faculdade que fosse. Mas lá no fundo eu tinha o desejo de cursar uma universidade pública,

espelhada na minha irmã que fez UFSCar e que sempre me questionava qual curso da UFSCar eu iria fazer, pois o maior desejo dela era que eu também estudasse lá.

Até que enfim cheguei ao terceiro ano e, apesar de gostar de todas as matérias, a Matemática era a minha paixão. Eu era sempre a primeira da turma, aquela que ajudava os colegas e que recebia milhares de elogios dos professores. Mas a ideia de lecionar essa matéria nem passava pela minha cabeça; na verdade, não sabia o que queria da minha vida devido à pressão que eu sofria trabalhando com meu pai.

No final do terceiro ano, após me destacar em um simulado do ENEM, ganhei a isenção para prestar vestibular em alguma licenciatura da UNESP. E decidi prestar qualquer coisa só para ver como era o vestibular.

Na hora de escolher o curso, peguei a revista e escolhi primeiro o câmpus, Rio Claro, uma cidade que eu sabia onde ficava e que, se eu passasse no vestibular por um milagre, era o câmpus mais perto de Campinas. Aí chegou a vez de decidir o curso; afinal, pra prestar vestibular tem que ter um curso. Dentre as licenciaturas oferecidas no câmpus de Rio Claro, fiquei entre a Matemática e a Geografia, mas o amor pela Matemática falou mais alto. Como não pensava na possibilidade de passar no vestibular por não ter estudado nem feito cursinho pré-vestibular, não me preocupei em fazer Bacharelado ou Licenciatura.

Quando saiu o resultado do vestibular, eu era a última pessoa da lista de espera, mas nem estava preocupada, pois já estava matriculada em um curso no COTUCA (Colégio Técnico da Unicamp de Campinas). Só que a possibilidade de ser chamada me fez pensar se eu gostaria de ser bacharel ou licenciada, nunca foi meu sonho ser professora, mas eu trabalhava com crianças e adolescentes na igreja e me dava tão bem que comecei a refletir a partir disso se eu tinha jeito pra ser professora. E pelo que tudo indicava sim! Eu não seria uma pessoa infeliz dando aulas, uma vez que sempre gostei de ensinar os outros. Fui chamada pela UNESP e iniciou-se outra fase na minha vida.

Cidade diferente, pessoas diferentes, professores diferentes. Tudo era muito confuso. Aos poucos, fui me habituando e confesso que sofri muito, principalmente nas matérias, pois tudo era muito difícil e, durante toda a minha vida, principalmente no Ensino Médio, recebia milhares de elogios das professoras de Matemática (diziam que era um gênio na Matemática, e eu por muito tempo acreditei ser!). Não conseguia entender o que os professores diziam, não conseguia fazer os exercícios

propostos e ainda tirei uma das notas mais baixas nas primeiras provas. Isso me deixava muito triste e, por vezes, cheguei a pensar que o curso não era pra mim.

Infelizmente, na Matemática existe um preconceito muito grande com a Licenciatura, porque julgam quem faz Licenciatura como incapaz de fazer Bacharelado. Porém, felizmente, no meu primeiro ano, tive a oportunidade de ter aula de Cálculo com uma professora da área de Educação Matemática, a qual sempre acreditou no meu potencial e que estimulou a não desistir do curso. Essa mesma professora, dentre as atividades de avaliação, propôs que fizéssemos um trabalho sobre qualquer tema envolvendo Matemática e o meu grupo escolheu o tema de jogos lúdicos. O trabalho foi elogiado e a professora sugeriu a mim e a outra colega do grupo uma iniciação científica na área de Educação Matemática voltada para os jogos lúdicos. A partir desse fato, tive a certeza da Licenciatura.

No meu segundo ano, ainda com dificuldades nas disciplinas, passei a participar do projeto de reestruturação do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) . A partir desse projeto, fiz amizades com o pessoal da pós-graduação, participei de alguns eventos da área de Educação Matemática e também fiz um pequeno estágio de Iniciação Científica em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, no qual trabalhávamos com Matemática a partir de jogos lúdicos. O resultado desse trabalho foi muito satisfatório e, a partir daí, foi despertando o desejo não só de fazer Licenciatura como também pós-graduação em Educação Matemática.

No terceiro ano de graduação, devido a algumas reprovadas, minha grade de disciplinas ficou lotada, seis disciplinas anuais. Então não tive muito tempo de me dedicar à Iniciação Científica, porém não abandonei o projeto do LEM e fiquei responsável de fazer uma triagem dos materiais manipuláveis do laboratório. Então, dedicava no mínimo duas horas por semana para esse fim. A ideia era montar um catálogo com todos os materiais manipuláveis, suas utilidades e sugestões de atividades. Porém, não consegui concluí-lo. O terceiro ano foi um ano marcante na minha graduação, pois na grade de disciplinas é no terceiro ano que se inicia o contato com as disciplinas pedagógicas. Tive uma grande tristeza ao reprovar pela segunda vez em uma disciplina, mas isso foi suprido, pois, no final do ano, voltei a fazer Iniciação Científica na área em que pesquiso até os dias atuais. Esse estágio de iniciação se deu graças a um seminário que apresentei na disciplina de Psicologia. O seminário tratava-se de Distúrbios de Aprendizagem, e, destes, me

chamou atenção a Discalculia, pois percebi algumas características desse distúrbio nas crianças com as quais eu havia trabalhado no ano anterior. Conversei com a minha orientadora e ela aceitou de imediato que fizéssemos um estudo acerca desse tema e junto surgiu o convite para participar do, até então, Grupo de Educação Matemática Inclusiva, hoje chamado Grupo Épura².

A partir do quarto ano, passei a frequentar os encontros do Grupo Épura e, paralelo a isso, fazia a minha pesquisa sobre Discalculia. Durante as reuniões, tive a oportunidade de discutir sobre a temática do grupo em geral, principalmente deficiências visuais e auditivas porque havia alunos da pós-graduação pesquisando nessa área. A cada reunião, meu interesse aumentava e passava a gostar ainda mais dessa temática. No início deste mesmo ano, surgiu o PIBID. Por coincidência, a coordenadora do PIBID era também minha orientadora e ela me convidou para participar de uma reunião que faria com os alunos da graduação para explicar o que era o PIBID e pediu que eu participasse da seleção, pois, apesar de fazer Iniciação Científica, eu não tinha bolsa. O fato de eu já ter participado de projetos na escola, a experiência no LEM e na Iniciação Científica fizeram de mim uma forte candidata à bolsa. E não foi diferente, fui selecionada junto com outros nove alunos. Por ter entre os bolsistas, amigas e pessoas com as quais eu já tinha certa afinidade na graduação, a princípio pensei que seria divertido, porém a convivência sempre é um pouco complicada. Como nesse primeiro ano nos concentramos mais em observação das aulas e planejamento de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, o maior trabalho mesmo era ir até a escola. Também participávamos dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Assim, no quarto ano, tive que organizar meu tempo para me dedicar à Iniciação Científica, ao PIBID e às disciplinas, algumas cruciais pois, caso eu reprovasse, me levariam a seis anos de curso. Reprovei em duas disciplinas, porém ambas eram possíveis de se cursar no ano seguinte.

No quinto ano (último ano), coloquei como meta me formar, custe o que custar...

² Vinculado ao Grupo de pesquisa em processos de formação e trabalho docente dos professores de Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. Estuda o ensino e a aprendizagem de Matemática para pessoas com deficiências.

A grade era mais tranquila que no ano anterior, porém eu tinha que estar mais presente na escola devido às oficinas do PIBID e ao estágio obrigatório que optei fazer na mesma escola na qual desenvolvíamos as atividades do PIBID. A oficina iniciada no primeiro semestre era com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio e envolvia conteúdos de estatística, porém ela acabou não acontecendo do jeito que esperávamos, assim, encerradas as atividades com essas turmas e, no segundo semestre, iniciamos uma segunda oficina com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, envolvendo conteúdos de Geometria e o uso do *software* Geogebra. O envolvimento com os sextos anos se deu no início do ano por meio do estágio e foi essencial para eu passar a ter paixão pela docência. Além das atividades na escola, eu tinha que dar conta das disciplinas; afinal, eu queria me formar. Meus amigos foram essenciais neste ano, principalmente as amizades feitas ou fortalecidas devido à convivência dentro do PIBID. Estudamos juntas, sorrimos e choramos, torcemos umas pelas outras, nos ajudamos e no final tudo deu certo. Claro que tive outros amigos me ajudando, desde a resolver um simples exercício de alguma disciplina ou dando apoio em momentos de desespero até as rodas de conversas e companhia para as festas. Este ano foi marcado também pela minha entrada no universo dos surdos através da produção de dados do doutorado de um colega do grupo de pesquisa no qual eu faço parte e a oportunidade de aprender Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através de um curso oferecido na UNESP que serviram de motivação para a pesquisa que pretendo realizar no mestrado. O final do ano foi cheio de comemorações e despedidas, e também de muita incerteza. Tive também que tomar algumas decisões, mesmo não tendo certeza se era o melhor a se fazer. A primeira decisão foi a opção de voltar a morar em Campinas, cidade onde reside minha família. Mesmo com a intenção de cursar o mestrado em Educação Matemática em Rio Claro, a incerteza do ingresso fez com que eu tomasse essa decisão. Além disso, eu sentia que meu pai desejava minha volta, afinal foram cinco anos longe dele e, por ele morar sozinho, sentia muito a minha falta. A segunda, já no início de 2012, foi me matricular como aluna especial nas disciplinas da pós-graduação e não atribuir aulas no estado, apenas dar aulas particulares e como professora eventual a fim de poder dedicar-me ao ingresso do mestrado. Meu pai apoiou minhas decisões e, com certeza, foi mais fácil. No início sofri muito com esse retorno, pois tinha uma vida agitada, cercada de amigos e, quando voltei a Campinas, não tinha mais amigos e um ritmo completamente

diferente do qual havia me acostumado. No primeiro semestre, cursei apenas uma disciplina como aluna especial, assim, ia uma vez por semana para Rio Claro. A incerteza do ingresso ao mestrado me deixou angustiada por diversas vezes, mas pude contar com meus amigos, que, mesmo longe, sempre me deram apoio. Por sorte logo no início do ano, consegui aulas particulares em uma clínica de psicopedagogia que dá suporte a todas as disciplinas. Devido ao meu estágio de Iniciação Científica, me escolheram para trabalhar com crianças que têm dificuldades de aprendizagem. Comecei também a lecionar como professora eventual em uma escola estadual próxima à minha casa, porém fiquei muito desestimulada, pois nunca era para dar aulas de Matemática, sempre de outras disciplinas e isso realmente não estava me agradando. Através da clínica onde trabalho, fui chamada para substituir uma professora em uma escola particular tradicional de Campinas, foi uma das melhores experiências que tive como docente. Esse foi o meu primeiro contato com a escola particular e me estimulou muito dar essas aulas, pois nelas eu tive a oportunidade de exercer a profissão que escolhi e percebi que realmente eu gosto do que faço, ou deveria estar fazendo (lecionar). Às vezes, penso que eu deveria ter atribuído pelo menos aulas de Matemática de uma classe para sentir esse ser docente, até pensei em fazer isso, mas os horários das aulas coincidiam com os horários das disciplinas da pós e das reuniões do grupo de pesquisa. Por fim, depois de muita angústia, incerteza e medo, consegui alcançar meu principal objetivo depois de formada. Entrei no mestrado em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro assim como desejava desde o segundo ano de graduação. Por muitas vezes, pensei ser um sonho, mas depois passou a ser um objetivo a ser alcançado. Hoje me sinto muito feliz e realizada, sei que há muito trabalho pela frente, mas o que conquistei até aqui é motivo suficiente para me dar força para continuar seguindo atrás dos meus sonhos e objetivos.

Com a escrita do memorial em ordem cronológica, não me atentei em entrar em detalhes sobre algumas coisas. Assim, resolvi detalhar alguns pontos que acredito que sejam importantes na minha formação.

A minha família...

Eu começo o texto falando sobre a minha família, então achei justo falar um pouco mais sobre a minha relação com ela. Meu pai sempre trabalhou muito; então, durante minha infância, os únicos momentos que passávamos juntos era um pouco

à noite enquanto víamos TV e às vezes nos finais de semana, pois ele geralmente trabalhava nos finais de semana. Mesmo assim, ele sempre procurou ser um pai atencioso de acordo com a sua disponibilidade. Era preocupado, acordava durante a noite pra cuidar de mim quando eu estava doente, me colocava para dormir e todas essas coisas de pai. Sempre fomos muito parceiros e, quando eu tinha doze anos, ele abriu seu próprio negócio, no qual passei a ajudá-lo e assim nos aproximamos ainda mais. Quando ele se divorciou da minha mãe, é claro que escolhi morar com ele e, a partir daí, nossa cumplicidade só aumentou. Quando fui morar em Rio Claro, meu maior sofrimento foi deixar meu pai sozinho, eu chorava todos os dias após falar com ele. Ele, sem dúvida, foi umas das motivações para eu concluir o meu curso e continua sendo para eu prosseguir com meus estudos. Sempre apoiou todas as minhas decisões, é meu amigo, meu cúmplice, meu herói. Uma pessoa que admiro em tudo e que me inspira a cada dia, principalmente nos momentos de adversidade.

Minha mãe sempre ficou em casa cuidando da gente, mas nunca foi aquela mãe muito amorosa. Durante a minha infância, eu não entendia muito bem, achava que era normal. Na minha adolescência tivemos vários atritos, nossa relação não era nada amigável. Com a separação dos meus pais e a minha decisão de morar com meu pai, piorou ainda mais. Ela sempre reprovou o fato de eu trabalhar com meu pai e não gostou muito quando me mudei de cidade para fazer faculdade. Porém, com o tempo, aprendemos a conviver com as nossas diferenças e hoje vivemos em paz. Minha irmã é treze anos mais velha do que eu e, por isso, sempre ajudou minha mãe a cuidar de mim quando eu era criança. Apesar das nossas brigas, sempre fomos muito próximas e nossa amizade se fortaleceu quando ela saiu da casa dos nossos pais para estudar e morar em outra cidade. Ela sempre me incentivou nos estudos, e por diversas vezes eu a vi como uma mãe. Na minha adolescência, época em que tive muitos atritos com nossa mãe, era ela quem fazia esse papel. Não sei se o fato dela ser bibliotecária influenciou, mas foi através dela que criei amor pela leitura. Quando criança, ela comprava diversos jogos educativos para mim e, com o passar do tempo, ela passou a comprar livros. Apesar das nossas diferenças, somos mais que irmãs, somos amigas, sempre nos abrimos uma com a outra e eu acho super legal essa relação. Meu irmão é seis anos mais velho do que eu, e talvez eu não o tenha citado muito pelo fato dele não ter influência nenhuma na minha formação (pensando profissionalmente). A minha relação com

ele sempre foi muito boa, pois, apesar das brigas, sempre fomos amigos. Por ele também trabalhar com meu pai, nós três acabamos criando uma cumplicidade muito grande.

Eu acho muito legal o fato de ter irmãos, sempre achei, e agora ainda mais, pois tenho também sobrinhos. Adoro quando nos reunimos todos na casa da minha mãe, as crianças brincando e a gente jogando conversa fora. São momentos que eu valorizo e quero continuar vivenciando pelo resto da vida.

O PIBID...

Durante os primeiros meses de PIBID, optamos por observar as aulas, principalmente as de Matemática a fim de identificarmos as dificuldades dos alunos e, com base nessas observações, preparamos atividades a serem oferecidas na escola no próximo ano, com o objetivo de auxiliar os alunos na aprendizagem matemática. Já nesse primeiro período, tivemos que escrever um relato de experiência para apresentar no X EPEM acerca das nossas primeiras impressões sobre a escola parceira e perspectivas para o desenvolvimento do projeto. Por ser um grupo grande, nos dividimos em dois grupos para realizar tal escrita e acabou formando-se uma “panela” dentre os bolsistas, a qual eu fazia parte e tal fato teve aspectos positivos e negativos para o grupo. Eu acredito que tenha sido positivo no sentido de produtividade, pois éramos comprometidas com o Projeto, e durante os dois anos, procuramos sempre o desenvolvimento não só do PIBID, como também o desenvolvimento pessoal pois, as atividades eram livres de certa forma e coube a nós aprofundar nossos estudos a fim de preparar as atividades a serem realizadas na escola. Os aspectos negativos, vejo no modo como se dava a relação entre os membros do grupo. Penso que talvez poderíamos ter sido mais unidos e colaborado mais uns com os outros.

Tínhamos também que participar do horário do HTPC que coincidia com horário de aula de alguns bolsistas, negociamos com os professores sair 30 minutos antes da aula para acompanhar o HTPC, porém muitas vezes era frustrante, pois o HTPC era para ser das 17h às 19h, então, eu saía da aula às 17h30min, ia correndo de bicicleta até a escola e, quando chegava lá, ou a reunião estava no fim ou os professores estavam se confraternizando por algum motivo. Para alguns professores, a nossa presença lá era indiferente, porém, para outros, ela era um incômodo, uma vez que eles acreditavam que estávamos lá para denunciar sobre o

trabalho deles. Ganhamos até o apelido de “espiões” de alguns desses professores e passamos por algumas situações nada agradáveis na escola, porém, com o tempo, eles foram se acostumando com a nossa presença e acabaram entendendo qual era o nosso objetivo dentro da escola.

Além de colaborar com todas as atividades coletivas, me envolvi em duas atividades que chamávamos de atividades individuais, apesar de serem realizadas sempre em duplas ou trios. A primeira atividade tinha como objetivo desenvolver um trabalho sob a perspectiva de projetos com alunos do 3º ano do Ensino Médio juntamente com a professora supervisora do PIBID acerca do conteúdo referente a Tratamento da Informação e Análise de Dados. Como uma das grandes dificuldades da escola é o tempo para se trabalhar todos os conteúdos do currículo e o trabalho com projetos exige mais tempo do professor no planejamento e na execução, boa parte do projeto foi desenvolvido em atividades extraclasse e o suporte era dado por nós bolsistas, principalmente através de *e-mail*. Infelizmente, não tivemos a resposta que esperávamos dos alunos, eles não se sentiram motivados e atribuímos tal fato por nós não termos cumprido umas das “exigências” do trabalho com projeto que é a escolha do tema por parte dos alunos. Como ficamos todas empolgadas com tal projeto e devido ao tempo, preferimos, nós bolsistas juntamente com a professora da turma, escolher o tema. Percebemos que não foi uma boa ideia, uma vez que os alunos não se sentiram à vontade para execução do projeto. Assim, não concluímos tal projeto, pois, além do desânimo dos alunos, não sentimos um apoio vindo por parte da professora durante as nossas atividades. A primeira etapa foi cumprida e encerrada no início do segundo semestre. Apesar de não ter obtido sucesso, acho que essa experiência foi muito importante na minha formação, uma vez que devemos também estar preparadas para o fracasso das nossas ações, que, infelizmente, é uma coisa comum na escola.

A segunda atividade tinha por objetivo abordar conteúdos de Geometria com o uso do *software* Geogebra e surgiu a partir do desejo de utilizar a sala de informática, manifestado pelos alunos do 6º ano durante o estágio. Com o encerramento das atividades com Ensino Médio, precisávamos desenvolver outra atividade na escola, voltada para ensino de Matemática. Assim, com o desejo dos alunos, a nossa disponibilidade na escola e o conteúdo previsto para o 3º bimestre sendo Geometria, optamos por desenvolver atividades investigativas de Geometria utilizando o *software* Geogebra. As oficinas aconteceram durante o horário de aula.

A sala foi dividida em dois grupos que se revezavam para ir às aulas (cada semana um grupo) e, como dispúnhamos de apenas nove computadores dentro destes grupos, os alunos formaram duplas.

Uma coisa que não contávamos era com o excesso de feriados e pontos facultativos na escola que acabaram atrapalhando o desenvolvimento da oficina. A motivação dos alunos para participar das aulas foi uma das maiores satisfações na realização desta atividade.

Uma das maiores contribuições do PIBID foi a oportunidade de vincular teoria e prática, pois desenvolvemos as atividades baseadas em teorias estudadas nas disciplinas, ou apenas comentadas por outros colegas. Embora o estágio nos aproxime da escola, a participação no PIBID me permitiu conhecer a escola além das aulas de Matemática. A realização das atividades descritas anteriormente me fez conhecer as dificuldades presentes no cotidiano de um professor. Acredito que cresci muito como professora durante a minha participação no PIBID e devo isso, principalmente, às adversidades e aos insucessos de minhas ações. Se tudo tivesse corrido bem, significaria que já sabia de tudo e, conseqüentemente, nada teria aprendido.

Além das contribuições para a minha formação, destaco o PIBID como um meio de valorização da Licenciatura no nosso curso de Graduação. Antes do PIBID, o PET (Programa de Ensino Tutorial) era o único grupo que oferecia bolsas aos alunos. Eles selecionam sempre os melhores alunos da graduação e tem por característica um grupo diferenciado, que prioriza ensino, pesquisa e extensão, os alunos não podem ter reprovadas para continuar com suas bolsas e, em sua maioria, são alunos do bacharelado. Com a chegada do PIBID, a licenciatura passou a ser valorizada pelos próprios alunos ao ver que a licenciatura também tem incentivo, principalmente, o financeiro. Eu passei de “a aluna da licenciatura que, não tinha capacidade para fazer bacharelado” para “a aluna da licenciatura”, que, mesmo com algumas reprovadas, era bolsista e desenvolvia um trabalho interessante na escola. Devido a algumas reprovadas, no último ano de faculdade cursei duas disciplinas com alunos do segundo ano da graduação. E esse “*status*” de ser bolsista PIBID de certo modo fez com que eles me respeitassem e, em nenhum momento, me senti desvalorizada dentro da sala; pelo contrário, por diversas situações eles me procuravam para tirar dúvidas, até mesmo os alunos que já haviam feito a opção pelo bacharelado e isso pra mim foi muito legal.

O Estágio...

Quando comecei a cursar a disciplina de Prática achei que seria uma chatice, pois já estava na escola há um ano através do PIBID. Como já mencionei anteriormente, optei por fazer estágio na mesma escola que desenvolvia o projeto e, com a falta de professores na escola e com poucos horários disponíveis, consegui achar um horário para acompanhar a professora dos sextos anos e dois sétimos anos. Confesso que andava meio desanimada com a profissão docente devido ao descaso dos alunos do Ensino Médio, que acompanhei durante as atividades do PIBID. Mas, quando vi os sextos anos, essa ideia mudou. Com base em uma avaliação feita no início do ano, a professora dividiu as turmas em cinco grupos, escolhidos pelo “nível de conhecimento”. No grupo 1, ficaram os alunos com maior rendimento e o grupo 5, os de pior rendimento; nos grupos 2, 3 e 4, os intermediários. O grupo 1 sentava na frente da professora, no meio da sala. Os grupos 2 e 3 nas laterais e os grupos 4 e 5 no fundo da sala. Cada grupo trabalhava num ritmo; alguns com livro didático, outros com caderninho, outros com apostila de apoio ao reforço e tinha aqueles que não trabalhavam. Devido a este método de aula, durante a maior parte das aulas observadas, a professora solicitava que auxiliasse algum aluno (geralmente dos grupos 4 ou 5). Esse auxílio dado aos alunos fez com que eu me aproximasse deles e passei a ver mais o lado do aluno. As observações dessas aulas marcaram demais minha formação principalmente pela metodologia utilizada. A carência dos alunos foi visível em todas as aulas e eu me envolvi demais com eles, me sensibilizei em diversas situações, principalmente com os sextos anos, recém-chegados à escola, novas matérias, muitos professores e essa metodologia na aula de Matemática.

Por mais significativa que tenha sido minha participação no PIBID, não se compara ao quanto eu aprendi com o estágio, tanto que acabei direcionando uma oficina do PIBID aos alunos do estágio. As discussões em aula, as elaborações de oficinas, a análise do livro didático, as observações de aula, todos foram de grande valia para minha formação e me fizeram refletir sobre o ser professor, pois, apesar de, no início, achar que já sabia não tudo, mas o suficiente para lecionar, percebi que nada sabia e que não havia melhor lugar para me ensinar a ser professora senão a escola. E o mais legal de isso tudo foi perceber com o tempo a minha transformação de aluna para professora durante o último ano de faculdade.

A Iniciação Científica...

O meu primeiro estágio de Iniciação Científica aconteceu no segundo ano de faculdade. Esse estágio tinha por objetivo o ensino de Matemática nas séries iniciais por meio de jogos lúdicos. Para isso, procuramos uma escola municipal da cidade de Rio Claro e fizemos uma proposta de trabalho. A coordenadora da escola gostou da ideia, conversamos com as professoras e decidimos como seriam desenvolvidas as atividades. Decidiu-se que as atividades seriam desenvolvidas com alunos de diversas salas que manifestavam grandes dificuldades em Matemática. Esse trabalho envolvia além do corpo docente e a coordenação da escola, eu, uma colega de classe e a docente da Unesp. Íamos duas vezes por semana da escola na qual tirávamos os alunos das aulas e ficávamos 1h30 desenvolvendo atividades na sala de vídeo da escola. O conteúdo trabalhado foi aritmética básica e o trabalho desenvolvido contribuiu para o aumento da autoestima dos alunos e, conseqüentemente, num melhor desempenho nas aulas. O meu segundo estágio de Iniciação Científica foi sobre o tema Discalculia. Como eu nunca perdi o vínculo com a orientadora do primeiro projeto, pois continuava desenvolvendo atividades no LEM, eu propus estudar sobre tal tema e a ela aceitou na hora. A ideia de trabalhar com essa temática se deu através de um seminário apresentado na disciplina de Psicologia. Ao estudar sobre isso, percebi que era um assunto não muito conhecido e que estava presente nas escolas, pois identifiquei algumas características de discalculia nos alunos que havia trabalhado no primeiro estágio. Assim, meu estágio consistiu em fazer um levantamento bibliográfico acerca do tema e sugestões de metodologias de ensino de Matemática para estudantes com distúrbios de aprendizagem. A partir daí, passei a participar do Grupo Épura, o qual faço parte até hoje. A participação no grupo era um dos meus momentos de alegria durante a graduação, pois eu estava ali por vontade própria, estudando sobre algo que eu adoro, com pessoas que eu gosto. Foi através da Iniciação Científica que me encontrei no curso de Matemática. A participação em eventos e o próprio contato com a Pós em Educação Matemática motivaram-me a continuar no curso e contribuíram com o desejo de ingressar no mestrado. O apoio que recebi desde o primeiro ano da minha orientadora foi essencial para que conseguisse concluir o curso, principalmente nos primeiros anos. Ela não foi só uma orientadora, foi uma

amiga e muitas vezes chegou até a fazer o papel de mãe porque sempre me acalmou nos momentos de desespero e a nossa parceria continua até os dias de hoje, pois é ela quem irá me orientar no mestrado.

As Disciplinas da Graduação...

Conforme já relatei, durante minha graduação tive algumas reprovadas. Quando cheguei à universidade, tive muita dificuldade com as disciplinas. Já no primeiro semestre, reprovei em Geometria Analítica e, no segundo semestre, reprovei em Geometria Euclidiana I. A reprova em Geometria Analítica é bem comum entre os alunos do primeiro ano. Não a considero uma disciplina difícil, porém é uma disciplina que exige muita dedicação nos estudos e, logo no começo do curso, não estamos muito adaptados a isso. Já Geometria Euclidiana é uma disciplina considerada fácil, porém a metodologia utilizada pelo meu professor não me favoreceu. A sala era dividida em grupos e, como eu não tinha estudado conteúdos de Geometria anteriormente, era a mais perdida do grupo, que só se preocupava em fazer os exercícios para entregar para o professor. A reprova nessa disciplina levou-me para cinco anos de curso, pois é pré-requisito para outra disciplina que coincide horário com outras disciplinas e assim só é possível cursá-la no quinto ano. No segundo ano, devido principalmente a alguns problemas pessoais, acabei reprovando em mais duas disciplinas, Estruturas Algébricas e Cálculo II. No terceiro ano, resolvi que iria me dedicar, porém minha grade estava lotada. Eu cursei oito disciplinas por semestre sendo seis anuais. No primeiro, tivemos uma professora de Didática e Prática de Ensino I (a professora lecionava as duas disciplinas) a qual me inspirou muito, eu a tenho como um modelo de professora. Reprovei em apenas uma disciplina, Estruturas Algébricas. Essa reprova me marcou muito, pois estava cursando a disciplina pela segunda vez e, em momento nenhum, eu deixei de me dedicar, pois não queria cursar essa disciplina novamente. Ela é uma disciplina anual, cansativa e, para ajudar, tivemos dois professores. Com a professora do primeiro semestre, eu consegui me sair razoável, fechei o semestre com a nota um pouquinho acima da média. Porém, no segundo semestre, após uma avaliação da coordenação do curso de Matemática na qual reclamamos sobre as aulas do professor, ele pegou uma espécie de “implicância” com a turma e, de sessenta alunos matriculados, apenas dez passaram na disciplina, a maioria que conseguiu

uma média alta com a professora do primeiro semestre. Já no quarto ano, reprovei em duas disciplinas: Espaços Métricos e Análise II. Acho que o fato de eu já estar para cinco anos e saber que teria a oportunidade de cursar essas disciplinas no quinto ano sem que isso me atrapalhasse, contribuiu para essas reprovadas. Outro fato que contribuiu para a reprova em Análise II foi a didática da professora. Além de eu não me identificar com a didática utilizada, ela tinha seus alunos preferidos na sala (bacharéis) e basicamente só dava aula para um grupo de alunos. Eu me sentia totalmente rejeitada e não tinha motivação nenhuma para frequentar as aulas. No quinto ano, ano decisivo, cursei Espaços Métricos, Análise II e Estruturas Algébricas novamente, porém me dediquei muito aos estudos e cursar as disciplinas pela segunda ou terceira vez era mais fácil, pois eu encontrava argumentos para discutir com os professores em relação à disciplina e, no fim, acabou dando tudo certo. Concluí o curso.

As amizades...

Gostaria de destacar neste memorial as amizades que tive ao longo da minha jornada. Sempre fui uma pessoa muito sociável e nunca tive dificuldades em fazer amizades. Mantenho amizades que se concretizaram desde o jardim de infância. Os amigos que fiz no Ensino Médio, apesar de não vê-los com frequência, ainda mantenho contato. Porém, durante minha graduação, uma dificuldade que tive no primeiro ano foi conseguir fazer amizade. Já nos primeiros dias, me aproximei de uma turma, porém, eu sofri muito com essa amizade. Passei por uma situação que nunca havia acontecido antes: preconceito. A turma a qual eu julgava ser meus amigos eram todos oriundos de escolas particulares, então eu era considerada a “burrinha da escola pública”, pois eu sempre solicitava ajuda nas disciplinas. Além disso, eu era a única de origem afrodescendente e ainda por cima gordinha e, por eu ser oriunda de escola pública, me classificavam como de uma classe econômica inferior à deles. Eu queria conquistar a amizade destas pessoas de qualquer jeito, então no início nem percebia esse tipo de atitude. Porém, com o passar dos meses, eu fui vendo que aquelas amizades não me faziam bem. Eu acho ridículo isso, mas uma atitude bem comum no curso de Matemática é falar que não sabe um exercício apenas para não ajudar o colega. E é claro que eles faziam isso comigo. Eu sofri muito com essa rejeição, mas, no segundo semestre, comecei amizade com outros colegas de sala e vi que o problema não era comigo. Essas amizades foram

essenciais para que eu não desistisse do curso no primeiro ano, pois, antes de passar a conviver com essa outra turma, era isso que eu estava pensando em fazer. As amizades foram surgindo com o tempo e não podia ter amigos melhores dos quais eu tenho. Graças às minhas reprovadas, cursei várias disciplinas com a turma do ano posterior ao meu e, hoje, tenho mais amigos dessa turma do que da minha própria turma. Acredito que morar longe da família acaba fortalecendo as amizades, pois os amigos acabam sendo a sua outra família. Os amigos, principalmente os que encontrei durante a faculdade, exercem um papel muito importante na minha história, foram eles que não me deixaram abater por uma dificuldade ou outra e me incentivaram a lutar pelos meus objetivos. Penso que talvez tivesse alcançado os meus objetivos sem a ajuda dos meus amigos, mas com certeza teria sido bem mais difícil e chato.

Algumas considerações sobre a escrita do memorial...

Penso que não tenha mostrado muito sentimento com a minha escrita. Assim, resolvi escrever algumas considerações acerca da escrita desse memorial.

Iniciei a escrita desse memorial em meio ao processo seletivo para o ingresso no mestrado em Educação Matemática, assim tive alguns momentos de ansiedade que atrapalharam minha escrita. Como eu já havia escrito um memorial de formação durante uma disciplina de graduação, resolvi aproveitar o que já estava escrito ali e complementar. Ao ler o memorial, percebi que já havia coisas que eu não me lembrava mais ou que não me marcavam mais como antes e, se tivesse começado a escrever um novo memorial, várias daquelas lembranças iriam passar despercebidas. Outro meio ao qual eu recorri para ajudar com as memórias foi o meu relatório de estágio, ele contém várias impressões acerca da escola, da profissão docente e até mesmo do PIBID. A maior sensação ao escrever o memorial é de satisfação. A saudade dos amigos também esteve presente em toda a escrita. Em alguns momentos, me emocionei principalmente os relacionados à minha graduação. Pode ser que esteja enganada, mas, para mim, eu sofri muito na minha graduação, fui muito julgada como incapaz. Incapaz de cursar Matemática, incapaz de fazer uma Iniciação Científica, incapaz de ter uma bolsa, incapaz de ingressar em uma pós-graduação. E esse julgamento vinha não só por parte de outros alunos, como também de muitos docentes do Departamento de Matemática. E hoje, ver que consegui conquistar tudo isso, me gera uma satisfação muito grande. Acho

engraçado como escrever sobre as coisas boas é muito mais agradável que escrever sobre as coisas ruins, eu até me esforcei pra trazer algumas coisas ruins, mas teve muitas que preferia não relatar, pois acredito que não vale a pena. Uma coisa curiosa sobre a escrita é que só conseguia escrever o memorial quando estava no meu quarto. Como fico pouco em casa devido às constantes viagens para Rio Claro, isso acabou de certa forma influenciando no tempo que levei para escrever, a cada dia eu escrevia um pouco. Até cheguei a ir à biblioteca um dia a fim de escrever o memorial, mas não era a mesma coisa e consegui escrever poucas linhas. É como se minhas memórias estivessem todas no meu quarto.

Apesar de algumas dificuldades para escrever, principalmente no início, acredito que tenha sido uma fase muito legal da minha vida para se escrever um memorial de formação, pois estou iniciando outro ciclo na minha formação e vivendo um momento feliz.

6.4 Elizabete Leopoldina da Silva: “Com o PIBID consegui: vincular teoria e prática”

MEMORIAL¹

A boa memória de longo prazo é algo que definitivamente me falta. Não consigo recordar de fatos da minha infância ou parte da adolescência, mas consigo lembrar alguns acontecimentos que marcaram.

De um modo geral, meu período de vida escolar não foi conturbado. Não criei brigas, sempre fui muito quieta e tímida. Sempre tive poucos amigos, mas não me preocupava muito com este fato. Às vezes, penso que gostaria de ter tido mais amigos, mas naquela época não era algo necessário para mim.

O primeiro fato que me recordo foi durante a segunda série do Ensino Fundamental. Como sempre fui quieta, não me destacava na sala e morria de medo da professora me chamar pra algo, eu fazer errado e ser o centro de risadas dos outros alunos. Mas isso começou a mudar quando, certo dia, a professora ausentou-se da sala por alguns minutos e um menino veio até a minha mesa, pegou meu caderno e começou a brincar com ele. Pedi para me devolver, mas foi o mesmo que nada, ele continuou balançando-o para um lado e para o outro e eis que meu caderno saiu pela janela e ficou preso no telhado. Neste dia estava chovendo; então, mesmo se o caderno fosse pego, estaria em péssimas condições. Quando a professora voltou e perguntou onde estava o meu caderno - morrendo de medo da professora - fiquei quieta, mas a sala logo falou o que havia acontecido e o menino foi responsabilizado pela perda do caderno.

Porém, grande foi minha surpresa quando, na semana seguinte, ele me entregou um caderno parecido com o meu, com colantes e adesivos coloridos e encapado com papel pardo. Lembro que fiquei surpresa com o retorno quase que imediato do meu caderno e, quando cheguei em casa, minha avó me disse o que havia acontecido. A diretora ligou para ela e disse que a mãe do menino o fez passar o fim de semana todo copiando a matéria em um caderno para mim – creio que estávamos com uns três meses de aula e o caderno possuía bastante matéria – com

¹ A carta de cessão desta narrativa encontra-se no Apêndice 10.7 deste trabalho.

letra bonita, coisa que ele não tinha, mas o caderno ficou bom. A partir desse dia, percebi que o professor não era um monstro e comecei a ter menos medo.

Ao término da quarta série, mudei de escola e fui para uma particular. Lembro que morri de medo, mas valeu muito a pena. Durante a quinta, sexta, sétima e oitava séries tudo correu normalmente, mas foi no primeiro ano do colegial que tudo mudou. Conheci um professor que adorei desde a hora que eu o vi: meu professor de Química. Além de ter me apaixonado pela matéria – coisa que sou até hoje ainda – o professor foi muito legal comigo. Como ele viu meu interesse pela matéria, no início do segundo ano do colegial me convidou para ser monitora do laboratório da escola. Umas das melhores fases da minha vida foram esses dois últimos anos de escola.

No colegial, os professores eram mais amigos do que professores propriamente ditos. Tive grandes amizades, e ainda tenho, com alguns professores em especiais: a professora de Inglês, que, mesmo eu odiando a matéria, era como uma mãe para mim, sempre me ouvia e dava conselhos; a professora de Matemática que eu a adorava e amava suas explicações; o professor de Física que brincava muito comigo; e o professor de Química, que sempre me incentivava, além de outros que eram divertidos. Como as salas eram pequenas e apenas duas por ano, os professores aprendiam rapidamente os nossos nomes.

No segundo semestre do segundo ano do Ensino médio, comecei a namorar e, como eu e ele éramos bem quietos e os professores nos conheciam, adoravam brincar com a gente. E foi nesse período que comecei a dar aulas. Eu e meu namorado não tínhamos notas tão ruins, então alguns alunos pediam aulas particulares tanto de Matemática, como de Química e Física. Lembro que não ganhei muito dando essas aulas, mas eram divertidas, acredito que comecei a gostar neste período de dar aulas. Foi neste período também que o professor de Química me fez um convite. Ele disse que estava com vontade de aplicar um projeto na escola e gostaria de saber se eu queria trabalhar neste projeto, eu e mais um amigo, como serviço voluntário. Aceitei mesmo não sabendo o que realmente era, mas foi de grande satisfação. Foi esse um dos principais fatores por eu hoje querer estar em um curso de licenciatura em Matemática.

O projeto consistia em dar aulas de Ciências para os alunos de primeira a quarta séries da minha escola, que estudavam no período da tarde. Lembro como se fosse hoje o primeiro dia de aula. Trabalhamos com um experimento de Biologia – o

feijão no algodão – com os alunos. Preparamos folhas com atividades, o material para o experimento no laboratório e fomos buscá-los em sala. Eles adoraram e eu adorei mais ainda na hora de corrigir as atividades e depois entregá-las com notas. Foram muito interessantes as primeiras aulas, pois estávamos ainda inseguros, mas no fim sempre dava certo. Durante todas as aulas, as professoras estavam no laboratório, isto era obrigação, mas nunca aconteceu nada demais.

A cada aula sentia que estava indo no caminho certo.

No dia das crianças, eu e o amigo que dava aula comigo compramos doces e fizemos saquinhos para dar para eles. Virei a noite fazendo e separando os saquinhos, mas, no dia seguinte, quando entregamos para cada um deles, os sorrisos e o carinho que eles passaram para nós fizeram todo esse sacrifício valer a pena. A cada sala de aula que saíamos, tínhamos que nos recompor de tanto chorar para poder entrar na outra.

Esse trabalho seguiu durante o fim do segundo ano até o fim do terceiro ano do Ensino Médio. No segundo semestre do terceiro ano, eu e meu amigo estudávamos de manhã das 07 horas às 12 horas e 30 minutos, dávamos essas aulas de laboratório das 13 horas às 14 horas e 40 minutos e, em seguida, íamos para o cursinho pré-vestibular no qual sempre chegávamos à segunda aula por conta do laboratório. Era corrido, mas toda vez que o professor me dizia que as professoras estavam adorando as aulas e que os alunos não paravam de falar nelas, a correria era totalmente esquecida.

Novamente, no terceiro ano entregamos saquinhos de balas para as crianças e a surpresa foi durante o dia dos professores, quando uma sala fez uma festinha e deu um presente para mim e para meu amigo. Era simples, uma calculadora, mas pareceu ser o maior presente que já havia recebido.

Na última aula de laboratório, fizemos uma experiência em que a escrita ficava escondida na folha branca e só usando uma substância é que se conseguia ler. Quando eles conseguiram unir a frase toda, estava escrito “*Hoje é o nosso último dia de aula*”. Foi aluno de um lado beijando, outro de outro lado chorando e dizendo que não queria que acabasse. Ainda hoje, quando encontramos alguns deles, a maioria está maior que eu, ainda me abraçam, beijam e me chamam de tia. Essa foi uma experiência que garanto ter sido a que mais me influenciou para decidir dar aula.

Quando me formei, não passei no vestibular para o curso de Química imediatamente. Fiz mais seis meses de cursinho e trabalhei. Neste período, não dei aulas, mas, quando prestei vestibular novamente, escolhi licenciatura em Matemática em Rio Claro e bacharelado e licenciatura em Química na UFABC. Passei em ambas, mas como era a primeira turma na UFABC, escolhi a UNESP. Às vezes me arrependo, pois o curso é muito difícil, mas sempre lembro no fim que não vou ficar sem emprego e, como eu gosto de dar aula, vou levando o curso.

Vindo para Rio Claro, no primeiro ano fui monitora do cursinho comunitário oferecido pela faculdade. Dei tanto monitorias quanto aulas extras que eram ministradas durante os sábados. A cada monitoria me sentia estranha, pois, no ano anterior, era eu que precisava da monitoria do cursinho e, nesse ano, eu era a monitora. Durante uma monitoria, um aluno não conseguia resolver um exercício simples de fatoração. Expliquei para ele como era e quando um número era divisível por dois, três e cinco. Quando ele conseguiu resolver o exercício sozinho, olhou para mim, me deu um beijo no rosto, agradeceu e disse que eu era uma ótima professora. Isso me deixou muito feliz e animada com o curso que estava iniciando.

Ainda no primeiro ano, em uma determinada matéria, estava explicando para um colega um exercício que ele não estava conseguindo entender. Enquanto explicava, o professor ficou do meu lado olhando quieto. Ao fim da explicação, ele olhou para mim e disse que eu explicava muito bem, que tinha uma ótima didática e que daria uma professora muito boa. Na hora, fiquei sem graça, pois não o conhecia direito, mas quando procurei saber quem era este professor, descobri que ele era da área da Educação Matemática. Sabendo deste fato, fiquei radiante e não tinha como não ficar.

No segundo ano, comecei a fazer Iniciação Científica na área da Educação Matemática com a aplicação de vídeos em sala de aula e, quando estava no fim do primeiro semestre, minha orientadora pediu para que eu, uma amiga e mais um amigo do mestrado, que faziam a Iniciação comigo, aplicássemos uma atividade com vídeo para os alunos da escola Marasca², situada ao lado da faculdade. Ela possui um projeto nesta escola que trabalha com alunos considerados os mais bagunceiros do colégio e rotulados de “os resistentes”.

² A Escola Estadual Heloisa Lenheme Marasca.

Trabalhamos com um vídeo que falava como resolver problemas. Aplicamos três aulas, sendo que, na primeira, eles pareceram rebeldes e estavam com o intuito de nos assustar, mas depois se acalmaram e fizeram a atividade. Porém, no fim da aula, a inspetora entrou na sala para entregar duas suspensões de três dias cada para dois alunos, o que fez com que eles se dispersassem e não conseguíssemos mais fazer com que realizassem a atividade. Na segunda aula, estavam bem mais tranquilos, assistiram ao vídeo sem nenhum problema e fizeram tudo que os foi mandado. Já na última aula, havíamos conseguido um material com um amigo patrocinador e levamos um jogo que tínhamos trabalhado em sala. Eles ficaram muito felizes e finalizamos o vídeo e as atividades sem nenhum problema. Eles pareciam outras crianças, bem diferentes das que foram apresentadas no primeiro dia para nós. Muitos deles, que eram considerados “burros”, apresentaram um resultado nas atividades incomparável. Demonstraram que eram tão inteligentes quantos os outros alunos da sala, a única coisa que percebemos é que isso só ocorria se eles trabalhassem com alguém do lado auxiliando, pois, caso contrário, não faziam nada e acabavam dispersando a turma na sala de aula.

Dessa experiência com as aulas e em geral com minha Iniciação, percebi e ainda vejo que a pesquisa na área de Educação Matemática, principalmente com o estudo de vídeos em sala de aula, é algo muito interessante e que deve ser pesquisado mais a fundo.

Ainda no segundo ano, me ligaram certo dia perguntando se eu não gostaria de dar aulas particulares para uma menina de terceiro ano escolar. Eu aceitei, mas lembro de que me preparei para me deparar com os conteúdos do terceiro ano do Ensino Médio. Tal foi a minha surpresa quando cheguei para dar aula e me deparei com uma menina de aproximadamente 10 anos que estava no terceiro ano do Ensino Fundamental. Entrei em pânico, pois não sabia nada. Respirei fundo e pedi para ler um pouquinho o conteúdo que era simples quando o vi. Sentei do lado dela e comecei a explicar. Fiquei mais ou menos uma hora explicando quando perguntei para ela, depois de ter explicado e dado exercícios, se ela havia entendido. Ela respondeu que não. Então, entrei em pânico, pedi para beber uma água e expliquei de um jeito totalmente diferente o conteúdo. Depois dessa explicação, ela entendeu sem nenhum problema.

Fiquei muito feliz quando depois fui descobrir que o modo como expliquei era um dos métodos mais simples dado em aula para a maioria dos alunos e assim

apenas reforçei a minha vontade de dar aula, pois, mesmo sem saber o conteúdo, consegui dar a aula e obter um resultado muito bom.

No quarto ano da graduação, fiz minha inscrição para participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e acabei sendo aceita como bolsista do mesmo. Neste programa, observamos muitas aulas na escola parceira durante o primeiro ano.

No último ano da graduação e segundo ano do PIBID, começamos a executar algumas oficinas. O complicado foi que, ao mesmo tempo em que estávamos trabalhando com o PIBID, estávamos estagiando na mesma escola.

No estágio passei bastante sufoco, pois a professora que eu seguia acabou se afastando e, muitas vezes, me vi dando aulas para os alunos, uma vez que não havia professor substituto. No segundo semestre, apareceu uma professora substituta que assumiu a sala. A professora substituta que assumiu as turmas será aqui chamada de Meire. Ela era aluna do primeiro ano de Licenciatura em Matemática pela nossa instituição de ensino, a Unesp. E, sim, primeiro ano, você não leu errado.

Nunca havia pensado sobre o assunto. Um aluno do primeiro ano da Matemática... Será que ele está apto a dar aula? Hoje posso responder que não está. E a Meire menos ainda, pois, conversando com ela descobri que ela, já abandonou o curso e que vai prestar vestibular novamente, só que agora para Engenharia. Engenharia seria algo interessante para se ouvir. Um aluno abandona Matemática para fazer Engenharia é algo plausível, mas é mentira! Estou enganando você. A Meire, na verdade, vai prestar vestibular para Letras!

Antes da Meire assumir as aulas, minhas observações se resumiram a assistir aula de diversos professores que davam “continhas” para os alunos fazerem, essas ora eram sobre operação com números inteiros, ora sobre potenciação e radiciação.

Já no PIBID, após ter participado de um minicurso no X Encontro Nacional de Educação Matemática, oferecido pelas pesquisadoras do Mathema³, percebi que era possível auxiliar na leitura, escrita e interpretação de enunciados utilizando a resolução de problemas como metodologia. Assim, após o evento e a leitura do livro “Ler, escrever e resolver problemas – Habilidades básicas para aprender matemática” das autoras Kátia Stocco Smole e Maria Ignez Diniz, juntamente com

³ www.mathema.com.br

outra integrante do grupo, começamos a preparar a oficina, ou melhor, o grupo de resolução de problemas na escola.

Comecei a oficina com os alunos do Ensino Médio no primeiro semestre deste ano, utilizando a metodologia proposta no livro e com problemas diversos de matemática que fizessem os alunos pensar. Oferecida no contraturno e em dois dias da semana, uma delas ministrada por uma colega do grupo e outra por mim. Contudo, não tive muito sucesso quando apliquei. Com a colega compareciam poucas meninas e foi necessário alguns dias de oficina sem nenhuma presença para refletirmos um pouco e pensar o que fazer. Assim, levando em conta que haveria o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), resolvemos dividir a oficina e oferecer dois enfoques: um em que continuaríamos trabalhando problemas diversos da matemática como sondagem e aprofundamento e outro apenas com os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio com os quais trabalharíamos questões dos ENEMs anteriores. Mesmo mudando o enfoque, o retorno por parte dos alunos ainda foi pequeno, ou seja, no primeiro dia que apliquei a oficina compareceram cinco meninas – passei nas salas avisando, mandei *e-mail* e, num total de 99 alunos, apenas cinco... No segundo dia, reduziu-se a duas meninas e com elas fiquei até o final do primeiro semestre.

Já no segundo semestre, compareceu apenas uma aluna e, quando avisei novamente da oficina, alguns alunos disseram que queriam, mas que não podiam ir, pois estariam trabalhando. Então levando isso em consideração, passei a aplicar a oficina nas quintas-feiras na escola e no sábado na Unesp. Desta vez, esperando uma maior movimentação e disposição por parte deles, fui aos sábados aplicar, mas apenas duas alunas compareceram.

Percebi, então, que não adiantava, que de fato eles não queriam mesmo e assim acabei ficando apenas com essas três alunas mesmo. Mas a menina que ia na quinta-feira parou de ir e um menino, o Marcelo, começou a frequentar além das quintas também aos sábados. O interessante é que dei aula para essa menina que saiu e o Marcelo juntos e como ela já estava participando há um bom tempo pude perceber diferenças entre um e outro. Ela conseguia preencher os enunciados e entendê-los com muito mais facilidade que ele. Portanto, imagino que a oficina estava ajudando.

Dos três alunos, notei que os níveis eram bem diferenciados e que eles não sabiam direito o que acontecia em uma universidade. Assim, acabei explicando alguns aspectos dela, tais como permanência estudantil.

Após a realização do ENEM, conversei com eles e eles falaram que a prova de Matemática não estava difícil, contudo a de Português, que foi no mesmo dia, estava muito longa e assim dificultou fazerem toda a de Matemática. Além disso, houve a realização do vestibular da Unesp e apenas o Marcelo conversou comigo e disse que a nota de corte do curso que ele havia prestado era 40 e que ele conseguiu acertar 42 questões. Fiquei muito feliz, mas expliquei que, como ele havia ficado próximo da nota de corte na primeira fase, teria que se dedicar um pouco mais, mas que poderia sim passar e que estava torcendo muito por ele. Durante uma aula, ele comentou que estava nervoso e que queria muito passar, então eu disse que eu queria um único presente este ano: que ele entrasse na universidade pública e, com um sorriso no rosto, ele disse que faria de tudo para me dar isto de presente.

Ouvi muitos dizerem: “Você dá aula apenas para um aluno? Para três alunos em um sábado? É muito investimento para pouco resultado!” Ainda bem que não penso desta forma.

Com o PIBID e o estágio ao mesmo tempo, consegui lidar com imprevistos e aprender a expor o conteúdo em quanto tempo for necessário, ou seja, se for preciso dar uma aula de 50 minutos sobre um assunto eu consigo, mas se for necessário dar duas aulas sobre esse mesmo assunto também consigo.

A experiência adquirida nas apresentações do projeto em eventos científicos me ajudou a ficar mais calma e não ter medo do desconhecido. Afinal, quando entramos em sala de aula, no primeiro momento, é um mundo totalmente novo e desconhecido que precisa ser explorado.

Em 2012, dei aula para uma turma do Ensino Médio e uma do Fundamental. Com isso, percebi que não sou professora que consegue trabalhar com alunos pequenos do Ensino Fundamental, meu perfil é Ensino Médio.

A linguagem que adquiri com os alunos da oficina do PIBID me fez possuir um jogo de cintura com as palavras, proporcionando, assim, uma comunicação no mesmo nível que o dos alunos.

Dar aula e mesmo assim sentir prazer em dá-las a meu ver é um dom dado a poucas pessoas. Creio que eu possua pelo menos metade desse dom, então seria egoísmo da minha parte não dá-lo às pessoas.

As experiências que vivi, e agora dando aula, me mostraram que dar aula é algo difícil e que existem pessoas que não conseguem suportar a pressão. Durante a graduação já, cheguei a quase desistir do meu curso, mas então lembro que sempre um aluno vai se dar bem, o que faz todas as aulas valerem muito.

Com o PIBID consegui: vincular teoria e prática uma vez que o que era visto na universidade contribuiu e ajudou a entender muitas coisas que aconteciam na escola; refletir sobre a prática docente e os obstáculos que podemos enfrentar; aplicar metodologias diferenciadas e lidar com as circunstâncias; e, ainda, ajudar os alunos a ampliarem suas perspectivas com relação à continuidade dos estudos. E tudo isso está se refletindo em minha carreira.

6.5 Natália Zulmira Massuquetti de Oliveira: “É lá [na escola] que vou encontrar o aluno “real” e não aquele que seria o “ideal””

MEMÓRIAS¹

Formei-me no curso de licenciatura em Matemática no mês de julho de 2012 e estou atuando “efetivamente” como professora com uma classe há pouco tempo.

Digo “efetivamente”, pois, durante o período de graduação, mais especificamente desde meu segundo ano, tenho trabalhado em projetos de parceria entre a universidade e as escolas públicas e, embora tenha tido experiências com o ensino para os alunos, tanto em sala de aula como em atividades extraclasse, a experiência que estou vivendo neste momento é, em alguns momentos, bastante diferente.

Sou natural de Rio Claro-SP e sempre residi nesta cidade. Nasci em 29 de abril de 1986 e tenho mais duas irmãs, uma nascida em 04 de agosto de 1988 e outra em 01 de setembro de 1996. Tive também um irmão, mas que infelizmente foi natimorto.

Sempre estudei em escolas públicas, municipais e estaduais. Iniciei meus estudos na educação infantil, na pré- escola, mas comecei no pré II. Ao final do pré –III, lembro-me que já havia “decorado” uma cartilha de alfabetização e gostava de “lê-la” a todo o momento.

No primeiro ano, tinha uma relação muito boa com a minha professora que se chamava Maria do Carmo ao ponto de frequentar a casa dela e isto é algo que me lembro bastante desta época, pois os demais alunos da classe até diziam que eu era a preferida da professora. Uma lembrança que tenho daquele momento foi quando a professora ficou “brava” comigo, pois pediu para que eu entregasse algo para uma professora que se chamava Denise e tinham duas professoras com esse nome na escola e eu acabei entregando para a professora errada e uma das coisas se perdeu. Esse erro me marcou, porque até o momento ela nunca havia brigado comigo e também porque os demais alunos ficaram debochando pelo fato dela ter brigado com a “aluna preferida dela”.

Depois do primeiro ano, mudei de residência e, por isso, passei a estudar em outra escola. Nesta, concluí a 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental). Fiz

¹ A carta de cessão desta narrativa encontra-se no Apêndice 10.8 deste trabalho.

muitas amizades na época e me lembro que a formatura foi um momento muito triste, pois a maioria de meus amigos iriam para outra escola.

O Ensino Fundamental 2 foi um momento de muitas mudanças. Tive alguns momentos de “rebeldia”, tomei algumas suspensões na escola. Também teve a primeira separação de meus pais e, logo depois, a volta deles e o nascimento da minha irmã mais nova, da qual me sinto mais do que uma irmã mais velha, pois pude ver o seu crescimento e participar do seu desenvolvimento, já que ajudava minha mãe nas tarefas de casa e também dos cuidados dela. Isto porque a relação com minha outra irmã já é um pouco diferente, já que crescemos praticamente juntas.

Não sei ao certo o motivo pela escolha de ser professora, mas me recordo de alguns aspectos que podem ter me levado a esta decisão.

Durante a infância, minha companheira de brincadeiras sempre foi minha irmã “do meio”. Sempre brincamos de muitas coisas: boneca, bola, elástico, amarelinha, entre outras e uma de nossas brincadeiras era a de “escolinha”, embora, na maioria das vezes, quem era a professora era ela.

Durante a adolescência, passei por desejos de ser psicóloga, trabalhar com computação, mas sempre tive uma boa relação com a matemática. Tanto que, ao final do Ensino Médio, no ano de 2003, ganhei a isenção para o vestibular da Unesp, para cursos de licenciatura e optei por tentar para a Matemática na Unesp de Rio Claro.

Com relação ao Ensino Médio, iniciei os estudos no período da manhã, mas, no segundo ano, resolvi tentar ingressar na Guarda Mirim de Rio Claro, entidade que coloca o que é chamado de menores aprendizes no mercado de trabalho, e, como consegui, comecei a trabalhar no período diurno e estudar no período noturno.

Financeiramente falando, não era tão necessário que eu trabalhasse, pois meus pais conseguiam suprir minhas necessidades, mas, de certa forma, foi um momento que eu decidi trabalhar por ter certa “independência” e também não sobrecarregá-los tanto.

Pensando em tudo o que me aconteceu e na questão das dificuldades que tive, penso que teria sido um pouco melhor se eu não tivesse começado a trabalhar, não com relação à minha experiência de vida, pois pude desenvolver responsabilidades, dar valor ao trabalho, mas com relação aos estudos, pois poderia

ter aproveitado mais a escola se não trabalhasse durante o dia e isto poderia ter facilitado um pouco meu desenvolvimento acadêmico.

No final do Ensino Médio, sempre pensei que minha opção de faculdade seria na própria cidade de Rio Claro ou uma cidade próxima. Pra falar a verdade, nem tinha ideia de que havia a possibilidade de residir em outra cidade para estudar, era algo que pensava estar fora de meu alcance. Quando não passei no vestibular, decidi fazer o vestibulinho da ETEC² para o curso técnico em Informática, que era uma das áreas de meu interesse. Terminei o curso no meio do ano de 2005 e vi que não era isso que eu queria fazer, pois pensava que, se gostasse desta área, iria tentar fazer um curso superior de Ciências da Computação em Rio Claro mesmo. Foi aí que, durante o restante daquele ano, fiz um cursinho pré-vestibular e também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para que fizesse a inscrição em faculdades particulares para tentar uma bolsa no sistema ProUni³.

Não me recordo se todas as minhas opções eram de cursos de Matemática, mas fui contemplada com uma bolsa de 50% para o curso de licenciatura em Matemática da Uniararas (Fundação Hermínio Hometo) na cidade de Araras-SP e comecei a estudar.

Após a conclusão do Ensino Médio, saí da Guarda Mirim e pouco tempo depois estava trabalhando em uma loja de conveniência. Fiquei um tempo e depois comecei a trabalhar em uma filial de uma financeira, onde trabalhava com análise de crédito para concessão de financiamentos de veículos e crédito pessoal e estudava à noite no curso técnico – o que também ocorreu na ocasião do cursinho. Isto não mudou durante o curso superior. Durante uma época, trabalhava na filial de Rio Claro e ia para Araras todas as noites, depois consegui um emprego na filial de Araras e ia do trabalho direto para a faculdade. Foi um ano muito cansativo e não tinha muito tempo e ânimo para estudar mais que o tempo das aulas.

Durante aquele ano na faculdade, o de 2007, fiz novamente o ENEM para tentar uma bolsa de 100% para o segundo ano e foi o que consegui. Neste período, também descobri a possibilidade de pleitear a transferência do meu curso para a Unesp de Rio Claro e foi isto que fiz. Já havia ouvido falar da possibilidade de transferência, mas não tinha certeza se conseguiria, já que os cursos eram bastante

² Escola Técnica Estadual.

³ Programa Universidade para Todos.

diferentes, mas, mesmo assim, tentei, pois seria uma oportunidade de estudar em minha cidade e poder me dedicar somente aos estudos.

No começo de 2008, já haviam iniciado as aulas na Uniararas e recebi a resposta do aceite da transferência para a Unesp. Foi um momento muito marcante em minha vida, pois sempre sonhei em cursar uma universidade pública. Embora o curso fosse integral e tivesse que parar de trabalhar, o fato de residir em Rio Claro e estar próxima de me casar, e minha família e futuro marido me apoiar muito nesta empreitada, facilitou a minha decisão de aceitar este desafio.

E como foi desafiante! O ambiente era totalmente diferente do que estava acostumada e assumi este desafio com a responsabilidade de encarar o curso como encarava o meu trabalho, dedicando o meu tempo, com responsabilidade e sempre procurando fazer o meu melhor, já que estava tendo a oportunidade de fazer um curso gratuito em uma Universidade que muito tinha a me oferecer.

Pude conhecer pessoas novas, colegas, mas também algumas amizades, que, durante a minha caminhada pelo curso, compartilharam alegrias e tristezas, momentos de estudos e diversão; enfim, momentos que guardarei pra sempre em minha memória. Tanto alunos como professores.

Quando entrei na Unesp, não tinha dúvidas quanto à minha opção pela licenciatura, pois entendia que o trabalho com a Matemática em si não era o que eu queria como profissão para mim. Vi, durante o curso, muitos alunos fazendo esta opção, pensando não serem capazes de fazer um bacharelado e acabavam não aproveitando o curso e tornando-se pessoas “frustradas”. Este definitivamente não foi o meu caso. Durante o curso, o sentimento de que a Licenciatura não tem sido valorizada na Universidade foi aumentando a cada dia e penso que isto é um reflexo da valorização da profissão pela sociedade como um todo. Passei por momentos muito intensos em relação a isto, sempre, dentro do possível, buscando um curso que realmente fosse de Licenciatura.

Com relação a isto, a possibilidade de participar do Projeto do Núcleo de Ensino da Unesp⁴ e posteriormente o PIBID foi o canal, no qual realmente encontrei a “licenciatura” e pude pensar em questões mais próximas do “ser professor”.

⁴ Programa sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), com o objetivo de produzir conhecimento na área educacional bem como promover a formação inicial e continuada de educadores, respaldados na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e atentos aos princípios de cidadania e respeito social.

A experiência com o núcleo foi muito marcante para mim, até mais do que o PIBID, pois foi minha primeira experiência em "preparar aulas" e também com pesquisa. Tínhamos como objetivo para o projeto de pesquisa o uso de tecnologias, materiais manipulativos e investigar como as tecnologias poderiam ser usadas para a elaboração de tarefas investigativas. Acho que este foi o diferencial entre o Núcleo e o PIBID, pois havia um objetivo bem delineado com relação ao que iríamos trabalhar na escola e, também, havia um momento em que conversávamos e escrevíamos sobre os resultados alcançados e as mudanças que poderíamos fazer nas atividades de acordo com estes resultados. O PIBID já era mais "livre" no sentido de identificarmos os "problemas" da escola e, a partir disto, preparar nossa ação na mesma.

Com relação ao estágio, a questão da preparação das aulas foi interessante, mas, pra mim, que já tinha certa vivência na escola devido à participação dos projetos, a parte de assistir aulas não acrescentou muito, mas, quando fui aplicar as aulas que havia preparado, foi diferente das aulas que trabalhei dentro do projeto, pois neste momento me senti mais "sozinha" tal como seria como professora.

Voltando ao que disse no início sobre o momento em que estou vivendo agora, o de ser efetivamente uma professora, posso dizer que foi algo muito impactante para mim.

Estou trabalhando em uma escola pública do município de Cordeirópolis e atribuí 28 aulas, com três 9^{os} anos do Ensino Fundamental e um 1^o ano e um 2^o ano do Ensino Médio.

Está sendo difícil, pois estou pegando um trabalho já iniciado por outra professora e ainda tendo que conhecer a classe e suas dificuldades, além de ter alguns problemas quanto à indisciplina em duas salas de 9^{os} anos. Até o momento, pude perceber que umas das possíveis causas para esta indisciplina se dá pela dificuldade que eles têm em Matemática.

Algo que aprendi durante minha experiência no PIBID e também com o Núcleo de Ensino é que o aluno tem que "fazer" em Matemática, tem que participar e é isto que, neste pouco tempo, tenho tentado fazer. Mas não tem sido uma tarefa fácil, os alunos têm se mostrado um tanto desinteressados e apresentam muitas dificuldades em conteúdos anteriores e básicos.

No primeiro dia, ao final de todas as aulas, estava me sentindo um tanto frustrada, pensando se todos os anos de dedicação e reflexão sobre o ensino de

matemática haviam servido para alguma coisa. Chorei muito, mas decidi continuar nesta empreitada. Não sei como será o final dela, mas sei que tenho capacidade para buscar o melhor, não sei se conseguirei atingir a todos, mas buscarei isto.

O fato de já estar em contato com a escola durante a graduação e também de preparar atividades baseadas no currículo da escola facilitou muito o meu trabalho na primeira semana de aula, pois atribuí as aulas em uma quinta-feira e, na segunda, já estava iniciando. Mas eu já sabia como era trabalhada a proposta curricular do estado de São Paulo e ainda tinha acesso ao material que eles estavam trabalhando e pude “planejar” algumas coisas antecipadamente.

Hoje posso dizer que sou professora e que não me arrependo de minha escolha, sempre soube que o trabalho no estado poderia trazer algumas dificuldades, mas estou disposta a enfrentá-las. Não posso garantir que ficarei sempre somente com este trabalho, pois almejo continuar meus estudos para lecionar também em nível superior, mas sei que, mesmo que isto aconteça, não quero me desvincular totalmente deste ambiente, pois é lá que a realidade acontece, é lá que eu vou encontrar o aluno “real” e não aquele que seria o “ideal”. Digo isto porque, quando for professora de nível superior, há a grande possibilidade de trabalhar com futuros professores que assim como eu, enquanto aluna que também fui, sempre questioneei o que um professor que fica envolvido somente com a Universidade pode falar da escola pública e de ser professor do ensino básico sem estar em contato efetivo com este ambiente.

6.6 Rafaela Silva da Cruz Candido: “O PIBID era diferente do estágio”

OS CONTRATEMPOS E ALEGRIAS DA MINHA VIDA¹

Foi em 1991, que comecei a ir a um lugar tão importante para mim! Esse lugar se chama escola. Era ali que eu ia aprender tudo o que era preciso para levar a vida avante!

O primeiro dia de estudo para mim foi muito difícil, quando minha mãe me deixou na escola com as professoras e as outras crianças, achei que estava desprotegida pela minha mãe e acabei caindo em uma crise de choro. A minha reação foi subir na tela do alambrado da escola, fui interrompida pelas professoras, que mandavam a minha mãe embora, pois ela estava sentada num dos bancos da praça que ficava defronte à escola.

Quando vi minha mamãe indo embora, fiquei mais desesperada ainda. Pensando: “Minha mãe me abandonou aqui...”. A professora Rosângela me pegou no colo e disse que eu não precisava chorar que logo minha mãe voltaria para me buscar. Lembro que os meus amiguinhos da igreja não fizeram nenhum escândalo e ficaram assombrados com a cena que eu estava fazendo. Aos poucos eu fui me acalmando, comecei a brincar no parquinho de terra junto com a Silsa, o Marcio e o Adevanilson que já eram meus amigos. Logo chegou a hora de voltar para casa e, quando vi que a minha mãe estava lá, fiquei muito feliz.

O segundo dia já foi diferente porque sabia que logo a minha mãe voltaria para me buscar.

E assim foram se passando os dias. Gostava da hora que ia ao dentista que tinha na escola e quando ele arrancava os meus dentes de leite e me dava um “potinho” engraçado para guardar os meus dentes.

A Tia Ivone era quem todos os dias fazia merenda para nós, fazia o macarrão que a mãe de ninguém conseguia fazer, o leitinho gostoso que vinha com bolacha...

No final do ano, mais precisamente no começo de novembro, peguei catapora. Que triste, tinha que ficar em casa, não podia ir para a escola brincar, fazer os meus rabiscos e pintar os desenhos que a professora dava. Em dezembro, foi a minha formatura. Esse foi o meu trajeto pela EMEI Dante Egreggio².

¹ A carta de cessão desta narrativa encontra-se no Apêndice 10.9 deste trabalho.

² Escola Municipal de Rio Claro, SP.

No ano seguinte mudei de escola, comecei a estudar na E.E Marciano de Toledo Piza.

Minha professora da 1ª série (atual 2º ano do Ensino Fundamental) se chamava Vera Lúcia. Naquele ano sofri bastante, a minha mãe estava grávida e a gravidez dela era de risco, minha professora me ajudou muito. No mês de novembro, meus pais conversaram com a diretora que me liberou mais cedo das aulas para eu poder ir com a minha mamãe para Campinas, onde ficaríamos na casa da minha tia e ficaria mais fácil para minha mãe ir para a Unicamp, onde ela fazia seu pré-natal. O dia 09 de dezembro foi marcante para mim, pois, nesta data, meu pai também estava em Campinas e acompanhou a minha mãe para o Hospital Universitário. Eles saíram bem cedo da casa da minha tia e as horas se passaram e nada deles chegarem. Comecei a ficar triste, pensando que tinha acontecido algo de ruim para a minha mãe, minha tia também começou a ficar preocupada. Quando foi 20 horas, meu pai chegou, mas sem a minha mãe, que tristeza, onde estava ela? Na tarde daquele dia, o médico, ao fazer os exames, diagnosticou que a gestação da minha mãe já estava com 41 semanas e a minha irmãzinha tinha que nascer logo, então ele internou a minha mãe para fazer a cesariana.

No dia 12 de dezembro de 1992, eu conheci o meu grande presente de Natal daquele ano, a minha irmãzinha, que é a minha melhor amiga.

No ano de 1996, eu estava na 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental) e esse ano deixou uma marca na minha vida, pois, no decorrer do primeiro semestre, um problema de saúde veio abalar um pouco os meus estudos e, infelizmente, essa doença fez com que a minha mãe me tirasse da escola pelo resto daquele ano. Foi muito triste para mim, pois eu queria continuar estudando com os meus amigos que estudavam comigo desde a 1ª série, mas isso não foi possível.

Em 1997, voltei a estudar, o primeiro dia de aula para mim iria ser muito triste, porque eu achava que ninguém iria querer ser minha amiga. Quando cheguei à sala em que iria ser a primeira aula, vi que a maioria das meninas já eram amigas entre si, pelo modo como conversavam. Fiquei observando todos aqueles que seriam os meus amigos de sala e ninguém veio conversar comigo, o que me deixou muito chateada. Quando a professora chegou e abriu a sala, entrei logo e me sentei na 2ª carteira da 2ª fileira; em seguida, um grupinho de meninas entrou e se sentou ao meu redor. A professora, que não me lembro o nome, só lembro a matéria que ministrava, a de Português, entregou para os alunos que estavam na 1ª carteira de

cada fileira uns papéis para cortarem. A menina que estava em minha frente, que se chamava Mariana, não tinha régua, então ela pediu que eu cortasse para ela, assim começamos a conversar. Logo, eu já estava conversando com todas as meninas que estavam sentadas ao meu lado. Na hora do intervalo, elas me chamaram para ficar com elas e, assim, tornaram-se as minhas amigas. Seus nomes eram: Mariana, Roberta, Natalia, Ana Carolina e Marina.

No ano seguinte, o primeiro dia de aula também foi muito chato porque eu e a Natalia estávamos em outra classe e essa classe só tinham meninas e meninos metidos. Mas essa era a classe que os professores adoravam a todos os alunos.

A Ná me falava:

- Rafa, ainda bem que estamos juntas porque não sei o que faria se estivesse sozinha.

No decorrer da primeira semana de aula, algumas meninas (Débora M., Débora T., Elisa, Talita e Thaís) foram se aproximando de nós e começamos a criar um vínculo de amizade, morávamos todas no mesmo bairro. No segundo semestre, entrou uma aluna nova na nossa classe, se chamava Angélica, era prima da Talita. Assim, a nossa “panelinha” era composta por oito meninas. Essa “panelinha” se dividia em dois grupos para fazer os trabalhos que os professores pediam e esses grupos eram formados pela afinidade que tínhamos dentro da nossa “panelinha”. Um dos grupos era formado por Débora Tatiane, Elisa, Natalia e eu; e o outro, pela Angélica, Débora, Talita e Thaís.

Uma recordação que nunca irei esquecer e que aconteceu na sétima série é sobre a forma como a professora Maria Lúcia ensinava matemática para nós. Essa professora era muito rígida com os alunos, todos tinham medo dela. Ela explicava os conteúdos, fazia alguns exercícios e depois dividia a lousa em cinco partes e chamava cinco alunos para irem à lousa resolver um exercício. Íamos para a lousa tremendo de medo e muitos, pelo medo que tinham dela, não entendiam nada do que ela tinha explicado, mas tinham medo de falar que não tinham entendido, e assim não sabiam resolver os exercícios. Isso era o fim para ela, a reação dela era pegar uma régua de madeira de 60 cm e começar a dar reguadas na lousa e no armário, e gritar:

-Como não sabe resolver?

-Eu acabei de ensinar isso!

-Só vai sair da lousa quando conseguir resolver o exercício.

Por isso, quando chegava o horário da aula dela, todos queriam ir embora. Todos os alunos que ela dava aula a detestavam. Os alunos davam muitos apelidos para ela; para a nossa classe, ela era a professora Jararaca.

No segundo semestre, ela resolveu mudar o modo de dar aula, ela fazia sorteios para formar um grupo de quatro alunos e esse grupo tinha que resolver os exercícios que ela nos entregava. Eu nunca tive sorte, porque eu sempre caía em um grupo que ninguém sabia nada. Então, tinha que resolver os exercícios sozinha.

Com ela, nenhum aluno conseguia tirar nota A no conceito. Por mais certo que tivéssemos resolvido as questões da prova, ela achava algum erro de escrita e desconsiderava a questão.

O término desse ano foi uma vitória para todos da minha sala porque finalmente íamos ficar longe da Jararaca.

Mas acredito que isso foi bom para mim, porque, desde criança, eu queria ser professora, mas faltava escolher de qual disciplina. Tudo isso que aconteceu naquele ano me fez gostar da Matemática, pois eu queria fazer o que aquela professora não fazia. Então, foi nesse ano que eu decidi que seria professora de Matemática.

Nesse ano também, aconteceu a primeira briga dentro da nossa “panelinha”: a professora de Ciências, Vera, disse que a avaliação do segundo bimestre seria diferente porque iríamos visitar a usina de Corumbataí e depois iríamos montar uma exposição sobre a usina. Ela ia designar o que cada grupo deveria fazer, o meu grupo ficou responsável pelas fotografias da usina.

Tínhamos que comprar o filme, só que a Débora Tatiane e a Elisa não estavam nem aí. Então, eu e a Natalia compramos o filme e, no dia da excursão, elas queriam ficar com a minha máquina para tirar as fotos, só que a Natalia não deixou. Então, elas já começaram a ficar chateadas conosco. O filme era de 24 poses e tínhamos tirado só 12 fotos da usina, então faltava tirar 12 fotos para podermos revelar o filme. Então, eu e a Ná levamos a máquina para tirar fotos na escola e novamente elas queriam a máquina e a Ná não deu. Finalmente, revelamos o filme e elas não pagaram a parte delas. Depois, tivemos que comprar todo o material para montar um mural de fotos e nada de dinheiro delas. Quando tudo estava comprado, a Ná disse que agora quem iria fazer o mural era eu e ela, porque já que elas não tinham ajudado em nada, elas não deveriam pôr a mão no mural. Mas elas não concordaram e houve uma briga entre nós. Isso fez com que os

grupos da “panelinha” mudassem, ou seja, agora um grupo era formado por Angélica, Natalia, Talita e eu; e o outro pela Débora, Débora Tatiane, Elisa e Thaís.

A maior lembrança da oitava série foi a nossa festa de formatura. Foi uma noite inesquecível para todos que participaram. A nossa madrinha de formatura foi a professora Gilda (de Português), tivemos uma grande surpresa quando ela nos fez uma homenagem e deu a cada aluno uma lembrança. Nós gostávamos muito dela e isso que ela fez aumentou ainda mais a admiração que todos os alunos tinham por ela.

Uma coisa que me deixou chateada nessa festa foi uma aluna que se chamava Paula. Durante todo o ano, a comissão responsável pela formatura deixou claro que, na festa, as meninas teriam que usar tons de bege e todas tinham concordado. Mas, no dia da nossa formatura, a Paula não fez como tinha prometido e apareceu com um vestido azul, aquilo fez com que todos os que estavam presentes comesçassem a falar e isso para mim gerou um clima ruim para a família dela.

Infelizmente, no dia seguinte, fui acordada com uma notícia ruim: naquela noite, o tio da Natalia tinha falecido. Fiquei muito triste porque ele era uma pessoa muito boa e que eu gostava muito.

Em 2001, no 1º ano do Ensino Médio, a Talita saiu da nossa “panelinha”, ela foi estudar em um colégio particular e no lugar dela entrou a Juliana. Esse ano, a professora Maria Lúcia voltou a ser a nossa professora de Matemática, mas ela tinha se tornado uma professora bem melhor, ela estava mais sociável com os alunos. Fazíamos os exercícios que ela pedia em duplas, todo bimestre ela sorteava as duplas que trabalhariam juntas no bimestre. Os quatro bimestres, eu formei dupla com a Angélica, não sabíamos o que acontecia, mas em todos os sorteios sempre pegamos o mesmo número. Esse ano também deixou uma marca triste: no mês de setembro, a professora de Português, Marli, ficou doente e precisou se afastar. Eu gostava muito dela e por isso fiquei muito triste ao saber que ela estava acometida de uma enfermidade incurável, torcia para que ela voltasse logo, mas infelizmente isso não aconteceu. No início de novembro, tivemos a triste notícia de que ela tinha falecido.

Em 2002, meu “grupinho” resolveu fazer uma chapa para disputar o Grêmio Estudantil, os meninos da minha classe que eram mais apegados com o nosso grupinho também faziam parte da nossa chapa. Pensávamos que não iríamos

ganhar a eleição, mas, para a nossa surpresa, fomos a chapa vencedora. Segundo a diretora, a nossa chapa foi a que mais se preocupou em fazer algo para os alunos durante os últimos anos. Tudo o que tínhamos prometido na nossa campanha, procuramos fazer.

Os alunos queriam ir para o parque de diversões Hopi Hari, mas a diretora dizia que jamais iria atrás disso, pois dava muito trabalho fazer uma excursão, então resolvemos fazer. Quando comunicamos à diretora que iríamos fazer essa viagem, ela ficou impressionada e disse: “Boa sorte para vocês”. Fomos atrás de uma agência, conseguimos um bom preço e divulgamos para os alunos, que ficaram entusiasmados com o passeio. O único “problema” que tivemos nessa organização foi com o dinheiro, pois foram cento e vinte alunos que participaram da viagem e tivemos que recolher e ficar responsável por todo esse dinheiro. Eu fiquei com essa responsabilidade. Um dia, estava com R\$ 720,00 em uma pasta e a Angélica pediu para deixar a pasta com ela, pois à noite ela iria à escola para receber de alguns alunos. Nesse dia, quando eram mais ou menos umas seis horas da tarde, a Angélica ligou em casa chorando, perguntou se a pasta estava comigo, porque na casa dela não estava. Entrei em desespero também, a Angélica tinha perdido toda essa quantidade de dinheiro e, agora, como iríamos repor? Corremos para a escola. Para a nossa alegria, lá estava a pasta com todo o dinheiro. Nossa sorte foi que quem encontrou a pasta foi um aluno de 5ª série, que a entregou imediatamente para a sua professora.

Finalmente, chegou o 3º ano. Que alegria, iríamos nos formar! Esse ano, pela 1ª vez, a escola promoveu uma feira cultural, aconteceu em novembro, todos os alunos do período matutino tinham que participar. Meu grupo (eu, Débora Marafon, Natalia e Thais) resolvemos que iríamos falar sobre a Barbie, o professor responsável pela organização deu risada da nossa cara e disse que ninguém iria visitar o nosso estande. Ficamos chateadas, mas não mudamos de tema. No dia da feira, o estande mais comentado era o nosso, todos os visitantes faziam questão de passar pelo nosso estande, nós comentávamos sobre a história de pessoas que passavam por várias cirurgias para se aproximarem do corpo da Barbie, que era considerada por muitas mulheres do mundo, como um modelo de beleza e, também, sobre a quantidade de bonecas que eram vendidas por minuto no mundo. Na hora que o professor chegou para nos avaliar, ele ficou surpreso pela nossa organização

e a maior nota de todos os estandes foi a nossa, assim terminei com grande satisfação o Ensino Médio. .

Em dezembro de 2003, pela primeira vez prestei vestibular: Matemática na Unesp, em Rio Claro. No primeiro dia até que fui bem, acertei 46 de 84 questões, mas o segundo dia foi decepcionante, pois não sabia fazer nada de Química e Física, não tive professores capacitados, os professores passavam a impressão de que não sabiam o conteúdo, ficavam perdidos e as aulas se tornavam “chatas”. O professor de Química não tinha o domínio da disciplina, e isso ele deixava claro, ele pedia que formássemos grupos e resolvêssemos os exercícios do livro, mas não tinha correção, porque ele não sabia se o que tínhamos feitos estava certo. Então passamos os anos resolvendo exercícios sem ter uma explicação sobre o conteúdo e sem saber se estava correto. Infelizmente, nessas matérias no Ensino Médio. Isso me desanimou e tinha a certeza que não iria passar. A Angélica era uma das minhas concorrentes, ela também foi mal.

Quando saiu o resultado, em 2004, não tínhamos passado. A Angélica me chamou para fazermos cursinho, mas eu estava muito desanimada e não fui. Resolvi que iria trabalhar e depois eu pensava em fazer uma faculdade. Entreguei currículo em vários locais, mas ninguém me chamava, cada vez mais triste eu ficava, não conseguia arrumar um emprego.

Em maio de 2005, encontrei com a mãe da Angélica e ela me falou que a Angélica tinha conseguido entrar na Unesp e em Matemática, fiquei muito alegre por ela e triste por mim, resolvi que, no ano seguinte, iria fazer cursinho, e também iria conseguir passar. Comecei a estudar por conta própria e, no final do ano, prestei vestibular, mas não consegui passar.

No ano seguinte, estudei bastante. Em setembro de 2006, fiz um simulado do vestibular da Unesp no cursinho, e, quando saiu o resultado, eu tinha ido mal. Conversando com um professor, ele disse que se eu tivesse a mesma nota do simulado no vestibular, eu não iria passar. Como, às vezes, não devemos nos abalar com o que ouvimos, continuei a estudar do meu jeito em outubro e novembro, e em dezembro fiz a prova do vestibular e decidi que não veria gabaritos, esperaria o resultado.

No dia dois de fevereiro de 2007, ia sair o resultado, por isso pedi para minha irmã ver a lista de convocados, pois eu não estava preparada para ver o resultado. Minha irmã disse que o meu nome não estava na lista, fiquei muito triste e comecei a

chorar, pedi para ela ver a lista de espera. Meu pai estava junto com ela no computador, ela fez uma leitura bem rápida da lista e disse que o meu nome também não estava na lista de espera, mas meu pai disse que tinha visto o meu nome na lista. Então, ela começou a ler devagar e, para a minha alegria, eu estava em 25º lugar na lista de espera. Mesmo com essa posição, eu achava que não iria conseguir entrar, mas felizmente eu consegui entrar, e fui a 16ª a ser matriculada no curso.

O primeiro dia de aula foi muito emocionante para mim, não acreditava que tinha conseguido entrar em uma universidade. Na aula inaugural, parecia que eu estava em um sonho, não acreditava que uma aluna que tinha estudado em uma escola pública o Ensino Fundamental, ciclos I e II e Ensino Médio, tinha alcançado essa vitória. Não queria participar dos trotes, lembro que, assim que os professores liberaram na primeira aula que foi no laboratório de informática, os veteranos estavam na porta para dar trote nos “bixos” e uma veterana disse para mim que, se eu não quisesse participar, podia ir embora. Assim, eu fui embora correndo, eu e o Murilo, mas tínhamos que esperar o ônibus na frente da Unesp e, para o nosso desespero, o ônibus não chegava logo e os veteranos já estavam chegando na portaria, mas felizmente conseguimos não participar dos trotes. A primeira pessoa com quem eu fiz amizade foi o Murilo, que também fugiu dos trotes. Depois comecei a conversar com a Ariadne e assim me enturmei.

No início, me assustei com as matérias, mas depois fui me adaptando. Duas das matérias que cursei no segundo semestre me marcaram muito: uma foi Geometria Euclidiana I e a outra Introdução à Ciência da Computação (ICC). Logo na primeira prova de Euclidiana, tirei zero, aquilo foi um “baque” para mim, que só tirava nota 9 e 10 na escola. Depois não conseguia mais frequentar as aulas, acredito que eu criei um bloqueio em relação à matéria, acabei desistindo, mas infelizmente eu não sabia que isso levava o meu curso para cinco anos, só fui descobrir isso quando já estava no final do ano e não dava para voltar mais atrás.

Já ICC foi uma história emocionante para mim, pois os veteranos nos colocavam medo sobre os professores de ICC e eles disseram que um professor era o “bom” e outro o “carrasco”. No primeiro dia de aula, os dois entraram na sala para dividir a turma, um iria ficar com os alunos com inicial A até L e o outro com o restante. O professor “bom” leu a lista com os nomes finais, ficamos todos felizes pensando que tínhamos nos dado bem, mas, nesse exato momento, o outro falou:

“Todos esses nomes podem descer comigo para o laboratório”. O nosso desespero era grande, Quando chegamos ao laboratório, estava escrito que nós (turma II) teríamos como professor o outro professor, daí resolvemos que isso não iria ficar assim e que o nosso professor teria que ser o “bom”. Fomos até conversar com o chefe do departamento, mas ele nos deu uma “ralada” e assim desistimos de tentar mudar – tínhamos que aceitar que poderíamos reprovar. Mas, no decorrer do curso, fomos nos dando bem com o professor e o marcante dessa história foi a última prova que eu fiz, pois eu precisava tirar 4.9 e, quando o professor entregou as notas, eu tinha tirado 3,55. Fiquei em desespero, mas tinha uma questão que o professor tinha corrigido errado de alguns alunos e, quando ele verificou a minha, ele também tinha errado na correção. Assim, minha nota passou para 5.05 e eu consegui ser aprovada. A minha felicidade era tamanha, pois apenas 7 alunos de 20 tinham conseguido ser aprovados direto. Saí da sala com muita emoção, tanto que até a alça da minha mochila quebrou... Amarrei ela para chegar até em casa. Quando eu estava tomando banho, senti uma dor no meu braço, só aí que percebi que, no momento que a alça da mochila quebrou, eu cortei o meu braço, mas, de tanta alegria, nem tinha percebido.

Março de 2010 também ficou marcado em minha vida, pois foi nesse mês que começaram as inscrições para o projeto PIBID. Achei muito interessante esse projeto, pois sempre tive vontade de participar de um projeto que fosse desenvolvido nas escolas. Além disso, para a minha surpresa, esse projeto seria desenvolvido na escola que fez parte da minha vida, a EE. Profº Marciano de Toledo Piza. Tenho o maior carinho por essa escola, pelos professores que fazem parte dela e voltar para lá fazendo parte desse projeto seria uma grande felicidade para mim, pois assim poderia desde já começar a lutar para melhorar o ambiente de estudo dessa escola. Outro motivo foi a duração do projeto, que era o tempo que faltava para eu me formar se tudo ocorresse como eu esperava. Esse era o meu desejo: dedicar os meus dois últimos anos de faculdade para participar de um projeto que fosse desenvolvido com alunos. E o melhor de tudo foi que o projeto seria desenvolvido em conjunto com uma professora do Ensino Médio. Com certeza, iria trabalhar junto com alguém que já tinha me dado aula durante a minha “passagem” por essa escola e isso era muito prazeroso para mim. Enfim, quando vi a explicação sobre o projeto, vi que não podia perder essa oportunidade de tentar fazer parte dele, pois é tudo o que eu queria envolver em um trabalho com escolas e na escola que um dia quero

voltar para lá como professora. Fiquei muito alegre quando recebi o *e-mail* avisando que eu tinha conseguido uma vaga no projeto.

Infelizmente, o início do projeto na escola foi um pouco traumático, pois a professora que me “motivou” a prestar Matemática foi uma das primeiras a me desanimar, dizia que eu não podia perder o meu tempo com a escola pública. Mas jamais dei ouvidos ao que ela me falava. Outros professores também não gostaram da nossa presença na escola, para eles estávamos na escola para observar o trabalho deles e depois criticarmos. Esses professores chamavam os bolsistas de espões, mas, com o tempo, eles perceberam que estavam enganados em relação ao nosso projeto e começou a nos apoiar também.

O projeto era desenvolvido em subgrupos, eu escolhi participar do subgrupo que trabalhava auxiliando os alunos com as questões da OBMEP. Inicialmente, começamos a trabalhar com os alunos que tinham sido classificados para a segunda fase. No ano seguinte, continuei desenvolvendo essa atividade, mas não tivemos a participação dos alunos do Ensino Médio, apenas os alunos do 9º ano, e esses pediram que se pudesse trabalhar também com as questões das escolas técnicas (Centro Paula Souza e COTIL ³), então mudamos um pouco o foco do nosso trabalho, começamos então a alternar uma semana com a OBMEP e a outra, com as escolas técnicas.

Uma dificuldade que encontrei em alguns momentos era lidar com alguns participantes quando tínhamos que realizar alguma atividade em conjunto com o grupo todo, pois percebia que alguns não desenvolviam o que era preciso e os outros bolsistas tinham que realizar mais do que cabia a ele, por causa da irresponsabilidade do outro, e também em certos momentos não cumprir algo e registrar como ter cumprido. Mas, mesmo assim, foi excelente para o desenvolvimento da minha carreira, pois aprendi a lidar com os alunos, ter uma maturidade no momento que entrei na sala de aula como professora.

Posso falar que, se eu não tivesse participado desse projeto, talvez hoje eu não estivesse lecionando. O PIBID era diferente do estágio. No estágio, eu apenas observava a aula da professora e apenas duas vezes eu trabalhei com a sala; já no

³ Centro Paula Souza: trata-se de uma entidade autárquica, destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior. Já o COTIL, refere-se ao Colégio Técnico de Limeira, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o qual oferece Ensino Médio, com opção de Médio técnico e, também, atividades de extensão.

PIBID, eu estava trabalhando com os alunos diretamente, não tinha um professor, esse papel cabia a mim. Isso que me garantiu a experiência de sala de aula, ao contrário do estágio, que era observação e depois relatar para a professora como era a aula que eu observava. Em um determinado momento do projeto, eu tive que realizar o estágio de Prática II e, um dia, quando estava aplicando a minha aula para uma turma do 2º ano (Ensino Médio), alguns alunos não prestavam atenção e, no final da aula, um aluno que não estava nem aí para o que eu estava explicando disse:

- Nossa, ela não sabe explicar, só complica.

Isso me deixou triste, pensei que estava escolhendo a profissão errada. Mas, graças a Deus, nesse dia tinha encontro da oficina que eu e outra bolsista desenvolvíamos com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, trabalhávamos com a preparação para as provas de vestibulinhos do Centro Paula Souza e COTIL. Nesse dia, os alunos não conseguiam entender um exercício e eu fui explicar para eles, mas eu estava um pouco receosa pelo que tinha ouvido de manhã. Mas, para a minha surpresa, quando acabei de explicar, eles me disseram: “Nossa, professora, que explicação clara que você nos deu, você será uma excelente professora”. Com isso, percebi que estava na profissão correta. Além disso, o PIBID me proporcionou aprender como lidar com os alunos e trabalhar dentro da sala de aula.

Apesar de ter recebido críticas por oferecer uma oficina que não tinha grande participação de alunos, pude ter o orgulho de dois alunos que frequentavam a oficina por terem sido aprovados no Centro Paula Souza, na primeira chamada. Hoje, o PIBID é reconhecido pelos alunos e eles dão valor pelas oficinas que oferecem, tanto que alguns alunos dizem que o PIBID não pode acabar. Deixei o PIBID em dezembro de 2011, com uma grande satisfação de ter participado desse grupo.

Em fevereiro de 2012, participei da minha primeira atribuição de aula. Meu desejo era poder atribuir aula na escola Marciano e, para a minha alegria, consegui ter uma sala atribuída nessa escola e duas salas em outra. O início foi difícil, apesar de já ter experiência com sala de aula e alunos. Os alunos da outra escola eram de um bairro periférico da cidade, com dificuldades de aprendizagem e alguns apresentavam comportamentos inadequados para uma sala de aula. Na segunda semana, fui ameaçada por um aluno, novamente fiquei muito mal e comecei a me questionar se tinha que continuar lecionando, mas, quando lembrei que os alunos tinham falado que seria uma excelente professora, tive coragem para continuar. Os

dias foram se passando e comecei a me entender com esses alunos que não sabiam se comportar.

A sensação de voltar para a escola que estudei durante o meu processo de formação como professora era muito bom, passar da carteira de aluna para a mesa de professora foi uma sensação que não sei como descrever. Na minha primeira aula, conversando com os alunos sobre a minha vida escolar, eles ficaram surpresos ao saberem que a professora que me motivou a ser professora de Matemática também foi professora deles e que a maioria dos professores deles também me deu aula.

Um dia, quando cheguei para lecionar, a coordenadora me chamou para conversar, disse que era um assunto sério, me assustei pensando que tinha feito algo errado, mas, para minha surpresa, ela me disse que eu seria a nova professora supervisora do PIBID na escola. Fiquei alegre demais, pois, na reunião final do projeto, em dezembro, as coordenadoras do PIBID me disseram que quem sabia se dali a cinco anos eu estaria de volta ao projeto como supervisora e isso só levou três meses. Dias depois, recebi uma ligação das coordenadoras me convidando, aceitei com satisfação poder voltar para o projeto, continuar ajudando nesse apoio aos alunos, só que agora supervisionando e apoiando o trabalho dos bolsistas.

Dias depois, consegui atribuir mais 14 aulas no Marciano, tendo mais um 9º ano, quatro 2º anos e um 3º ano, sou professora auxiliar dessas salas. Hoje, posso falar que a minha visão em relação a lecionar no Ensino Médio mudou, pois, depois do que passei com os alunos do Ensino Médio no estágio, pensava que eu não seria uma boa professora lecionando para esse ciclo de ensino. Mas, depois que comecei a trabalhar com eles, minha concepção mudou, pois me dou super bem com eles, tanto que, na maioria das vezes, eles dizem que preferem a minha explicação, falam que não conseguem entender o professor, mas, com apenas uma explicação que eu dou, eles conseguem entender. Quando peço que eles prestem atenção, me respeitam e tenho com eles uma relação maravilhosa. Uma relação que, às vezes, não consigo ter em algumas aulas é com o Ensino Fundamental, mas faz parte da vida do professor, que é lidar com adolescente e que não é fácil.

Finalizo dizendo que estou muito feliz pela minha carreira e, apesar dos empecilhos, não penso em desistir jamais dessa profissão e pretendo continuar lecionando na rede estadual e ajudando os bolsistas do PIBID a conhecer o universo escolar e compartilhar com eles as experiências que eu obtiver.

Compreender que há outros pontos de vista é o início da sabedoria.

(Campbell)

7 UMA LEITURA (VERSÃO) DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA)

Após realizar a leitura das narrativas (auto)biográficas das ex-bolsistas do PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro e tendo em mente a questão que norteou este estudo, foi possível trilhar um caminho, via reflexões e produções de significados para as escritas, por meio do qual identificamos temas que emergiram desses discursos e que nos possibilitaram constituir uma versão sobre a compreensão de nossas colaboradoras sobre as ações do PIBID em sua formação.

Assim, “através de um marco interpretativo nos orientamos para organizar os dados”¹ e elencamos cinco temas que, ao nosso ver, são marcas relevantes das (auto)biografias apresentadas. São estes temas: ***Sobre Modelos de Ensino e Formação, As Relações entre Teoria e Prática, Estágio Supervisionado e PIBID, Valorização, Parceria: Universidade e Escola.***

Ressaltamos que a escolha dos temas de análise não necessariamente esteve vinculada a algum tipo de regularidade emergente de todas as (auto)biografias. No caso desta pesquisa, somente o tema, *Sobre Modelos de Ensino e Formação*, permeou todas as (auto)biografias. Além disso, era nossa intenção problematizar temas particulares que se mostrassem relevantes para o trabalho, no entanto, isso não ocorreu.

Assim, a proximidade de perfis, mesmo que de forma espontânea, pois não houve outro critério de seleção de colaboradores a não ser o fato de terem participado do Edital 2009 do PIBID no curso de Licenciatura da Unesp de Rio Claro, acreditamos ter sido um motivo provável para a não ocorrência de temas singulares a cada colaboradora.

Finalmente, é chegada a hora. Momento de reunir todos os dados, leituras, versões, documentos e, com eles, refletir, problematizar e buscar compreensões para aquilo que nos propusemos a estudar. Diante disso, opto por iniciar a narrativa de análise discorrendo ...

¹ (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 193, tradução nossa)

7.1 Sobre Modelos de Ensino e Formação

Neste item, discutimos menos a questão da pesquisa propriamente dita e mais os preâmbulos da formação inicial das colaboradoras e suas relações com a participação no PIBID.

Entendendo que a formação é um movimento inacabado na vida dos sujeitos e que vivemos esse processo em situações de *experiências* desde o nosso nascimento, os percursos trilhados e narrados pelas colaboradoras foram fundamentais para compreendermos o modo como iniciaram suas atividades no PIBID, bem como quais foram as suas expectativas em relação a ele. Desse modo, foi possível, via narrativas (auto)biográficas, analisarmos como elas chegaram ao PIBID.

Ao analisarmos as narrativas e também os questionários de identificação respondidos durante o curso, percebemos, em todos os casos, a indicação, por parte das ex-bolsistas, de professores responsáveis pelas escolhas e modos como compreendem a profissão docente.

Estudos² apontam que diferentes fatores podem influenciar a escolha de uma carreira profissional, como também a postura adotada nos primeiros anos de trabalho. No caso da escolha por tornar-se professor, exemplos de familiares (pais, tios, avós) que exercem essa profissão ou que trabalham no meio podem colaborar para que os jovens optem pela carreira. Além disso, algumas pessoas sentem-se motivadas a seguir esse caminho, espelhadas em professores que tiveram durante a vida escolar. É o caso de nossas colaboradoras que, independente da idade escolar ou disciplina preferida, disseram ter tido professoras as quais interferiram diretamente em suas escolhas profissionais. Entendemos isso como sendo uma consequência de nossas vivências, uma vez que podemos considerar que parte da formação docente ocorre, atualmente, segundo uma relação mestre-aprendiz tradicional³, “afinal passamos ao menos quinze anos como alunos, no sistema educacional corrente, vendo profissionais de nossa área, nossos professores, exercendo sua profissão.”⁴

² Lins (2005), Fernandes e Pedrosa (2012), Coelho e Raphael (2013).

³ Entendemos esta relação como sendo fruto da observação do aluno (aprendiz) às atitudes e comportamentos do professor (mestre). Assim, o aluno, ao observar o professor, cria, principalmente nos primeiros anos de docência, sua “pré-identidade” docente, pautada nas ações de seu professor.

⁴ (LINS, 2005, 118)

Assim, esse é um exemplo de que a formação dos futuros professores (de Matemática) não se inicia na graduação, nem tão pouco com a participação ou não em Programas de incentivo à docência. As vivências desses futuros professores são fundamentais e não podem ser negligenciadas em análises sobre suas formações ou identidade profissional. Ponderamos que, ao iniciar o curso superior, o licenciando já conheceu e, muitas vezes, naturalizou algum (alguns) “modelo(s)” de ensino que poderá(ão) (ou não) ser abandonado(s) e/ou substituído(s). Assim, concordamos que “as motivações que levam o futuro professor a decidir-se por esta profissão desempenham um papel importante na forma como este encarará a formação inicial e como se dedicará”⁵ tanto ao curso quanto à sua profissão futura. Por isso, é relevante conhecer tais modelos via os significados que alguns professores tiveram na vida desses licenciandos, bem como as influências que exerceram sobre a escolha da profissão por parte deles. É possível, pelos diferentes aspectos existentes entre os níveis de ensino superior e básico, que, ao menos nos primeiros anos de docência, esses licenciandos venham a adotar aqueles seus primeiros professores como referências para as suas aulas.

Frente a isso, quando a Rafaela afirma que “*desde criança eu queria ser professora, mas faltava escolher de qual disciplina. Tudo isso que aconteceu naquele ano [ir à lousa resolver exercícios sob pressão] me fez gostar de matemática, pois eu queria fazer o que aquela professora não fazia*”, novamente, são perceptíveis as “marcas” agora da infância escolar, que influenciaram não só a sua certeza pela profissão, como também o modelo de ensino que pretendia seguir.

Por outro lado, percebemos que quando, por exemplo, a Amanda diz que “*nunca foi meu sonho ser professora*” e mais adiante afirma que “*uma professora da área de Educação Matemática, a qual sempre acreditou no meu potencial e que me estimulou a não desistir do curso*”, isso fez com que, devido às atividades propostas, ela tivesse “*a certeza da Licenciatura*”, mostra que para ela a professora é um “modelo” a ser seguido, ou seja, “o futuro professor tem a sua frente uma professora que é, naquela situação, um professor, que é o que ele está se preparando para ser.”⁶ Neste caso, a professora que inspira a Amanda não só a ajudou na tomada de decisão pela Licenciatura como também despertou o interesse pela docência e por

⁵ (OLIVEIRA, 2004, p. 120)

⁶ (LINS, 2005, p.118)

atividades voltadas à escola pública. Para ela, a profissional a motivou e incentivou sua participação no PIBID e na busca pela Pós- Graduação.

Com isso, percebemos que tanto o professor da Educação Básica quanto o formador⁷ exercem “um papel de suma importância como agente de mudanças e formador de opiniões e caráter ao longo da vida do aluno. Ele poderá despertar simpatias e antipatias”⁸. No caso da Rafaela, a professora foi um “modelo” de como não ser professora, deixando marcas que a levaram a buscar uma formação com o intuito de não o seguir. Além disso, por meio dessa vivência e de outras narradas pela Rafaela, podemos ressaltar a importância, muitas vezes implícita ou mesmo negada, do papel do professor da Escola Básica na formação dos alunos.

Entendemos que as marcas de *experiências* vivenciadas pelos estudantes são determinantes e, talvez por isso, um dos princípios do PIBID seja prezar por uma formação em parceria, em colaboração entre universidade e escola. Professores da universidade e da Escola Básica passam a ser, ambos, responsáveis pela formação do licenciando, ressaltando a importância do período escolar e explicitando o quanto o professor pode influenciar nas tomadas de decisões dos alunos.

No caso da Elizabete, que não pensava em ser professora, foi um professor de Química que, por seu modo de trabalhar e por seus projetos na escola pública, fez com que despertasse nela o interesse pela docência. Por isso, quando afirma que participar das atividades desse professor “*foi esse um dos principais fatores por eu hoje querer estar em um curso de licenciatura em matemática*”, ela ressalta mais uma vez o quanto a figura do professor pode interferir nas escolhas e posturas adotadas.

Para a Natália, que afirmou não ter dúvidas quanto à sua opção pela licenciatura, a participação no Projeto Núcleo de Ensino da Unesp⁹ e depois do PIBID, foi o meio pelo qual se pôde “*pensar em questões mais próximas do “ser professor”*”. Isso nos mostra que, em tais ambientes, ela encontrou espaço para discutir questões importantes para seu futuro profissional. Ainda que de forma indireta, entendemos que as discussões propostas pelo professor coordenador e

⁷ Entendemos que todos os professores são formadores porém, neste caso, referimo-nos ao docente do curso de Licenciatura em Matemática, especificamente.

⁸ (OLIVEIRA, 2007, p. 3)

⁹ Programa sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), com o objetivo de produzir conhecimento na área educacional bem como promover a formação inicial e continuada de educadores, respaldados na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e atentos aos princípios de cidadania e respeito social.

pelos professores da escola, somadas às *experiências* vividas na escola, mostraram-se como aspectos motivadores e de incentivo para seguir a carreira docente.

Assim, diante do discurso das ex-bolsistas, compreendemos que é no decorrer da formação que o aluno de Licenciatura tem oportunidade de formar suas perspectivas profissionais e “criar uma imagem de si próprio enquanto professor, embora tais perspectivas possam ter começado a desenvolver-se mesmo antes de este ter escolhido a profissão.”¹⁰

Todos esses aspectos nos ajudaram a compreender as ações do PIBID na formação das ex-bolsistas, uma vez que foi possível conhecer o caminho trilhado pelas colaboradoras e identificar que, nesse caso, alguns de seus professores (do Ensino Básico e da Universidade) exerceram influências sobre suas escolhas pela e na carreira docente. Isso nos leva a considerar que, ao participarem do PIBID, nossas colaboradoras já concebiam a Licenciatura como um desejo e não uma opção, o que, de algum modo, relacionou-se com as suas participações no Programa e, conseqüentemente, nos seus resultados para a formação de cada uma delas.

Com isso, estamos, portanto, analisando versões de ex-bolsistas sobre o PIBID que, efetivamente, participaram do Programa vislumbrando uma iniciação à docência e não que passaram por ele sem motivo preexistente ou ainda, visando decidir entre cursar o Bacharelado ou a Licenciatura. Isso se mostra relevante por tornar claro o fato de que nossas colaboradoras dedicaram-se à sua formação e participaram do PIBID, visando a momentos de formação e, por isso, podem falar com propriedade dos significados desse Programa para o processo.

7.2 Relações entre Teoria e Prática

O segundo tema que problematizamos diz respeito às noções de teoria e prática. A palavra “prática” traz consigo uma multiplicidade de possibilidades para o seu significado. Além disso, por ser comumente utilizada no meio acadêmico por professores (tanto da Universidade quanto da Escola Básica), alunos, pesquisadores, entre outros profissionais, ela assume diferentes sentidos dentro de um mesmo contexto. Assim, devido à sua complexidade e à naturalidade com que

¹⁰ (OLIVEIRA, 2004, p.115)

essa palavra é utilizada no meio acadêmicos, julgamos pertinente analisar as noções de prática que respaldam o discurso das ex-bolsistas, dos entrevistados e dos documentos para, então, discutir a relação de cada um desses discursos com a formação de professores (de Matemática).

Assim, em um primeiro momento, as relações entre teoria e prática podem parecer simples de serem definidas, ou seja, poderíamos dizer que “A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação.”¹¹ Esta afirmação até pode ser, para alguns, definitiva e única, porém existem outras visões como, por exemplo, a dicotômica e a de unidade¹².

7.2.1 Noção dicotômica de prática

Quando pensamos em dicotomia, as primeiras ideias que surgem estão relacionadas à divisão, separação, contrariedade, não unicidade, ou seja, são marcantes as ideias provenientes de um pensamento cartesiano no qual corpo e alma, mente e espírito, não são passíveis de aproximações. Somos assim, levados por um pensamento platônico de separação entre um mundo sensível e outro inteligível¹³. Por isso, quando dizemos que alguns cursos de Licenciatura possuem uma visão dicotômica de prática, estamos afirmando que, no caso, teoria e prática são noções desvinculadas e independentes. Além disso, em alguns casos, a prática resume-se como *locus* de aplicação de conhecimento. “Quando se fala em formação do professor de matemática uma tendência nos cursos de licenciatura é hierarquizar a teoria sobre a prática.”¹⁴

Por outro lado, na tentativa de buscar “novas” visões para essa prática, pesquisas voltadas à formação de professores têm enfatizado a necessidade de romper com essa dicotomia. Porém, algumas alertam para que isso ocorra de modo consciente, uma vez que “corre-se o risco de supervalorização da prática, sem uma reflexão teórica sobre ela, corroborando os pressupostos das políticas educacionais neoliberais”¹⁵, que defendem uma formação de professores aligeirada, baseando-se nas ideias de que o professor forma-se, efetivamente, pela prática.

¹¹ (PIMENTA, 2006, p.99)

¹² Pereira (2005).

¹³ Oliveira (2010).

¹⁴ (MARCATTO, 2012, p.83)

¹⁵ (NACARATO, PASSOS, 2007, p.176)

A visão dicotômica pode ser entendida como uma das heranças da implementação, nos anos de 1930, do sistema de formação de professores três mais um (3+1), em que a formação específica era privilegiada e acrescentava-se um ano de disciplinas pedagógicas para aqueles que tinham o interesse em atuar no magistério. Desde então, esse modelo, impregnado por uma visão cartesiana de ensino, tem dificultado ações pautadas em outras visões de prática.

7.2.2 Prática como unidade

A ideia de unidade entre teoria e prática é pensada a partir dos anos de 1980, quando se iniciam as articulações para reformas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Nesse período, a prática passa a ser vista não mais como *locus* de aplicação de conhecimentos adquiridos a partir da teoria ou como caminho para adquirir *experiências*, em seu sentido empírico, mas como algo pautado na reflexão, ou seja, a prática é vista como “praxis”¹⁶.

Por “praxis”, entende-se uma relação entre teoria e prática de modo dialético, isto é, “em que a teoria não se restringe à prática, mas a complementa, e ao mesmo tempo a faz desenvolver-se, tendo como fronteira sempre a sua concretização por meio da ação humana.”¹⁷ Logo, as *experiências*, como propõe Larrosa¹⁸, podem ser vistas como o “elo” entre teoria e prática, permitindo a unidade entre elas, ou seja, não se entende teoria sem prática e nem prática sem teoria.

Cabe ressaltar que a “experiência” a que me refiro, ao abordar a visão de unidade, diferente daquela utilizada no senso comum ou na visão dicotômica e, por isso, é necessário “limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais”¹⁹. Neste sentido, se na visão dicotômica entendia-se experiência na formação como algo passível de generalização, previsível, repetível, agora, sob essa visão de prática como “praxis”, passa-se a conceber uma experiência como singular a cada indivíduo, irrepetível, incerta, desconhecida, algo que não se pode “pré-ver” e nem “pré-dizer”²⁰.

Em resumo, quando pensamos em visão de unidade entre teoria e prática, pontos relacionados ao ‘que’ e ao ‘como’ ensinar estão sempre atrelados ao ‘para

¹⁶ Termo utilizado por Candau e Lelis (1999).

¹⁷ (BERNARDES, 2009, p. 32).

¹⁸ Larrosa (2002, 2004, 2012).

¹⁹ (LARROSA, 2002, p. 28)

²⁰ Larrosa (2002).

quem' e 'para que' ensinar²¹. Essas reflexões têm sido inseridas nas iniciativas voltadas à formação de professores como, por exemplo, o PIBID, que mensura igualmente o valor da teoria e da prática, prezando por uma formação que seja conjunta, em regime de parceria. Além disso, na mesma direção dessa visão de unidade, encontram-se as resoluções²² que instituíram tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores do Ensino Básico, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena quanto a carga horária e duração dos cursos, que passaram a conceber a prática como componente curricular. Por isso, quase todas as disciplinas do curso devem tratar da dimensão prática.

Desse modo, a noção de teoria e prática que pauta um curso de formação de professores tem muito a dizer sobre o modo como os licenciandos estão sendo formados.

7.2.3 “Amarrando” noções e ideias.

A partir das leituras sobre a relação entre teoria e prática, foi possível perceber que, embora façam muita referência às palavras teoria e prática para caracterizarem os significados que dão ao PIBID em suas formações, o discurso apresentado pelas ex-bolsistas difere daquele proposto no Projeto Institucional do PIBID. Frente a isso, a questão que nos fizemos foi: que diferença isso pode fazer para a formação de professores?

Quando as ex-bolsistas afirmam, por exemplo, que o PIBID “foi a oportunidade de vincular teoria e prática, pois desenvolvemos as atividades baseadas em teorias estudadas nas disciplinas” ou ainda que “o que era visto na universidade contribuiu e ajudou a entender muitas coisas que aconteciam na escola”, entendemos que elas concebem um “conhecimento **para** prática”²³, ou seja, nesse contexto, assume-se que o ensino possui uma base de conhecimento que por sua vez é produzido, unicamente, na universidade e utilizado na escola. Assim, a prática é derivada do conhecimento teórico e, por isso, o professor da escola e o licenciando fazem uso do conhecimento produzido na universidade, mas não produzem.

²¹ Candau e Lelis (1999, apud Marcatto, 2012, p. 85).

²² Trata-se das resoluções CNE/CP nº1/2002 e CNE/CP nº2/2002, respectivamente.

²³ Expressão utilizada por Cochran-Smith e Lytle (1999). Estas autoras definem três tipos de conhecimento quando nos referimos à formação de professores: conhecimento **para** a prática, conhecimento **na** prática e conhecimento **da** prática.

Por outro lado, ao analisarmos a narrativa do professor Hélder Eterno da Silveira, percebemos que, na opinião dele, o grande diferencial do PIBID e a contribuição relevante desse Programa na formação de professores é justamente o fato de o PIBID possibilitar que a escola seja um lugar de formação. Além disso, expressões como “trabalho coletivo” e “mudança de postura frente à escola”, presentes em sua narrativa, levam-nos a concluir que, na visão do coordenador geral de desenvolvimento de conteúdos curricular e de modelos experimentais da Capes, o Programa entende prática como componente curricular e assume uma postura na qual o licenciando adquire “conhecimento **da** prática”. Assim, os pressupostos dessa ideia são que os “professores que estão estudando geram um novo tipo, ou um tipo suplementar, de conhecimento formal sobre práticas competentes de ensino, quando estão dentro deste contexto”²⁴. Neste caso, preza-se por uma formação dentro da profissão²⁵, os conhecimentos obtidos na escola são tão importantes quanto aqueles vistos na Universidade e o diálogo e as reflexões sobre essas ações são fundamentais para o desenvolvimento do licenciando. Em resumo, preza-se pela coletividade e parceria.

Desse modo, uma primeira leitura do discurso das ex-bolsistas e do professor Hélder nos levou a crer que ele era o mesmo que o de Hélder, porém, por apresentarem ora um discurso “padrão”, antiga e comumente utilizado na academia, ora outro, carregado de frases advindas da implementação do PIBID, acabam por fazer afirmações que, em alguns momentos, vão de encontro às da proposta do Programa. Isso é percebido, por exemplo, na afirmação de Amanda de que “não haveria melhor lugar para me ensinar a ser professora, senão a escola.” Diferentemente de momentos anteriores, nesse trecho, ela parece conceber um “conhecimento **da** prática”. Assim, entendemos que noções distintas de prática perpassaram os discursos das ex-bolsistas. Isso talvez tenha ocorrido por conta das várias possibilidades de compreensão desse termo, e também da presença de uma cicatriz da visão dicotômica de teoria e prática deixada pelas políticas de formação de professores.

Cabe ressaltar que a “confusão” não ocorre somente no discurso das colaboradoras. Quando observamos o Projeto Institucional da Unesp e o subprojeto que nos dispusemos a estudar, percebemos que as ideias desses documentos,

²⁴ (MARCATTO, 2012, p.88)

²⁵ Nóvoa (2011)

referentes ao conhecimento gerado com a relação teoria e prática, divergem em alguns momentos. No caso do Projeto institucional, ele assume um “conhecimento **na** prática”, ou seja, é preciso vivenciar *experiências* práticas, no sentido de empirismo, para obter conhecimento. Desse modo, o indivíduo adquire conhecimento com a prática a partir do momento em que reflete sobre suas ações e, nesse caso, o professor é gerador do próprio conhecimento. Isso pode ser observado quando, no documento, assume-se como postura metodológica a ação-reflexão-ação e elenca-se como um dos objetivos, “incorporar à formação (inicial) do licenciando-bolsista vivências e *experiências* proporcionadas pelo dia a dia da escola pública de educação básica”²⁶. Por outro lado, o subprojeto assume uma postura de “conhecimento **para** prática” ao afirmar que espera que os alunos bolsistas sejam capazes de formular “ações práticas com base nas teorias desenvolvidas e compartilhadas pela área acadêmica”²⁷, que os programas de pós-graduação serão espaços de formação (a escola não é citada) e que se espera estreitar a relação entre teoria e prática - se essa aproximação é esperada, supõe-se que são vistas separadamente. Isso nos possibilita afirmar que o discurso das ex-bolsistas é reflexo daquilo que, ao longo do curso e de sua participação junto ao PIBID, foi discutido e apresentado a elas.

Assim, entendemos que tais discussões a respeito das visões sobre teoria é prática são necessárias e devem acontecer nos programas de formação de professores. O que vemos são discursos sendo adotados sem que haja reflexões sobre aquilo que os fundamenta. No PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro atual, via narrativa da professora Miriam, é possível perceber que o modo como o PIBID está sendo, agora, compreendido vai ao encontro do discurso do professor Hélder sobre esse Programa. Entendemos que isso implica que o subprojeto assumiu, conscientemente²⁸, uma postura que entende a importância da escola no processo formativo e, por isso, abre um leque de possibilidades de ações e contribuições na formação dos licenciandos-bolsistas.

²⁶ (PROJETO INSTITUCIONAL, 2010, p.5)

²⁷ (SUBPROJETO, 2010, p.6)

²⁸ Assim afirmamos por entender, por meio da entrevista com a professora Miriam, que, no subprojeto analisado, as partes envolvidas estiveram por algum tempo em um processo de compreensão dos significados do Pibid, tendo aprendido juntos, neste processo, sobre o Programa e suas possibilidades de ações.

Assim, esses conflitos epistemológicos sobre a noção de prática podem interferir na formação e induzir o aluno a uma visão assistencialista perante a escola pública, entendendo esse espaço e o trabalho realizado a partir do Programa como algo que beneficiará somente a escola e não, também, a sua formação. Por outro lado, uma vez identificado, discutido e esclarecido o modo como o PIBID propõe que os licenciandos adquiram seus conhecimentos, podemos verificar que isso vai ao encontro de um (possível) “novo” modelo de formação de professores que tem trazido contribuições relevantes, principalmente, para os primeiros anos de carreira, o que pode ser exemplificado com a fala da Natália: *“o fato de já estar em contato com a escola durante a graduação e também preparar atividades baseadas no currículo da escola, facilitou muito o meu trabalho na primeira semana de aula”*.

7.3 Estágio Supervisionado e PIBID

Este tema de análise não está desvinculado do anterior. Frente às múltiplas possibilidades de compreensão sobre prática, várias são as possibilidades de ações voltadas à formação de professores (de Matemática). Com isso, percebemos, nas narrativas (auto)biográficas, momentos em que nossas colaboradoras teceram comparações entre PIBID e Estágio Supervisionado, sem que tivessem se dado conta de que os documentos que regem o Estágio são de natureza diferente daqueles do PIBID.

Desse modo, buscamos compreender as ações que sustentam o PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro e o Estágio Supervisionado para que fosse possível entender a aproximação citada pelas colaboradoras e como isso interfere em suas formações. Ressaltamos que, para nós, o Estágio Supervisionado e o PIBID são ações existentes no interior do processo de formação de professores, porém de naturezas distintas. Assim, ao identificarmos que nossas colaboradoras apoiam-se nas atividades de estágio para falar sobre o PIBID, solicitamos junto à Capes um esclarecimento de como essa instituição percebe a relação (ou não) entre essas duas instâncias com o intuito de sanar dúvidas que ainda pairavam em relação a isso.

Percebemos, então, que essas ações são frutos de dois tipos de parcerias entre Universidade e Escola Básica, as quais “estão convivendo, de forma conflituosa: parcerias institucionais (...) e, parcerias que há anos são estabelecidas

entre professores das Escolas e das Universidades, através dos Estágios”²⁹. No primeiro caso, temos como exemplo as ações do PIBID e do Observatório da Educação, que são programas voltados à formação, firmados institucionalmente a partir de convênios e que, por sua vez, fornecem incentivo financeiro via bolsas de auxílio a alunos, professores e pesquisadores, além de verbas para compra de materiais, auxílio em viagens e transporte. Por outro lado, existem as parcerias firmadas para o Estágio Supervisionado no qual os professores da rede pública permitem que alunos do curso de Licenciatura assistam a suas aulas, porém sem que os envolvidos (alunos, professores e pesquisadores – orientadores) recebam auxílio financeiro.

Diante disso, concebemos essa “forma” de parceria como já caracterizando diferenças entre o estágio e o PIBID. Além disso, quando pensamos na postura do professor da Educação Básica em relação ao seu compromisso com a formação do licenciando, entendemos que, no caso do PIBID, o professor é visto como formador, a escola é fonte de conhecimento e o processo de formação é concebido de modo compartilhado. Bolsistas, professores e pesquisadores são, juntos, agentes desse movimento formativo. Por outro lado, quando observamos a instância no estágio, percebemos que os professores do ensino básico “não são considerados formadores de professores, nem produtores de conhecimento.”³⁰

Outro ponto relevante é o fato de que o estágio é uma atividade prevista e obrigatória para todos os alunos do curso de Licenciatura enquanto que o PIBID, mesmo previsto na LDB, atinge um número restrito de licenciandos. Assim, embora tenha crescido, como foi dito pelo professor Hélder, o Programa ainda não é capaz de proporcionar a todos os alunos essa indução à docência. Algumas das causas para a impossibilidade podem ser a falta de verba para financiamento (necessidade de mais investimento), ausência de professores, tanto da escola quanto da universidade, interessados em participar do Programa (não há reconhecimento profissional frente à Instituição de Ensino Superior aos pesquisadores envolvidos, ou seja, estar no PIBID não infere no plano de carreira deles e nem no dos professores do Ensino Básico) e dos próprios alunos que “migram” de programas de acordo com a oferta de bolsas.

²⁹ (SOUSA, 2013, p. 3)

³⁰ (Ibid., p. 4)

Além disso, quando observamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores do Ensino Básico, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena, observamos apontamentos voltados para a importância da reflexão sobre a prática e a necessidade de estruturar um curso de modo a contemplar a prática como componente curricular, isto é, como um “conjunto de atividades formativas que proporcionam *experiências* de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”³¹ desde os primeiros anos do curso. Essa ideia é próxima às propostas do PIBID. Noutra direção, o estágio deve ser realizado a partir da segunda metade do curso e avaliado “conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.”³² Nesse caso, os alunos só podem realizar as atividades após cumprirem as disciplinas de caráter obrigatório à formação, como, por exemplo, Metodologia de Ensino e Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico.³³

Frente a isso, entendemos que o PIBID é um caminho (possível) para “desviarmos” o processo de formação de professores da vertente positivista tradicionalmente presente no estágio. Do mesmo modo, não negamos a possibilidade de aproximações entre PIBID e Estágio Supervisionado, tal como ocorre nas narrativas, entretanto essa relação dependerá do modo como a Instituição de Ensino Superior define as atividades de estágio e como elaborou o projeto do PIBID.

Assim, quando nossas colaboradoras afirmam que o PIBID era diferente do estágio e, ao mesmo tempo, que em ambos foram realizadas observações e atividades de intervenção, isso se deu devido à proximidade de propostas. Já no momento em que narram ter tido contato com o “ser” professor no momento em que ministraram as oficinas, isso é resultado das propostas do subprojeto e não objetivo do PIBID, uma vez que não é previsto em Edital que bolsistas assumam o papel do professor em sala de aula.

Outra questão levantada pelas ex-bolsistas é a de que algumas entenderam como positivo o fato de realizar o estágio na mesma escola que o PIBID, enquanto outras julgaram como algo que desfavoreceu o processo. Com relação a isso, a Capes não desaprova essa ação, afirmando fugir às suas atribuições de avaliar e

³¹ (NOTA TÉCNICA, 2013, p.3)

³² (NOTA TÉCNICA, 2013, p.1)

³³ Ressaltamos que estas disciplinas podem receber outras nomenclaturas de acordo com a determinação da Instituição de Ensino Superior onde ela é oferecida.

fomentar, entretanto ressalta a necessidade de conceber essa relação mediante reflexões e não automaticamente, ou seja, se a proposta da disciplina de estágio se aproxima do que é proposto no projeto submetido ao PIBID, isso poderá acontecer. No caso do PIBID estudado, percebemos que, no Subprojeto, são objetivos dele fortalecer as atividades do estágio supervisionado, observar aulas com o intuito de mapear os principais problemas, favorecer o trabalho conjunto, priorizar o oferecimento de bolsas a alunos do terceiro e quarto anos de graduação e desenvolver ações práticas pautadas nas teorias vistas em sala. Já no caso das disciplinas de estágio, presentes no terceiro e quarto ano de graduação, são objetivos da disciplina: observar aulas, promover atividades de intervenção com base no que foi observado e discutir a ideia de teoria e prática como relação indissolúvel, tal como é proposto no PIBID, e conceber a prática como componente curricular.

Com base no que foi narrado nos documentos e pela professora Miriam - que afirma não ter compreendido, inicialmente, a diferença entre estágio e PIBID, de modo a apenas reproduzir o discurso que era passado a ela via coordenador institucional e encontros de coordenadores - entendemos que esse seja um dos fatores que geraram conflitos quanto à natureza destas ações (PIBID e estágio). A proximidade das propostas do subprojeto com a disciplina de estágio do curso levou a uma “unificação” de ações, ou seja, os problemas observados via estágio eram discutidos na disciplina, no PIBID e vieram a tornar-se oficinas (ações do PIBID). Assim, ainda que no movimento de observação muitas vezes as ex-bolsistas possuíam, sem uma reflexão prévia, a ideia de que observavam para criar estratégias e ajudar a escola e os alunos no sentido de assisti-los - a Universidade produz o conhecimento e elas eram a “ponte” que possibilitaria essas ações estratégicas na escola - por outro lado, desenvolviam, em parceria, as atividades da oficina, ou seja, coletivamente – alunos, professores e pesquisadores – discutiam e elaboravam atividades de intervenção, de indução à docência (uma das finalidades do PIBID).

Com isso, entendemos que, mesmo não concebendo essas diferenças, principalmente institucionais, entre estágio e PIBID, o modo como as atividades foram desenvolvidas, ora pautadas na ideia do estágio ora nas do PIBID, foi favorável ao processo de formação de professores e levou as ex-bolsistas a uma reflexão sobre o que era visto no estágio para, então, pensar no que seria

desenvolvido no PIBID. Assim, embora implicitamente, entendemos ter havido um “casamento” entre as ações do estágio e do PIBID, o que permitiu que nossas colaboradoras refletissem mais sobre suas ações, sobre o que era observado e, principalmente, desenvolvessem críticas em torno dessas ações. Para elas não foi só mais um estágio ou um Programa, mas medidas formativas que contribuíram, cada uma de sua maneira, para a sua formação profissional.

7.4 Parceria: Universidade e Escola

Novamente, este é um tema que não está desvinculado dos anteriores. A relação entre universidade e escola é algo que permeia a formação de professores de um modo geral e permite a discussão de temas como Teoria e Prática, Estágio Supervisionado, atividades de programas como o PIBID, entre outras ações. No âmbito da formação, a relação entre essas duas instituições diz muito sobre o decorrer e os resultados desse processo, sendo que, ao longo dos anos, as perspectivas sobre tal “parceria” sofreram transformações.

Ao analisarmos as (auto)biografias, é perceptível a relevância do papel que a escola básica desempenhou junto à formação das colaboradoras, tanto quando elas estavam inseridas via disciplina de Prática de Ensino, quanto como bolsistas PIBID ou Núcleo de Ensino (caso narrado pela Natália, principalmente). Por outro lado, chamou-nos a atenção o fato de as ex-bolsistas narrarem que, no início das atividades do PIBID na escola, eram chamadas de “espiãs” por colegas de profissão, ou seja, pelos professores atuantes na escola parceira, o que gerou incômodo a elas.

Frente a isso, buscamos compreender o porquê das atitudes desses profissionais, uma vez que a intenção do PIBID é que a formação de professores se dê de modo a possibilitar uma integração entre Universidade e Escola Básica, sem que haja hierarquizações ou receios. Cabe à universidade investir nos cursos de Licenciatura e promover parcerias institucionais com escolas públicas e, junto a isso, é papel da escola promover movimentos de reflexão e investigação com os envolvidos. Sob essa perspectiva, a escola deve assumir o papel de agente e não mais permitir que os professores sejam meros executores de teorias advindas da

academia, mas indivíduos que pensam sobre currículo, formação, elaboram e reelaboram ações.³⁴

Nesse contexto, a parceria universidade e escola possibilita que o aluno tome ciência de que a tão discutida e debatida relação entre teoria e prática se renova mutuamente, que “os conhecimentos de como saber ensinar se renova e avança à medida que a prática, cotejada pela teoria, se revê e se inova ao mesmo tempo em que, impulsiona a teoria para as novas práticas”³⁵ e, por isso, entendemos que o modo como os professores, alunos e pesquisadores se envolvem nessa relação é impactante no processo de formação.

Como citado anteriormente, essa relação nem sempre foi vista assim e por isso acaba gerando confusões, receios e insegurança por parte da escola, principalmente, se considerarmos a ideia que os professores da escola básica fizeram dos bolsistas: espiões. Assim, questionamo-nos: “Por que espiões? Do que? De quem?”. Para responder-lhes, voltamos nossos olhares para o que é proposto pelo PIBID e como, possivelmente, esses profissionais podem estar entendendo as ações no início das atividades.

O Programa PIBID visa firmar parcerias institucionais com o intuito de promover a iniciação à docência de alunos de Licenciatura. Para isso, entende que tanto os profissionais da universidade quanto da escola são agentes no processo de formação, ou seja, não cabe somente à universidade o papel de formar e sim a ambos. Implícito a essa visão, está o fato de que não mais a universidade é vista como única produtora de conhecimento ou que cabe apenas a ela elaborar teorias a serem aplicadas na escola. Com relação à escola pública, ela passa a ser entendida como lugar onde é produzido conhecimento e pesquisa, ou seja, não mais um *locus* de aplicação.

Por outro lado, quando retrocedemos na história da Educação brasileira, encontramos a ideia do estágio e com ela a parceria entre instituição formadora e escola básica. Foi nos anos de 1960 que percebemos essa ligação, porém com outro viés. À época, a parceria era vista como momento em que o aluno, ao ir até a escola, adquiria experiência de ensino. Além disso, essa visão era pautada nos

³⁴ Sousa (2012), Nacarato, Grando e Mascia (2013) e Oliveira (2009).

³⁵ (SOUSA, 2012, p. 56)

pressupostos educacionais de Comenius (1652-1671) e Pestalozzi (1746-1827)³⁶, aos quais a observação e a imitação eram suficientes para a formação. Isso era possível, pois defendia-se a ideia de que o professor atuante era visto como exemplo, um “mestre” a ser seguido. Cabe ressaltar que a visão, nesse contexto, não é a de que o professor da escola também é agente de formação, mas a de que é um modelo, uma base para que os licenciandos/normalistas construam suas identidades docentes. Destacamos ainda que, naquele contexto, teoria e prática eram distantes uma da outra.³⁷

Em meio a isso, em 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³⁸, a qual norteia os rumos da educação no Brasil. Nela, é instituído que a educação é direito de todos e deve ser ministrada na escola e junto aos familiares. Uma das consequências dessa Lei foi a ampliação da oferta de vagas no ensino público brasileiro, acarretando uma diversidade étnica, de gênero e classe econômica-social. Em consequência disso, os licenciandos e normalistas³⁹ perceberam haver uma incompatibilidade entre o que era visto no curso de formação e o que, efetivamente, ocorria nas escolas. Os modelos antes observados não mais davam conta de responder às questões da escola. Isso “redundou na expressão ‘na prática a teoria é outra’, expressão que subentende a direta aplicação de conhecimentos teóricos em situações práticas.”⁴⁰

Em decorrência dessa expansão, houve a necessidade de repensar a formação de professores de modo que ela fosse mais aligeirada e, assim, pudesse suprir a necessidade de professores do Ensino Básico. Frente a isso, entra em vigor o modelo de formação “3+1”, que se perfazia em três anos de disciplinas específicas, repleta de teorias, e um ano de disciplinas pedagógicas para aqueles que quisessem ministrar aulas. No caso, o aluno realizava estágio nas escolas com o intuito de observar e aplicar as teorias vistas nos anos anteriores. Nesse modelo, escola é sinônimo de “experimentação” e instituição superior é local de produção de conhecimentos. Com isso, pode-se afirmar que “a formação de professores no país

³⁶ Comenius defendia a observação e experimentação para a formação de professores; enquanto que Pestalozzi defendia o uso do método intuitivo que, por sua vez, privilegiava o uso dos sentidos para a formação. A observação é exemplo disso.

³⁷ Oliveira (2009).

³⁸ Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961.

³⁹ Neste período, existiam tanto alunos de cursos de Pedagogia (licenciandos), por exemplo, quanto de Normal Superior (normalistas).

⁴⁰ (OLIVEIRA, 2009, p. 153).

atualmente ainda sofre, primeiro, os impactos do crescimento rápido das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem”⁴¹, dentre elas, o modelo “3+1”.

Assim, optamos por fazer essa retomada histórica por acreditarmos que esse percurso é uma possível explicação para o modo como as professoras da escola parceira enxergaram as bolsistas PIBID, ou seja, pode ter ocorrido um “choque” de modelos de formação e isso ter causado insegurança e suspeita das docentes para com as licenciandas. Assim, por um lado, entendemos que as professoras da escola básica que possivelmente tiveram suas formações respaldadas no modelo “3+1” entendem o papel da escola como local de experimentações e que é função da universidade, observar, analisar e tecer críticas (mesmo sem soluções) sobre os problemas da escola e das ações dos docentes envolvidos. Isso justificaria o fato de chamarem nossas colaboradoras de espiãs, já que, para essas professoras, as bolsistas seriam o modo pelo qual a universidade conheceria a escola e suas práticas para assim tecer críticas, sugerir e teorizar sobre possíveis problemas.

Do outro lado, estavam as ex-bolsistas sob um “novo” modelo de formação que não preconiza espaços de formação, não tece hierarquizações e nem juízo de valores sobre quem forma ser melhor do que quem atua. Para elas e para o Programa no qual elas estavam inseridas, o PIBID, tanto a universidade quanto a escola são responsáveis pela formação. A articulação entre essas duas instituições e a parceria em regime de colaboração, ou seja, uma ajudando a outra por um mesmo fim, potencializa o processo de formação de todos os bolsistas envolvidos (coordenador de área, supervisor e alunos).

Com a leitura das (auto)biografias, é possível perceber que essa parceria institucional trouxe colaborações para a formação das ex-bolsistas, porém deixou de impactar em escala maior por conta dessas dificuldades de compreensão do novo modelo de formação que hoje se faz presente em diversos programas voltados à formação de professores. Entendemos que o processo de compreensão da nova proposta seja algo que demanda tempo uma vez que é preciso que os profissionais envolvidos olhem para si, para sua formação e a repensem segundo o modelo atual.

⁴¹ (GATTI, et al., 2010, p. 96)

É preciso romper com uma ideia que há anos está estabelecida no país e abrir espaço para novos conceitos e fundamentos.⁴²

7.5 Valorização

Este é o nosso último tema de análise a ser problematizado. Novamente, não podemos dizer que ele esteja desvinculado dos demais; pelo contrário, entendemos que a valorização perpassa todos os temas levantados. Com a leitura das narrativas (auto)biográficas e do Edital do PIBID, é perceptível o discurso da valorização do magistério presente nesses documentos.

No caso das (auto)biografias, o *status* de serem bolsistas proporcionou às nossas colaboradoras um sentimento de igualdade perante os colegas de graduação e professores. É nítida nas narrativas a desvalorização do curso de Licenciatura diante do Bacharelado. Segundo elas, licenciandos eram aqueles que não possuíam capacidade intelectual para cursar o Bacharelado, o que por sua vez, não é uma realidade singular do curso. Em geral, há um “descaso ou há pouca prioridade dada aos cursos de licenciatura pelas universidades – normalmente, tratados como os “primos pobres” dos bacharelados”⁴³. Acreditamos que umas das possibilidades para que essa situação esteja diretamente relacionada ao fato de que esses cursos possuem objetivos distintos.

Noutra direção, o discurso não só do PIBID mas também das políticas públicas em geral⁴⁴ está pautado na valorização do magistério com o intuito de impactar positivamente na Educação Básica, ou seja, pensa-se que essa medida é a solução para os gargalos educacionais. Assim, entendemos que o PIBID busca incentivar e apoiar ações de formação com o objetivo de superar deficiências tanto do processo formativo quanto do Ensino Básico.

Frente a isso, questionamo-nos sobre o que seria o “valorizar”, ou seja, quem? Por quê? como? Assim, ao falar em “valorização”, o termo nos remete à ideia de

⁴² Atualmente, entendemos que tanto o Pibid/Matemática da Unesp de Rio Claro quanto a escola parceira compreenderam esta proposta de formação, o que tem potencializado as ações do Programa no âmbito da iniciação à docência.

⁴³ (RAMOS, 2013, p.94)

⁴⁴ A proposta de valorização do magistério aparece, por exemplo, na Constituição brasileira (Capítulo III, artigo 205), que garante aos profissionais direito a piso salarial, plano de carreira e ingresso por concurso público e no Plano Nacional dos Profissionais do Magistérios da Educação Básica que tem por objetivo fixar parcerias e ações voltadas para a formação inicial e continuada dos professores.

valor e este pode ser, a nosso ver, econômico ou social. Pensando economicamente, estamos relacionando esse ato com questões salariais, planos de carreira, ou seja, meios que proporcionem satisfação financeira. Já socialmente, referimo-nos ao reconhecimento profissional, ao *status*.

Com relação à primeira questão que propusemos, entendemos que seriam os profissionais da educação de modo geral, com ênfase aos professores (e futuros) por serem “atores” principais da trama. Na segunda questão, percebemos que se há necessidade de valorizar é porque de algum modo a profissão está desvalorizada. Sobre isso, estudos⁴⁵ apontam que questões salariais, ausência de planos de carreira atrativos, falta de condições básicas para o ensino, baixo reconhecimento social, alta responsabilidade e burocratizações excessivas, são alguns dos fatores que levam a profissão para a precariedade. Diante disso, o professor tornou-se alvo de discursos que enaltecem a valorização, mote de campanhas políticas como a de Dilma Rousseff em 2010 e base para programas como o Todos pela Educação (2011). Sob essa perspectiva, valorizar o magistério, o professor, implica diretamente na qualidade da educação no país.⁴⁶

Assim, quando pensamos na profissão docente, percebemos que valorização e desvalorização são conceitos que estão muito próximos. Ao mesmo tempo que os professores são vistos como heróis, vocacionados, capazes de mudar os rumos da educação no Brasil – são valorizados – por outro lado, são tachados como negligentes, mal formados, acomodados – são desvalorizados e, de modo geral, a valorização proposta nos programas e nas políticas de formação docente não parece buscar equilíbrios em todos os pilares e sim, e principalmente, equiparar os salários dos professores com outros profissionais uma vez que “a profissão docente sofre certo desprestígio em relação às demais profissões.”⁴⁷ Quando falamos em pilares, entendemos que a valorização está sustentada por quatro deles: formação, condições de trabalho, remuneração e plano de carreira; sendo os dois primeiros no âmbito social e os dois últimos, econômico. Desse modo, ao valorizarmos essas instâncias, estaremos, efetivamente, repensando o “valor” docente. No caso do PIBID, percebemos que esse atua nos pilares da formação e remuneração.

⁴⁵ Gatti e Barretto (2009), Souza (2011), Cieglinski e Harnik (2013).

⁴⁶ Cieglinski e Harnik (2013).

⁴⁷ (CARISSIMI e TROJAM, 2011, p. 61)

Cabe ainda respondermos o como valorizar. Certamente, não estamos assumindo que essa seja uma tarefa fácil e de resultados imediatos. Entendemos que o ideal seria elaborar políticas de formação e programas que sejam capazes de englobar os quatro pilares citados. Entretanto, não podemos deixar de admitir que iniciativas como a do PIBID, por exemplo, têm surtido efeitos positivos para a profissão docente. Com a leitura das narrativas, foi possível perceber que a valorização social, o “ser bolsista”, trouxe aumento na autoestima das nossas colaboradoras e as motivaram em dar sequência à carreira. Isso, de certa maneira, já impacta diretamente na evasão existente nos cursos de Licenciatura que tem como uma de suas causas o desinteresse pela profissão.

Sobre isso, destacamos ainda que 3 das 4 colaboradoras ex-bolsistas cursam, atualmente, a Pós-Graduação em Educação Matemática. Entendemos que isso possa ocorrer devido ao fato de que o subprojeto, PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro, firmou parcerias com o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática dessa instituição e, por isso, os PIBIDianos⁴⁸ convivem com mestrandos, doutorandos e professores da Pós. Com isso, os bolsistas têm a oportunidade de envolver-se em discussões, participar de congressos, seminários, entre outros eventos que os estimulam a vivenciarem o ambiente. Além disso, “hoje, na maior parte dos planos existentes, para que os professores avancem na carreira, cheguem a postos mais altos e ganhem mais, eles necessariamente têm de sair da sala de aula,⁴⁹ o que os leva para cursos de Pós-graduação, cargos de supervisão e diretoria.

Desse modo, programas e propostas como a do PIBID podem “atrair” jovens para esses cursos. E ainda, ao afirmarem que participar do PIBID foi importante para o início da carreira, como narrou Natália, é um indicativo de que esse modelo de formação em parceria, que valoriza igualmente universidade e Escola, tem surtido efeitos positivos no processo formativo. Além disso, a valorização financeira, que são bolsas para licenciandos, professores supervisores e coordenadores, também surgiu nas narrativas da Amanda claramente, como algo que valorizou a formação.

De modo geral, devemos nos atentar ao fato de que valorizar o magistério não implica simplesmente equiparar salários ou incentivar financeiramente. É preciso pensar em condições de trabalho que favoreçam o ensino, com infraestrutura

⁴⁸ Refere-se aos bolsistas do Pibid.

⁴⁹ (LEÃO, 2013, p.100)

adequada, materiais didáticos, apoios pedagógicos, planos de carreira atraentes aos profissionais, salários dignos, formação inicial e continuada dos professores. Frente a isso, concebemos que o PIBID atua, diretamente, na formação e na remuneração, porém entendemos que, implicitamente, o Programa possibilita investimento nas demais questões, uma vez que são oferecidas verbas que podem ser usadas nessas outras dimensões. Porém, isso dependerá do modo como os Projetos Institucionais e subprojetos discriminarão o uso do dinheiro já que não é um objetivo direto do programa, são instâncias que podem ser contempladas de acordo como o projeto desenvolvido.

7.6 “Costurando” versões

Com o movimento de análise devidamente apresentado, sinto-me tocada em realizar algumas “costuras” que, por ventura, tenham passado despercebidas. Ressalto que, ao narrar o processo de análise, essa Ana “mais solta”, sentiu-se “presa” e impessoal. Por essa razão, a escrita toma para si essas características, uma vez que, ao escrever (auto)biograficamente, mesmo que inconscientemente, os sentimentos e sensações do autor/leitor são deixadas no papel como “marcas” daquilo que os tocou. Muitas vezes, ao ler uma carta ou ver uma imagem que nos traz lembranças, ficamos emocionados e (re)vivemos uma sensação próxima, mas não igual, à experiência vivenciada.

Assim, tendo passado pelo momento mais tenso de todo o processo de pesquisa, gostaria de compartilhar minhas impressões e as produções de significados que atribuí para constituir esse capítulo. Gostaria de retomar o fato de que para nós, professora Heloisa e eu, as narrativas são versões que dizem sobre o PIBID via colaboradores e, a partir delas, com nossa leitura, análise e novas produções de significados, constituímos os temas que nos ajudaram a compreender a questão de pesquisa.

Ao iniciar as atividades que me levariam à conclusão desta dissertação, sempre estive atenta à questão que norteou o trabalho, ou seja, *Quais significados ex-bolsistas do PIBID atribuem para as ações desse Programa em sua formação?* Pensando nisso, foram elaboradas as narrativas apresentadas no capítulo seis. Ressalto que a análise foi realizada a partir das (auto)biografias das ex-bolsistas, porém, algumas de suas afirmações fizeram com que fosse preciso compreender outros aspectos referentes ao PIBID e ao subprojeto e, por isso, as narrativas do

professor Hélder, da professora Miriam bem como outros documentos, foram também considerados no momento da análise. Frente a isso, destacamos que essa opção em trabalhar com (auto)biografias e tomar as narrativas (orais) como fontes complementares trouxe contribuições, em termos de discussão metodológica, ao GHOEM, uma vez que, usualmente, alguns trabalhos do grupo tomam as narrativas (textualizações) como fontes “diretas” para a análise e os documentos (e outras fontes), como sendo um complemento delas.

No início, para que eu pudesse compreender o “percurso” das produções de significados das ex-bolsistas com relação ao PIBID, era preciso entender a partir de que e como, elas passaram a pensar sobre as afirmações ditas. Sendo assim, o primeiro tema, *Sobre Modelos de Ensino e Formação*, traz uma reflexão sobre a trajetória de vida e as experiências vivenciadas que contribuíram para a formação de cada colaboradora. Ressalto que esse foi o único tema que perpassou todas as narrativas (auto)biográficas.

Com relação ao que eu buscava responder, ele me ajudou a compreender como elas “avaliavam” o PIBID para a sua formação. Destaco que, muito chamou-me atenção, o fato de que as atitudes e algumas noções importantes como, por exemplo, de prática, não são fruto de reflexões por elas desenvolvidas ou decorrentes da experiência, e sim, reflexo e/ou repetição de um discurso ou crença de um professor(a) que é referência, “modelo”, para elas. Frente a isso, pude perceber o quão importante é o fato da “identificação docente”, vamos assim chamar, ou seja, o quanto o aluno, ao se identificar com um professor, “imita” suas ações e, algumas vezes, toma para si a opinião desse docente. Além disso, é importante destacar que não só a presença dessa “identificação” é importante, mas também, a ausência dela. Sobre isso, percebo que, em todas as (auto)biografias, a professora formadora da escola não foi citada, o que pode ser indício de que, para essas ex-bolsistas, aquela professora, naquele momento, não atendia as expectativas projetadas por elas enquanto “modelo” a ser observado (e algumas vezes adotado).

Além disso, percebendo as distintas compreensões sobre *prática*, por exemplo, julguei pertinente discutir esse tema uma vez que me questioneei: como é possível, dentro do PIBID, ex-bolsistas pensarem *prática* de modo diferente do que é proposto pelo Programa? Como elas estão compreendendo? Como essa visão, diferente da proposta pelo Programa pode interferir em sua formação? O que me instigou foi o

fato de que elas estavam produzindo significados para um PIBID diferente daquele proposto pela CAPES. A ideia do Programa é a de promover uma prática como componente curricular, ou seja, presente nas disciplinas e no curso desde o primeiro ano da graduação enquanto que, para elas, a noção de prática era pautada na ideia de que aprende-se teoria na Universidade e aplica-se na Escola Básica. Assim, tendo em mente a análise do primeiro tema, busquei outros documentos - Projeto Institucional da Unesp, o subprojeto do curso de Matemática e a narrativa da professora Miriam – que possibilitaram compreender essa versão das ex-bolsistas. Novamente, o discurso era reflexo do que foi apresentado a elas, ou seja, o modo como os responsáveis pela elaboração do projeto institucional e subprojeto da Unesp de Rio Claro estavam compreendendo o Pibid naquele momento, foi refletido nos documentos, na implementação do Programa nesta instituição e, conseqüentemente, repassado às, na época, bolsistas.

Sendo assim, possivelmente, por conta dessa visão ainda em construção, pois o PIBID era novo para as universidades estaduais, o Programa tornou-se uma extensão da disciplina de Estágio Supervisionado e por isso, foi para as ex-bolsistas, tão importante quanto (e algumas afirmaram ser igual) o Estágio. Creio que em termos de formação, houve contribuições, até porque não se forma professores sem estágio, mas sem Pibid, sim. Porém, experiências próprias de quem passa pelo Programa como, por exemplo, pensar e discutir atividades em parceria entre bolsistas e professores da escola básica e superior, não ocorreram, o que pode ter diminuído as potencialidades da ação do PIBID na formação dos participantes.

Assim, em decorrência desse tema, surgiu a necessidade de discutir a parceria entre Universidade e Escola e as diferenças entre a disciplina de Estágio Supervisionado e PIBID. A meu ver, essas questões são importantes para responder a pergunta de pesquisa, uma vez que estão em direções contrárias. Estar no PIBID, vivenciar o Programa tal como é proposto significa compreendê-lo como uma proposta diferente do Estágio. Esses são de naturezas diferentes.

O mesmo ocorre com a ideia de parceira, ou seja, conceber um PIBID no qual a Universidade sente-se superior à Escola Básica é ir na contramão do Programa que justamente preza pelo que seria um “novo” modelo de formar professores, em que Universidade e Escola estão juntas, sem hierarquizações, no processo formativo.

Creio que a “confusão” do que era PIBID e Estágio ocorreu por conta de ser um Programa novo na instituição e todos, alunos, professores, Universidade, Escola Básica, estavam aprendendo o que era essa “nova” proposta, como trabalhar com ela. Do ponto de vista da formação das ex-bolsistas, entendo que, novamente, participar do PIBID trouxe contribuições uma vez que foi narrado a importância de vivenciar o ambiente escolar, a situação de sala de aula, conhecer as necessidades do aluno, porém, outras contribuições poderiam ter surgido, como por exemplo, compreender a estrutura e funcionamento da instituição escolar. Decorrente do modelo em que foi estabelecido o PIBID, para as ex-bolsistas, a parceria entre Universidade e Escola permaneceu como antes, com poucas alterações e por isso, não consegui perceber a ideia de formação articulada, unida, não hierarquizada. Nesse sentido, penso que o PIBID não conseguiu contribuir tal como se propôs, ou seja, pelas narrativas, não ocorreram discussões de atividades, preparação de aulas em parceria, novamente, os bolsistas levavam as atividades até os docentes, apresentavam e recebiam o “sim” ou “não” para aplicá-las.

Por fim, a valorização docente foi algo que me chamou muito a atenção e por mais que eu soubesse que ela estava desvalorizada há décadas, não havia parado para refletir sobre o quanto isso influencia no processo de formação. Ao analisar as (auto)biografias e identificar o quanto a bolsa e, principalmente, o *status* de ser aluno bolsista, de estar no PIBID, fazer parte de um Programa que é institucionalizado fez com que a autoestima das participantes aumentasse e se sentissem motivadas com a carreira docente. O PIBID trouxe a seus participantes, valorização financeira (bolsas), social (os alunos de Licenciatura “aparecem” como “alunos bolsistas” e não mais como aqueles que optaram pelo curso por não se sentirem capazes de cursar o bacharelado) e estrutural (melhorias para o Laboratório de Ensino, compra de materiais para uso em atividades na escola, entre outras finalidades). Nesse contexto, a valorização do magistério proposto pelo PIBID foi, a meu ver, contemplado no subprojeto PIBID/Matemática da Unesp de Rio Claro e com isso, o fato de ter participado do PIBID apresentou-se como relevante para a formação das ex-bolsistas.

Com isso, “arremato” a costura que aqui busquei realizar e vou em direção às minhas...

Nem todo ponto final indica fim de história, pode ser só o começo de um novo parágrafo.

(Autor desconhecido)

8 CONSIDERAÇÃO FINAIS (MAS NÃO FINAIS) ...

Início este capítulo com a certeza de que, neste momento, existe uma linha tênue perpassando dois sentimentos: a felicidade e a angústia. Felicidade por encerrar mais uma etapa de minha vida com resultados interessantes e uma deliciosa sensação de dever cumprido. Por outro lado, angústia por saber que muitos pontos aqui abordados merecem maiores discussões e estudos, porém, dentro das possibilidades de um mestrado, creio ter constituído fontes e instigado novas pesquisas, ou mesmo desejo por prosseguir investigando as políticas públicas para formação de professores no Brasil.

Por outro lado, como todas as pesquisas, em qualquer área do conhecimento, esta também não ocorreu de modo linear e sem que houvesse percalços. Ao iniciar uma pesquisa, começamos também uma rede de contatos que é fundamental para desenvolvermos o trabalho. Encontrar possíveis colaboradores/depoentes que estejam dispostos a colaborar gratuitamente com o trabalho de pesquisa é uma tarefa que envolve tempo, persistência e compreensão. Ao optarmos, Heloisa e eu, por utilizarmos narrativas (auto)biográficas como fontes para a pesquisa, assumimos também a responsabilidade de buscar informações sobre essa prática, potencialidades e limitações uma vez que o “caminho” para elaboração de dados não era usual dentro do grupo (GHOEM), que tem trabalhado há mais de dez anos com fontes provenientes do relato oral.

Frente a isso, além do trabalho natural da pesquisa, ou seja, buscar leituras, documentos, colaboradores, fez-se necessário iniciar uma “corrida” por autores que pudessem nos dizer sobre as (auto)biografias. Este por sua vez, não foi um trabalho que desenvolvi sozinha, mas em grupo, principalmente com a Fernanda e o Filipe¹, que também optaram por desenvolverem seus trabalhos nessa direção. Sendo assim, acreditamos ser relevante, para futuras pesquisas e para o GHOEM, abrir

¹ Trata-se de Fernanda M. C Rosa e de Filipe Santos Fernandes. Além disso, contamos com a ajuda da professora Ivete M. Baraldi que nos direcionou com discussões sobre o tema e indicações de textos e livros.

espaço para discussões referentes a possíveis procedimentos metodológicos e narrar minhas impressões sobre o “outro” modo de constituir fontes.

O primeiro desafio que encontrei foi como estimular a escrita das colaboradoras. Escrever é algo que exige mais tempo do que dar uma entrevista; além disso, necessita de inspiração e desejo. Quando realizamos entrevistas, normalmente o depoente recebe um roteiro com as questões pré-definidas e tem tempo para pensar sobre elas. Este “tempo”, por sua vez, pode ser no carro, na escola, no trânsito, no supermercado, na cama, enfim, em qualquer lugar, não há necessidade de sistematizar, organizar o pensamento, o que será feito, automaticamente, no momento da entrevista. Por outro lado, quando trabalhamos com (auto)biografias, é exigido dos colaboradores, por conta da opção (auto)biográfica, que ele disponha de um tempo na sua rotina diária não só para pensar sobre o tema proposto, mas também para sistematizar, organizar e escrever sobre suas *experiências*. Pensando que nossos colaboradores são, normalmente, professores, diretores e coordenadores de escola que já possuem uma jornada de trabalho estendida, “exigir” um tempo extra e exclusivo para escrever suas memórias foi algo que pode ter feito com que somente quatro dos 10 bolsistas convidados tenham participado da pesquisa. Frente a isso, foi complicado criar dispositivos que pudessem estimular a escrita, amenizar essa “exigência” por tempo exclusivo e suprir as dificuldades de expressar-se narrativamente².

Por outro lado, houve pontos na análise que só foram possíveis de ser afirmados devido ao fato de que as colaboradoras narraram suas trajetórias de vida, algumas minuciosamente. Entendo que esse é um ponto em que a (auto)biografia supera positivamente o depoimento oral. Para que eu entendesse como as ex-bolsistas percebiam as ações do PIBID em suas formações, era relevante que eu soubesse com que disposição elas foram participar do programa. Via (auto)biografias, foi possível identificar professores da infância delas, da graduação, familiares, situações do cotidiano que as levaram a cursar a Licenciatura e, por isso, pude identificar que elas estavam no “perfil” do possível bolsista estabelecido pela Capes, no Edital de 2009. Caso eu houvesse feito uma entrevista com elas, pode ser que essas informações não surgissem e não seria possível fazer esse movimento de análise que fiz.

² Entendemos que todos se expressam narrativamente porém, neste momento, estamos nos referindo à forma escrita e não oral, como é no caso das entrevistas.

Com relação ao tempo de elaboração e possíveis alterações, percebi que, quando entrevistamos, a coleta ocorre ali, no momento do relato e cabe ao pesquisador o tempo de transcrever e textualizar e, ao depoente, ler a textualização. Já nas (auto)biografias, é necessário dar um período para que os colaboradores possam escrever e este pode não ser suficiente, como ocorreu neste trabalho. Em alguns momentos, senti medo de não conseguir cumprir os prazos e cronograma, ou mesmo que elas desistissem de escrever, como ocorreu com uma, e, assim, ficaria sem os dados necessários para a análise. Entendi que o “risco”, neste modo de elaborar dados, é maior do que nas entrevistas, ou seja, mesmo entendendo que imprevistos podem ocorrer em ambos os casos, penso que, quando trabalhamos com dados (auto)biográficos, isso se potencializa. Se por um lado analisar esses dados trouxe-me maior segurança, já que era minha primeira experiência em fazer análises, por outro ficava com a incerteza de que elas (as narrativas) seriam entregues, causando, em mim, certo desconforto e insegurança.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi o movimento de olhar para si. Nesse sentido, percebi que as colaboradoras, ao escrever sobre suas *experiências*, tiveram oportunidade de refletir sobre si e então narrar-se, diferentemente do que ocorre na entrevista que, mesmo com roteiro em mãos, muitas vezes o depoente não disponibiliza parte do seu tempo (muitas vezes por não ter) para ler, refletir e, então, conceder a entrevista. Novamente, não estou afirmando que as entrevistas não possibilitam ao depoente um movimento de reflexão e de olhar para si, mas, quero ressaltar que do modo como procedi com a elaboração dos dados, (auto)biograficamente, pude notar que as circunstâncias em que cada colaborador se encontrava potencializaram possíveis movimentos de (auto)formação e detalhamento de alguns dados.

De modo geral, não cabe a mim e não é, de forma alguma, minha intenção ou da professora Heloisa dizer se é melhor constituir os dados (auto)biográfica ou oralmente. A nós, coube o desafio de usar essa outra forma e formalizar o que pudemos perceber nela, tanto no que se referiu às possibilidades quanto às limitações. Acredito que cada uma tem seus aspectos positivos e negativos, que cada uma possibilita diferentes direções de análise, não há uma opção melhor do que a outra, mas uma que se encaixa melhor em um tipo de trabalho do que em outro.

Para mim, que não possuía experiência alguma como pesquisadora e, muito menos, com procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados, acredito que ter olhado para fontes provenientes de narrativas (auto)biográficas foi uma opção mais “fácil”; digo isso pois, minha falta de experiência, caso fosse realizar uma entrevista, poderia me deixar desconfortável e desatenta a possíveis pontos que pudessem surgir em meio à entrevista e que, talvez, fossem relevantes para a análise. Nessa direção, remarcar uma entrevista, solicitar acréscimos, leitura da transcrição e da textualização são momentos que, alguns depoentes, negligenciam e são para nós, pesquisadores, fundamentais. Já nas (auto)biografias, não há necessidade dessas leituras e (re)leituras (em caso de modificações), sendo assim, acréscimos pontuais são (mais) facilmente realizados.

Frente a tudo o que foi exposto, sinto-me segura em afirmar que, na situação em que me encontrava, optar por trabalhar com narrativas (auto)biográficas e ainda, explorar as entrevistas não como fontes “principais” e sim, complementares, fizeram com que eu tivesse mais segurança ao realizar a análise. Penso que se um dia alguém me perguntar: “Ana, qual meio de elaborar dados de pesquisa você sugere?” Eu certamente diria: depende. A resposta para isso muito irá depender da questão de pesquisa, do objetivo, das condições do pesquisador, do tempo disponível para a coleta, entre outros fatores. Eu, inexperiente com relação às atividades de pesquisa, senti-me segura via (auto)biografias, mas, ao mesmo tempo, não descartei a possibilidade de realizar entrevistas (tanto que fiz), porém, elas serviram para complementar as (auto)biografias. Desse modo, ressalto que essas possibilidades não são excludentes, ou seja, quando se faz a opção pelas narrativas (auto)biográficas não implica que não poderá trabalhar com narrativas provenientes do relato oral e vice-versa, pelo contrário, assim como em qualquer pesquisa, sempre buscamos fontes que complementam as nossas e, sendo assim, aqui não será diferente: caso opte por trabalhar com narrativas orais, nada o impedirá de tomar as escritas (auto)biográficas como complemento e a recíproca será, sempre, verdadeira.

Hoje, tendo passado por toda essa experiência, fico motivada a desenvolver outro trabalho que, em termos de procedimento metodológico, faça o caminho inverso, ou seja, sinto-me preparada para realizar entrevistas e, se necessário for, complementar os dados com fontes (auto)biográficas.

8.1 O PIBID na formação de professores de Matemática

De modo geral, sempre que pensamos em um trabalho, em um tema a ser pesquisado/estudado, partimos com certos pressupostos que são confirmados, modificados ou reestabelecidos ao longo da jornada. Nesse caso, não foi diferente!

Antes de me debruçar sobre o PIBID e suas ações na formação de professores, minha ideia era a de que se tratava de um Programa em que alunos de Licenciatura tinham a oportunidade de vivenciar seu futuro ambiente de trabalho, ainda no processo de formação. Além disso, os conteúdos matemáticos seriam problematizados e repensados de modo a proporcionar meios distintos de se ensinar Matemática. Frente a isso, não posso deixar de negar que minha visão de PIBID, formação de professores, políticas públicas, no início, era ingênua, sem maiores reflexões e críticas. Com o decorrer desta pesquisa, fui passando por experiências múltiplas, amadurecendo como pessoa e profissional e passei a perceber que o PIBID é, de fato, um canal em que as atividades são realizadas e os temas são discutidos, favorecendo a formação dos participantes envolvidos (alunos e professores tanto universitários quanto da Educação Básica), porém, mais do que isso, é também, uma “nova” proposta que nos leva a (re)pensarmos o modelo de formação em vigor no país a mais de 50 anos. Assim, desde 2007, o PIBID tem buscado meios de “apresentar” ao Brasil um “novo” modelo de se formar professores de modo que docentes universitários, do Ensino Básico da rede pública e licenciandos, sejam agentes do processo formativo e, juntos, são responsáveis para que ele aconteça. Aprendi que a escola, com o PIBID, não é *locus* de aplicação, é ambiente de pesquisa e formação. Nesse sentido, percebo que o PIBID tem buscado contribuir, de forma geral, com a formação de professores.

Além disso, a pesquisa mostrou-me que, se realmente os professores são os responsáveis pelo futuro do país, como é dito nas propagandas políticas e *slogans* de campanhas; que o governo tem ciência de que esses profissionais são desvalorizados, social e economicamente; que os cursos de Licenciatura estão desvalorizados e com altos índices de evasão, entre outros aspectos; então, o PIBID, nesses sete anos de vigência, tem buscado “atacar” alguns desses pontos. Obviamente, compreendo que essas questões são problemas os quais se arrastam há mais de décadas e que não será um Programa, sozinho, a resolver isso. Por outro lado, percebi que a propaganda em torno do Programa tem sido maior do que suas ações, efetivamente. Digo isso, pois, em 4 de abril de 2013, ele foi inserido na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passando a ser uma Política de Estado. Porém, até hoje, esse não é uma realidade para todos os alunos de Licenciatura e ainda, devemos levar em consideração o fato de que o Programa é regido por portarias normativas e, por isso, a qualquer tempo, pode ser retirado ou não da LDB, ou seja, dessa condição de política de Estado para, novamente, ser de Governo.

O desenvolvimento do trabalho e a análise dos dados me fez refletir que o PIBID não foi pensado diferentemente dos demais programas de formação de professores. Novamente, a carência, urgência e emergência fizeram parte, a meu ver, da elaboração desse Programa. Entendo que, para os idealizadores do PIBID, o Programa é voltado para a valorização e iniciação à docência, porém, do modo como foi implantado, nem escola Básica, nem Universidade, nem alunos, nem professores tiveram a oportunidade de “conhecer” essa proposta com maiores detalhes para, assim, perceber aspectos, fundamentais, que regem o Programa. O PIBID, pelo que percebi, não é Estágio, não é extensão das atividades da disciplina de Prática, não é avaliação de escola; o PIBID é PARCERIA, UNIÃO, ou seja, um novo modo de conceber e viver a formação de professores.

Assim, com tudo que observei e analisei, pude concluir várias coisas já foram citadas, mas uma ainda faltou: todo estudante de licenciatura, para se formar, precisa passar pela disciplina de estágio, mas não necessariamente, tem que ter sido bolsista PIBID, ou seja, é fundamental que tenhamos a consciência de que o PIBID é importante no processo de formação – daqueles que tem a oportunidade de participar dele – porém, devemos nos atentar ao convite e, ao mesmo tempo, “súplica” que este modelo de política educacional nos traz. Devemos desconstruir a ideia de que nos formamos, somente, pela Universidade e que a escola e os que nela estão, são objetos de pesquisa e teste; precisamos “romper”, definitivamente, com essa estrutura de curso de Licenciatura pautada no “histórico” modelo “3+1” e não mais, somente, “mascarar” a situação.

Finalizo estas considerações finais (mas não finais) afirmando que, ao iniciar a pesquisa, pensei que iria fechá-la somente com uma resposta, mas, ao contrário, “termino” este trabalho com muitos questionamentos, incertezas e vontades: de estudar mais sobre políticas, de discutir esse modelo de formação em que Universidade e Escola são parceiros, sem hierarquizações e juízos de valores; e desenvolver outros projetos que possibilitem mais discussões no que tange os

movimentos, ações, Programas e medidas voltadas à formação de professores (de Matemática).

9 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. Apresentação. In: _____. **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2010. p.17–20.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

AMORIM, M. A. B. V. História, memória, identidade e História Oral. **Jus Humanum- revista eletrônica de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul**. São Paulo, nº2, jan./jun. 2012, p.107-112.

ANDRÉ, M. E. D. A. de.. Perspectivas Atuais da Pesquisa sobre Docência. In: CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUZA, C. P de e Souza, M. C. C. C. (Org) **Docência, Memória e Gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo, São Paulo: Escrituras, 2003, p.65–74.

ARAGÃO, R. M. R. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. In: CHAVES, S.N.; BRITO, M.R (Org) **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém, Pará: CEJUP, 2011, p.13–36.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2003.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. História Oral e Educação Matemática: alguns princípios e procedimentos do entrelaçamento. In: **IV Encontro Regional Sul de História Oral - Culturas, Identidades e Memórias**. Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, 2007.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas I. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. 3 ed. São Paulo, São Paulo: Brasiliense, 1987, p.197-221.

BERNARDES, S. T. A. Um gesto poético: Interações teoria e prática na formação de professores. **Revista Profissão Docente**, nº 21, jan./jul. 2009, p.19–40.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

BRASIL. **Casa civil**. Decreto 6094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Casa Civil, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

BRASIL. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital PIBID 02/2009, de 25 de setembro de 2009. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf

BRASIL. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital PRODOCÊNCIA 028/2010, de 10 de junho de 2010. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto-Lei 1190, de 4 de abril de 1939. Rio de Janeiro, RJ: Câmara dos Deputados, 1939.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei 11.274, de 6 de abril de 2006. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria 122, de 16 de setembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Traduzido por COSTA, S. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1997.

CARISSIMI, A. C. V. e TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº10, ago./dez. 2011, p.57-69.

CARRILHO, M. de F. P et al.. **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação**. Universidade Regional do Rio Grande do Norte, Secretaria de Educação Cultural e Desporto, Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, Departamento de Ciências da Educação. Natal, RN, abril, 1997. (Documento mimeografado)

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Traduzida por RAMOS, C. R. Itapeva, Rio de Janeiro, RJ: Arara Azul, 2002.

CHAGASTELLES, G. e LACERDA, G. História oral, memória e história do tempo presente: debate conceitual e de sentidos. In: **X Encontro Regional Sudeste de História Oral – Educação das Sensibilidades: Violência, desafios contemporâneos**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2013.

CHAVES, S.N. Memorial de Formação: espaço de identidade, diferença, subjetivações. In: CHAVES, S.N.; BRITO, M.R (Org) **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém, Pará: CEJUP, 2011, p. 207–218.

CIEGLINSKI, A. e HARNIK, S. Quanto vale a valorização docente. **Revista Educação**. Editora Segmento, São Paulo, SP, nº 191, março 2013.

- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds.), **Review of research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999, p.249-306
- COELHO, M. T. A. D. e RAPHAEL, J. K. D. Psicanálise e educação: considerações acerca do mestre e da mestria. **Cógito**. Salvador, Bahia, nº 14, 2013, p.20-23.
- CURY, F. G. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.
- CURY, F.G. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.
- DAVID, P. História Oral: Metodologia do Diálogo. **Patrimônio e Memória**, nº 1, jan./jun. 2013, p.157-170.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, nº 01, abr. 2011, p.333–346.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, nº 230, jan./abr. 2011, p.34-51.
- Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)**. Relatório de Gestão 2009-2011. Brasília, DF: MEC, 2011.
- EVANGELISTA, O. Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola. In: **XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2012.
- FERNANDES, D. N. **Sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.
- FERNANDES, F.S.; GARNICA, A. V.M.. Sete dias na constituição de outros mundos: narrativas, epistemologias, Educação Matemática. In: CLARETO, S.M.; ROTONDO, M.A.S.; VEIGA, A.L.V.S. (Org) **Entre composições**: formação, corpo e educação. Juíz de Fora, Minas Gerais: UFJF, 2011, p.197–222.
- FERNANDES, N. L. R. e PEDROSA, R. da S. Ser professor iniciante: um estudo sobre a constituição da docência de professores de Matemática. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. UNIGRANRIO, nº 1, jan./abr. 2012, p.1-13.
- FREITAS, H. C. L de. Os desafios que a formação de professores propõe à Universidade. In: FREITAS, D. de; BAZON, F.V.M; OZELO, H.F.B. (Org) **Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores**. São Carlos, São Paulo: Suprema gráfica e editora, 2011, p. 9-24.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL DO MINISTÉRIO DA CULTURA.
LISPECTOR, C. **Mude**. Registro: 294.507, livro: 534-Folha 16.

GAERTNER, R. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neu Deutsche Schule à fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2004.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, 2010, p. 29-42.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Boletim de Educação Matemática (Bolema)**, nº 41, 2011, p.213-250.

GARNICA, A.V.M. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, nº 1, abr, 2013, p.35–50.

Gatti, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, nº 37, jan./abr. 2008, p.57–186.

GATTI, B. A. e BARRETTO, E. B de. Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Brasília: Fundação Vitor Cívica, vol. 1, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. B de Sá e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da pratica. Brasília: Líber livro editora, 2008.

GINO, A. S. **Um estudo sobre as contribuições de um curso de formação continuada a partir de narrativas de professoras que ensinam Matemática**. 2013. 255f. Tese (Tese em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (BH), 2013.

GOMES, M. L. M. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, v. 26, n. 42A, abr. 2012, p.105-137.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, São Paulo: CORTEZ, 2004.

JOSSO, M.C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA,E.C.; ABRAHÃO,M.H.M.B. (Org)

Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2006, p.21–40.

JOUTARD, P. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. (Org) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: FGV, 2001, p.267–277.

LAPO, F.R. Dos bancos escolares à cadeira da professora. In: BUENO, B.O.; CATANI, D.B.; SOUZA, C.P. (Org) **A vida e ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo, São Paulo: ESCRITURAS, 2003, p.119–127.

LARROSA, J. 20 minutos em la fila. Sobre experiência, relato y subjetividade em Imre Kertész. In: **Conferência de abertura do I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº19, jan./fev./mar/abr. 2002, p.20-28.

LARROSA, J. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. *Revista teias*. nº 27, jan./fev./mar/abr. 2012, p.287–298.

LEÃO, R. F. A valorização dos profissionais da educação como pilar da qualidade. In: CRUZ, P. e MONTEIRO, L. (Orgs) **Anuário Brasileiro da Escola Básica 2013**. São Paulo, SP: Editora Moderna LTDA, 2013, p.100-101.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico** – de Rousseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEONI, M. F. **A Educação Matemática em Irati (PR):** Memórias e História. 2008. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2008.

LINS, R. C. A formação Pedagógica em Disciplinas de Conteúdo Matemático nas Licenciaturas em Matemática. *Revista de Educação*. PUC: Campinas, São Paulo. nº 18, jan. 2005, p.117-123.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorização. In: ANGELO, C. L., et.al (ORG) **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática**. 20 anos de história. São Paulo, São Paulo: Midiograf, 2012, p.11-30.

LISPECTOR, C. Os desastres de Sofia. In: **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Rocco, 1999

LORIGA, S. A tarefa do historiador. In: GOMES, A.de C. e SCHIMIDT, B. B. (Orgs) **Memórias e narrativas autobiográficas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p.13-37.

MACENA, M. M. M. **Sobre formação e prática de professores de Matemática:** estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB). Rio

Claro, 2013. 369f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

MARCATTO, F. S. F. **A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática**. 2012. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

MARCATTO, F. S.F. Um panorama da prática nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Matemática. In: **XI Encontro nacional de Educação Matemática (ENEM) – Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas**. Curitiba, Paraná: SBEM, 2013.

MARQUES, W. C. **Narrativas sobre a prática de ensino de Matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 284 f. Dissertação (Dissertação em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

MARTINS-SALANDIM, M.E. **A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. Rio Claro, 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

MATUCHESKY, S. **Elaboração das propostas curriculares de Matemática do ensino de 1º Grau (5ª a 8ª série) do estado do Paraná na década de 1970**. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MEIRELES, C. **Uma antologia poética**. CARPINEJAR, F. (Org.). Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM, 2011.

MELO, M.J.M.D.; PASSEGGI, M.C. As narrativas (auto)biográficas na formação do professor de Matemática: territórios e saberes. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M.N. (Org) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, Rio Grande do Norte e São Paulo, São Paulo: EDUFRRN e PAULUS, 2008, p.181–200.

MORAES, M. B. de. O que Revelam Profissionais da Educação quando Refletem por Escrito sobre sua Trajetória Profissional. In: PRADO, G.V.T; ROSAURA, S. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007, p.273-288.

MORAIS, M. B. de. **Peças de uma História: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN)**. 2012. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

NACARATO, A. M. A formação do professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas. **Contexto e Educação**, nº 75, jan./jun. 2006, p.131-153.

NACARATO, A.M.; PASSOS, C.L.B. As licenciaturas em matemática no estado de São Paulo. **Revista Horizontes**, nº 2, jul./dez 2007, p.169–179.

NACARATTO, A. M.; GRANDO, R. C. e MASCIA, M. A. A. A formação docente em projetos de parceria Universidade e Escola. **Acta Scientiae**. Canoas, Rio Grande do Sul, nº 1, jan./abr. 2013, p.24-41.

NOGUEIRA, E. G. D. Memórias e Quintais. In: PRADO, G.V.T; ROSAURA, S. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007, p.137-147.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: _____ e FINGER, Mathias. (Orgs) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.156-187. NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/687>

OLIVEIRA, D. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, nº 2, mai./ago. 2009, p.197-209.

OLIVEIRA, F.F. Memórias de aluna e de professora: entrelaçando fios. In: CHAVES, S.N.; BRITO, M.R (Org) **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém, Pará: CEJUP, 2011, p.133–154.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. **Quadrante**, 2004, p.115-145.

OLIVEIRA, M. E. **Experiência como formação e formação como experiência: a invenção do professor de matemática atravessada pela experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2010.

OLIVEIRA, R. J. de. **O bom professor de Matemática segundo a percepção de alunos do ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 2007. Universidade Católica de Brasília (UNB), Brasília (DF), 2007.

OLIVEIRA, R. Superação da sequência observação-participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: resultado da parceria escola-universidade. **Série-estudos-Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, nº 28, jul./dez. 2009, p.151-168.

PASSEGGI, L. Metodologias para a análise e interpretação de fontes autobiográficas: uma análise semântica. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M.N. (Org) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, Rio Grande do Norte e São Paulo, São Paulo: EDUFRN e PAULUS, 2008, p.6–92.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C.; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a Formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, nº 01, abr. 2011, p.369–386.

PEREIRA, P.S. A concepção de prática na visão de licenciandos em Matemática. 2005. 202f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:_____. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.45-59.

RAMOS, M. N. Os desafios da formação de professores. In: CRUZ, P. e MONTEIRO, L. (Orgs) **Anuário Brasileiro da Escola Básica 2013**. São Paulo, SP: Editora Moderna LTDA, 2013, p.94-95.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de Matemática: (im)possibilidades de leitura**. Rio Claro, 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, nº2, set./fev. 1003, p.241-251.

ROSA, F. M. C. da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: análise de memórias de formação**. 2013. 283 f. Dissertação (Dissertação em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

RUIZ, A.I.; RAMOS, M.N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2007.

SANCHES, R. O saber da narração: Paul Ricouer e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2010, p.109–119.

SANTOS, J.R.V. **Legitimidades possíveis para a formação matemática do professor de matemática** (Ou: assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém). Rio Claro, 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p.185-474.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **O professor escreve sua história**. São Paulo: Abrelivros, FDE, UNICEF, 1997.

SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, nº 2, 1986, p.4–14.

SILVA, A. A. **Narrativas de professores de Matemática sobre seus enfrentamentos cotidianos**. 2013. 228 f. Dissertação (Dissertação em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

SILVA, H. **Centro de educação matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 480f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2006.

SILVA, H.; SANTOS, J. R. V. dos. Sobre Teorização, Estética Ficcional e Algumas Aproximações Entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: ANGELO, C. L., et.al (ORG) **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática**. 20 anos de história. São Paulo, São Paulo: Midiograf, 2012, p.110-128.

SOUSA, M. do C. Escritas reflexivas na formação de professores de Matemática. **Leitura: Teoria & Prática**, nº61, nov. 2013, p.81-95.

SOUSA, M. do C. Formação docente nas licenciaturas da UFSCAR: contribuições do PIBID. **Espaço Plural**, nº 26, jan./mar. 2012, pg.55-69.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e narrativas. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.135-147.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, nº 1, jan./abr. 2014, p.39-50.

SOUZA, E. C. Memória, (auto)biografia e formação. In: Chaves, S. R.; BRITO, M. R. (Org) **Formação e Docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém, Pará: CEJUP, 2011, p.37–52.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológico sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2004, p.387–417

SOUZA, L. A. A. Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor. In: **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba, Paraná: PUCPR, 2011.

SOUZA, L. A. de. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

SOUZA, L.A.; CURY, F.G.; SILVA,H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. In: **1º Congresso Ibero Americano de História da Educação Matemática**. Covilhã, Portugal: APM, 2011.

TOILLIER, J. S. **A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas**. Rio Claro, 2013. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professor**. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 2009.

VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

XAVIER, L. R. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: uma análise a partir dos seus atores.** 2013. 80f. Monografia.(Monografia Faculdade de Educação). Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2013.

10 APÊNDICES

10.1 Proposta do curso de difusão de conhecimento

Dados	Definição
Ano	2012
Universidade	UNESP
Câmpus	Rio Claro
Unidade	Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Departamento / Unidades Auxiliares	Departamento de Matemática
Outras unidades / Colégios Técnicos / Fundações / Instituições Envolvidas (natureza da relação)	---
Tipo de curso	Difusão de Conhecimento
Título do curso	Compartilhando experiências de ensino e formação: um curso de difusão de conhecimento para professores de Matemática
Palavras-chaves (até 4 palavras)	Memorial. Educação Matemática. Formação
Grande área	Ciências Humanas
Área temática 1	Educação
Área temática 2 (opcional)	---
Modalidade do Curso	Semi – presencial
Linha programática 1	Educação Continuada
Docente(s) responsável(is),	Profa. Dra. Heloisa da Silva Doutora

Titulações, Fone e E-mail para contato	(19) 3534-9419 heloisas@rc.unesp.br
Docentes Colaboradores	-----
Pesquisadores, Profissionais e técnicos envolvidos	Ana Claudia Molina Zaqueu (mestranda do PPGEM)
Servidores envolvidos	-----
Os docentes envolvidos terão algum tipo de remuneração?	Não
Número total de vagas	15
Número de vagas gratuitas	15
Local de inscrição	Via <i>e-mail</i> – anaclaudiam.zaqueu@gmail.com
Período de inscrição	18, 19 e 20 de julho
Taxa de inscrição	Não há
Local de realização	Laboratório de Ensino de Matemática – Depto de Matemática
Período de realização	23, 24 e 25 de julho e 01 de setembro – aulas presenciais 30 a 31 de agosto – atividades assíncronas.
Carga horária total	78 horas, divididas entre encontros presenciais, com duração total de 28 horas, e mais 10 horas de atividades assíncronas semanais, totalizando 50hs distribuídas em 5 semanas.
Objetivo(s) do curso	Compartilhar experiências sobre o ensino de matemática por meio de atividades propostas pelos docentes do curso e pelos

	<p>professores cursistas; escrever memorial com vistas a explorar as potencialidades para a reflexão sobre a prática de ensino de matemática.</p>
<p>Justificativa</p>	<p>Percebemos com a literatura disponível, uma necessidade de os professores em serviço discutirem com maior intensidade questões relacionadas à sua prática de ensino (em especial, a de Matemática), o ser professor, a escola e ainda, trabalhar com a escrita (auto) biográfica (narrativas de experiências) como instrumento com potencialidades para reflexão e socialização de experiências.</p> <p>Segundo Chapman (2008), o interesse da utilização das narrativas de experiências e formação no aperfeiçoamento profissional de professores se deve ao valor dado à relação entre narrativas ou histórias de vida e conhecimento do professor. Essa valorização, por sua vez, advém de uma gama de trabalhos que, a partir da década de 1980, aprimoraram suas metodologias de pesquisa-formação ao articulá-las à construção de uma história de vida visando melhor diferenciar as modalidades e os papéis assumidos durante o processo (JOSSO, 2010). De fato, investigações revelam que o uso das narrativas faz com que a pesquisa qualitativa torne-se, mesmo sem a intenção precípua de fazer uma intervenção, em uma alternativa de formação (REIS, 2008; FREITAS &</p>

	<p>FIorentini, 2007; CUNHA, 1997; CLANDININ & CONNELLY, 1991; GONÇALVES & GONÇALVES, 1998). Segundo Cunha (1997), “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato – escrito ou oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (p.2).</p> <p>A abordagem narrativa no âmbito do desenvolvimento profissional do professor de matemática inclui, portanto, um foco em discutir e refletir sobre histórias orais que envolvam o ensino dos próprios professores ou de situações de ensino que vivenciaram, a fim de compreenderem o seu senso de tomada de decisão em situações de ensino de matemática ou do cotidiano escolar e facilitar a ampliação ou reconstrução desse senso.</p> <p>Assim, apontamos para a necessidade e importância de espaços de formação onde seja possível problematizar a escola e trabalhar questões que envolvem o cotidiano desses professores. Acreditamos que espaços como este podem colaborar para que haja uma reflexão sobre o ensino, o que se ensina e como se ensina, possibilitando mudanças significativas no modo de se conceber o ensino.</p> <p>Dessa forma, este curso propiciará aos participantes momentos de reflexão, trocas</p>
--	---

de experiência, discussões e relatos sobre conteúdos abordados por eles na escola.

Bibliografia:

Chapman, O. (2008). Narratives in Mathematics teacher education. In: D. Tirosh and T. Wood (eds.), Tools and Processes in Mathematics Teacher Education, Sense Publishers, 15-38.

Clandinin, J.; Connelly, M. (1991) Narrative and story in practice and research. In: D. Schön (Ed.). The reflective turn: case studies of reflective practice. Nova Iorque: Teachers College Press, p. 258-281.

Cunha, M.I. da. (1997). Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.23, p. 185-195, jan./dez. 1997. Doi: 10.1590/S0102-25551997000100010.

Freitas, M.T.M. & Fiorentini, D. (2007). As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. Horizontes, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun.

Gonçalves, T.O. & Gonçalves, T.V.O. (1998). Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: C.M. Geraldi, D. Fiorentini; E.M.A. Pereira, (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Coleção Leituras no Brasil. Mercado das Letras: Campinas, SP.

	<p>Josso, M.C. (2010). Experiências de vida e formação. 2ª Edição. São Paulo: Paulus.</p> <p>Reis, P. (2008) As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. NUANCES: estudos sobre Educação,15(16), 17-34.</p>
<p>Conteúdo programático</p>	<p>Encontro Síncrono 1 – Dia 23/07/2012</p> <p>No período da manhã será reservado para uma conversa na qual será apresentada a dinâmica dos encontros presenciais, semipresenciais, as atividades que serão desenvolvidas durante o curso, sugestões e esclarecimentos de possíveis dúvidas. Após essa atividade será aplicado um questionário com o objetivo de conhecer melhor cada participante e, posteriormente será proposto uma leitura sobre memoriais.</p> <p>No período da tarde, será dado um minicurso sobre um tema matemático a ser escolhido pelos cursistas no ato da inscrição.</p> <p>Encontro Síncrono 2 – Dia 24/07/2012</p> <p>No período da manhã iniciaremos com a discussão do texto proposto no encontro anterior. Posteriormente, será feita uma leitura coletiva de memórias de professores. Ainda neste período, será proposta uma dinâmica para escrita das memórias deles,</p>

	<p>onde serão dadas algumas palavras soltas e cada cursistas construirá uma narrativa (auto) biográfica sobre o que estas palavras representam para eles, que sentimentos são despertados, entre outras coisas. (esta narrativa será construída durante os encontros assíncronos).</p> <p>Ainda pela manhã, será solicitado que os cursistas preparem uma apresentação de uma experiência de sala de aula para ser apresentado e discutido no próximo encontro.</p> <p>No período da tarde teremos a continuação do minicurso e relatos de experiência.</p> <p>Encontro Síncrono 3 – Dia 25/07/2012</p> <p>Este encontro será reservado para apresentação das experiências vivenciadas pelos cursistas e discussões.</p> <p>Encontro Assíncronas 4 – de 30/07/2012 até 31/08/2012</p> <p>Escrita dos memorias pelos cursistas.</p> <p>Os cursistas deverão enviar via e-mail seus memoriais conforme forem escrevendo, para que sejam lidos pela pesquisadora e dados devolutivas. Os cursistas deverão encerrar suas narrativas (auto) biográficas até o encontro presencial.</p> <p>Encontro Síncrono 5 – Dia 01/09/2012</p>
--	--

	<p>No período da manhã será feito a leitura de trechos dos memorias elaborados pelos cursistas e discutidos com o grupo.</p> <p>No período da tarde teremos um minicurso com outro tema matemático também escolhido pelos cursistas e o encerramento das atividades.</p>
Beneficiários / clientela (descrever o perfil dos beneficiados)	Professores de Matemática do Ensino Fundamental, Médio ou Superior ou Licenciandos em Matemática.
Condições para inscrição	Possuir acesso à internet e estar dando aula de Matemática em qualquer nível de ensino ou realizando estágio em que possam realizar as atividades práticas previstas no curso
Executores (relacionar os responsáveis e outros docentes que atuarão no curso, informando as respectivas cargas horárias e a Unidade de origem)	
Recursos humanos (relacionar aqui as necessidades de prestação de serviços externos / serviço de terceiros - pessoa física)	-----
Recursos materiais	-----

(relacionar os recursos materiais, tanto permanentes como de consumo, necessário à realização do curso)	
Hospedagem / alimentação	-----
Transporte (relacionar as necessidades de recursos financeiros para despesas de deslocamentos, passagens e combustível, informando o nome e o percurso dos beneficiados)	-----
Bolsas e auxílios (informar a necessidade de concessão destes benefícios)	-----
Recursos obtidos (elencar todos os recursos obtidos, quando houver, tais como: taxas de inscrições, patrocínios e financiamentos, mesmo que relacionados em outros itens)	-----

Informações complementares	-----
Resultados previstos	Promover uma reflexão sobre as práticas e o fortalecimento de discussões sobre as experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula; Contribuir com o desenvolvimento profissional desses professores de Matemática; Formar um grupo no qual todos se sintam à vontade para compartilhar suas memórias e buscar apoio e/ou dar sugestões necessitarem.
E-mail do docente responsável	heloisas@rc.unesp.br

10.2 Cronograma de atividades do curso

CRONOGRAMA

DIA 23/07/2012

HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO
08h – 08h30	Apresentação da proposta de pesquisa e cronograma de atividades (escolha da data para o encontro presencial)
08h30 - 10h	Aplicação do questionário e apresentação individual
INTERVALO	
10h20 – 11h	Leitura do texto: Memórias e Quintais ¹
11h – 12h	Discussão do texto e proposta de leitura para o próximo encontro: texto: O que Revelam Profissionais da educação quando Refletem por Escrito sobre sua trajetória Profissional ²

¹ Autora: Eliane Greice Davanço Nogueira. In: *Porque Escrever é Fazer História: revelações, subversões e superações*. Guilherme do Val Toledo Prado, Rosaura Soligo (ORG), Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

² Autora: Narliza Bodê de Moraes. In : *Porque Escrever é Fazer História: revelações, subversões e superações*. Guilherme do Val Toledo Prado, Rosaura Soligo (ORG), Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

ALMOÇO	
14h – 16h	Minicurso: Trabalhando com os Conjuntos Numéricos

DIA 24/07/2012

HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO
08h - 09h	Discussão do texto proposto no encontro anterior
09h - 10h	Dinâmica de troca de memoriais
INTERVAL	
O	
10h20 – 12h	Conversa sobre os memoriais lidos; apresentação das doze palavras ³ escolhidas como dispositivo disparador para a elaboração das narrativas; proposta do minicurso.
ALMOÇO	
14h – 16h	Continuação do minicurso

DIA 25/07/2012

HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO
08h - 10h	Continuação do minicurso
INTERVAL	
O	
10h20 – 11h30	Continuação minicurso
11h30 – 12h	Avaliação do curso

OBS: Sugestão para leitura complementar: Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação – Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo.

10.3 Questionário de identificação

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

_____ Idade: _____

1) Em qual cidade nasceu? É nela que ainda mora?

2) Qual a profissão de seus pais?

3) Possui irmãos? Quantos? Mais novos e/ou mais velhos?

4) Cite alguma lembrança marcante para você.

5) ~~Cite as brincadeiras que mais gostava em sua infância.~~

6) Estudou em Escola Pública ou Particular? Especifique.

7) Sempre pensou em ser professor? Por quê? Como surgiu a opção pela Licenciatura?

8) Cite uma lembrança marcante no seu processo de formação. (Esta lembrança pode estar ligada à Universidade ou não)

9) Atualmente está trabalhando? É na sua área de formação? (Caso tenha respondido negativamente esta questão, vá para a de numero 11)

10) Qual o nível de ensino que ministra aulas? Em escolas públicas ou particulares?

11) Atualmente é casada ou já foi casada? Possui filhos? Quantos? Qual a idade deles?

12) Participa ou participou de alguma atividade para aprimorar sua formação? Qual(is)? Pretende participar? Quais as suas intenções?

10.4 Questionário final

QUESTIONÁRIO FINAL

Nome: _____

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.

Clarice Lispector

1) Foi sua primeira experiência com narrativa (auto)biográfica?(Se responder negativamente, pule para a questão 3)

2) O que você julgou como sendo mais desafiador? (Após responder esta questão, pule para a 4)

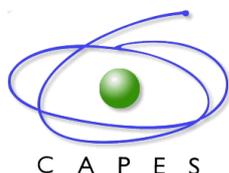
3) Quando foi sua primeira experiência? Algo mudou?

4) Como foi para você escrever sobre suas experiências de vida?

5) Quais sensações surgiram em relação ao que você ia narrando (ou não)?

6) Cite uma recordação narrada em seu texto que mais a tocou.

10.5 Nota técnica nº 03/2013/DEB/CAPES



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica Setor
 Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 6, 4º Andar.
 CEP: 70.040-020 Brasília/DF Brasil

<http://www.capes.gov.br>
 Sparq nº030153/2013

NOTA TÉCNICA Nº 03/2013/ DEB/CAPES
DATA: 17 /04/2013

ASSUNTO: Relação entre Estágio Supervisionado e PIBID

1. Esta nota técnica visa contribuir para o debate nas Instituições de Ensino Superior (IES) sobre a relação entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Estágio Curricular Supervisionado, obrigatório aos cursos de licenciatura.

2. A legislação de Estágio Curricular Obrigatório e a Portaria que regulamenta o PIBID são documentos com teor e natureza diferentes. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002, § 3º, orienta que “o estágio curricular supervisionado para os cursos de licenciatura, definido pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”. Os alunos realizam o estágio curricular depois de cursar disciplinas de caráter obrigatório à formação de professores, como metodologias de ensino, psicologia da educação, legislação educacional, entre outras. Essas disciplinas (que podem receber diferentes nomenclaturas nas IES), dão suporte à ação docente e ao entendimento do exercício da docência e das práticas didático-pedagógicas que serão exercidas pelo licenciando no ato do estágio. Também, vale ressaltar que o estágio curricular traduz a culminância das atividades inerentes às Práticas como Componente Curricular, previstas no CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002 e que são desenvolvidas ao longo dos cursos de licenciatura.

3. Noutra direção, os alunos de iniciação à docência (bolsistas do PIBID) podem ingressar no programa nos primeiros semestres do curso. Nesse sentido, a convalidação do estágio pode ser entendida como descumprimento da Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002. Considera-se, também, que a avaliação do estágio supervisionado é de responsabilidade mútua do docente de estágio da IES e dos professores da educação básica. Já o PIBID não tem como foco desenvolver uma avaliação curricular mútua dos alunos da graduação nos mesmos moldes que o estágio curricular, nem, tampouco individual, considerando que as atividades do PIBID são coletivas e direcionadas pelas diretrizes dos subprojetos aprovados pela Capes. Isso resulta na ausência de documentos comprobatórios do acompanhamento e da avaliação do licenciando. Esses documentos, previstos no § 1º do Art. 3º. da Lei 11.788/2008, “deverão ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final”. Nesse inteiro, a convalidação poderá trazer prejuízos tanto para a formação do

licenciando quanto para a o reconhecimento da convalidação, podendo resultar em problemas de registro do diploma, salvo se for normatizado por resolução da instituição formadora.

4. Documento igualmente previsto na Lei 11.788/2008 é *“o plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei e que será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.”* Essa exigência não compõe o rol de documentos do PIBID que, por sua vez, tem as ações mobilizadas a partir de subprojetos incorporados a uma proposta institucional, cuja responsabilidade é do coordenador institucional e dos coordenadores de área.

5. O Parecer CNE/CES Nº 15/2005 destaca a natureza do estágio supervisionado: *“por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático”*.

6. O efetivo exercício profissional que trata o parecer implica na realização de atividades pedagógicas – organização, planejamento, avaliação, administração e gestão do tempo escolar e participação em ações de intervenção pedagógica –, e em atividades didáticas – avaliação e produção de recursos para a o exercício didático, acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, participação na sistemática escolar de cumprimento das finalidades educacionais e do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como intensa participação no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curricularizados e praticados na unidade escolar, campo de estágio.

7. Noutra vertente, a Portaria 260, de 30 de dezembro de 2010, que disciplina o PIBID, não condiciona a realização das atividades dos bolsistas de iniciação à docência ao efetivo exercício profissional de que trata o Parecer CNE/CES N. 15/2005. Também, os projetos institucionais do PIBID, em atenção a essa portaria, não são construídos para que o bolsista de iniciação à docência seja colocado no exercício da profissão, assumindo, por conseguinte, carga horária de aulas em turmas regulares. A convalidação integral do PIBID como estágio, neste caso, fere o Parecer CNE/CES e a Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002.

8. Todavia, há de se considerar que pode existir relação e, possivelmente, alguma equivalência do PIBID com a Prática como Componente Curricular, segundo o Parecer e Resoluções citadas. Contudo, isso somente é possível se o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura das IES assim o permitir; o que, para tanto, necessitaria da aprovação e autorização em resoluções internas, criadas e aprovadas pelas instituições e seus órgãos colegiados. Nesse caso, observa-se, a partir dos trechos dos Pareceres CNE/CP nºs 9 e 28/2001, que fundamentam as Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2/2002, no item 3.2.5, que discute a concepção restrita de prática no contexto da formação dos professores para a Educação Básica, consta o seguinte: *“uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional”*. (p.23)

9. Essa atividade profissional, noutras palavras, a docência em sala de aula, não é exercida pelos bolsistas do PIBID. Também, ressalta-se que ao tratar do eixo articulador das dimensões teórico-práticas, no item 3.6, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 destaca: *“Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso (...). Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que*

aprenderam ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (...).” (p.57)

10. Novamente, não é condição do PIBID o desenvolvimento de situações didáticas e sim a realização de projetos e práticas pedagógicas, as quais mais se aproximam das Práticas como Componente Curricular do que do Estágio Supervisionado. O PIBID, nesse sentido, fundamenta-se na inserção do bolsista nas escolas de educação básica com a finalidade de fazê-los aproximar e apropriar-se de elementos da cultura educacional relativos à profissão, possibilitando o desenvolvimento de reflexões e de ações relacionadas ao exercício da docência, sem, contudo, assumir responsabilidades estritas ao exercício didático dos conteúdos. Segundo o Parecer CNE/CES N° 15/2005 “*Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (...). É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso (...)*” (p.9)

11. Portanto, a prática como componente curricular “*é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento.*”

12. Por sua vez, o “*estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.*”

13. Desse modo, qualquer justaposição do PIBID como Estágio Curricular ou mesmo como Prática como componente curricular deverá considerar o ajustamento do Projeto Institucional do PIBID à finalidade estrita do estágio supervisionado da IES (ou vice-versa) presentes nos projetos pedagógicos dos cursos. O §3º do Art. 1º da Lei 11.788/2008, destaca que “*as atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.*” Nesse caso, por equivalência, a equiparação da iniciação à docência ao estágio é possível somente se previsto nos projetos pedagógicos dos cursos e respeitando a autonomia dos colegiados e professores formadores em encontrar os pontos de equivalência, tangenciamentos entre as atividades dessas ações, não sendo recomendado nenhum tipo de convalidação automática. Todavia, a instituição formadora pode encontrar caminhos de aproximação de um e outro, com a ressalva de que as atividades do PIBID deveriam, neste caso, ser desenvolvidas no mesmo campo do estágio.

14. A Lei 11.788/2008 prevê que para realização do estágio supervisionado é necessária a celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino; devendo haver compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso (Art. 3º). Mecanismos de equiparação do PIBID como estágio deverá prever a celebração desse termo, ausente no desenvolvimento do programa de iniciação à docência, o qual celebra termo de convênio da IES com os entes

federados sem, contudo, causar regramentos para outras atividades curriculares como o estágio.

15. Já o Art. 13 da lei supracitada assegura ao estagiário que “*sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.*”

§ 1o *O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.*

§ 2o *Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.*

E, ainda, no Art. 14: “*aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.*”

Todas essas questões, não tratadas pelo PIBID, deverão ser levadas em consideração para o debate nas instituições sobre equivalência do PIBID e estágio supervisionado; pois as ações – apesar de se constituírem em dimensões distintas – possuem confluências dependendo do projeto submetido à Capes e do projeto pedagógico da formação profissional de cada licenciatura.

16. Essas questões, de natureza complexa e inerentes às IES, levam a Capes a reconhecer a diferença entre estágio e PIBID e, por conseguinte, não recomendar uma convalidação automática do PIBID como Estágio, mesmo porque são ações que fundamentam-se em legislações distintas. Contudo, a Capes corrobora que a autonomia institucional deve dirimir quaisquer decisões sobre o perfil dos seus egressos e os mecanismos de alcançá-lo nas estratégias formativas que a IES adotar. Nesse caso, devem-se considerar as resoluções e pareceres internos das instituições formadoras, os princípios institucionais e o bom senso dos órgãos colegiados. Sendo assim, a Capes não produz regramentos sobre o aproveitamento e a decisão das instituições formadoras e não interfere nessas questões, uma vez que são de natureza institucional e dizem da intencionalidade formativa das IES e não da responsabilidade da Capes enquanto agência de indução, fomento e avaliação, cuja prerrogativa legal não regulamenta ou disciplina os cursos de graduação das instituições formadoras.

17. Segue nota técnica para apreciação superior.

Brasília, 15 de abril de 2013.

Hélder Eterno Da Silveira

Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério

De acordo. Segue nota para esclarecimentos.

Carmen Moreira de Castro Neves

Diretora de Formação de Professores da Educação Básica

10.6 Carta de cessão: Amanda Queiroz Moura

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro, 18 de Março de 2013.

Eu, Amanda Queiroz Moura, solteira, portador(a) do RG número 44. FM. 5fe-5 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha narrativa, autorizada para leitura em 8/3 /2013, para que Ana Cláudia Molina Zaquero e o Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para lê-las e usar citações, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Amanda Queiroz Moura



10.7 Carta de cessão: Elizabete Leopoldina da Silva

CARTA DE CESSÃO

Guarujá, 07 de março de 2013.

Eu, **Elizabete Leopoldina da Silva**, solteira, portador(a) do RG número 44.391.827-2, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha narrativa, autorizada para leitura em 07/03 /2013, para que Ana Cláudia Molina Zaqueu e o Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para lê-las e usar citações, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,


Elizabete Leopoldina da Silva

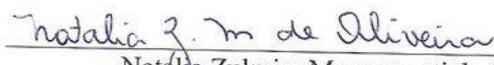
10.8 Carta de cessão: Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro, 11 de março de 2013.

Eu, **Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira**, solteira, portador(a) do RG número 41.368.181-6, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha narrativa, autorizada para leitura em 08/03 /2013, para que Ana Cláudia Molina Zaqucu e o Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para lê-las e usar citações, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,


Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira

10.9 Carta de cessão: Rafaela Silva da Cruz Candido

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro, 08 de Março de 2013.

Eu, **Rafaela Silva da Cruz Candido**, solteira, portadora do RG número 33.915.560-7, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha narrativa, autorizada para leitura em 08/03/2013, para que Ana Cláudia Molina Zaquero e o Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para lê-las e usar citações, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Rafaela Silva da Cruz Candido
Rafaela Silva da Cruz Candido

10.10 Carta cessão: Hélder Eterno da Silveira



Helder Eterno da Silveira

14 jan (3 dias atrás) ☆



para mim ▾

Ana Cláudia,

Gostei muito da transcrição. Isso mostra, mais uma vez, seu profissionalismo, ética e respeito para com os sujeitos entrevistados. Estou fora de Brasília. Mas na próxima semana, te envio o documento assinado. De todo modo, autorizo a utilização da transcrição para seu trabalho.

Att,

Prof. Hélder Eterno da Silveira

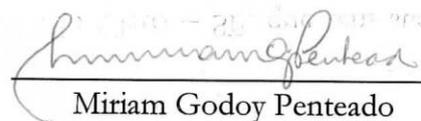
Em 14/01/2013, às 17:11, Ana Claudia Molina Zaquero escreveu:

<apresentacao_inicial_ana_claudia.doc>

10.11 Carta cessão: Miriam Godoy Penteado***CARTA DE CESSÃO***Rio Claro, 26 de março de 2013

Eu, MIRIAM GODOY PENTEADO, CASADA (estado civil), portador(a) do RG número 13645411, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 14/03/2013, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 26/11 /2013, para que Ana Cláudia Molina Zaqueu e o Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,


Miriam Godoy Penteado

11 ANEXOS

11.1 Projeto Institucional PIBID-UNESP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL - DEB

EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL

1. Nome da IPEŠ		UF	CNPJ	
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"		SP	048.031.918/0001-24	
2. Título do Projeto				
<i>O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica</i>				
3. Categoria administrativa: () Federal (x) Estadual				
4. Licenciatura (enumerar todas as participantes do projeto institucional)	Campus (quando for o caso)	Nível de Licenciatura ¹	Número de bolsistas por área (de 10 até 24)	Número de supervisores
4.1. Subprojetos Principais				
1º) Pedagogia	Marília	Ensino Fundamental	20	02
2º) Matemática	Rio Claro e Guaratinguetá	Ensino Médio	20	02
3º) Pedagogia	Araraquara	Ensino Fundamental	20	02
4º) Multidisciplinar	Bauri e Botucatu	Ensino Médio	24	04
5º) Multidisciplinar	Rio Claro	Ensino Fundamental	24	03
6º) Ciências Biológicas	Ilha Solteira	Ensino Fundamental	10	01
4.2. Subprojetos Complementares				
1º) Pedagogia/Letras (EJA)	Marília	EJA	24	03
2º) Matemática	Ilha Solteira, São José do Rio Preto e Presidente Prudente	Ensino Fundamental	24	03
3º) Educação Musical	São Paulo	Ensino Fundamental	10	01

¹ Para efeito deste Edital, são três os níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental e (c) complementar

4ª) Filosofia e Ciências Sociais (Sociologia)	Marília e Araraquara	Ensino Médio	24	03
5ª) Química	Araraquara	Ensino Médio	20	02
6ª) Física	Guaratinguetá	Ensino Médio	20	02
5. Coordenador do projeto Institucional				
Nome: Maria Antonia Granville CPF: 360.564.808-87				
Departamento/Curso/Unidade: Departamento de Educação, Cursos de Letras e Pedagogia, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, campus de São José do Rio Preto				
Endereço completo: Avenida Bady Bassit, 4270 – Torre 3 – Ap. 151 – Bairro Nossa Senhora Aparecida - São José do Rio Preto - SP				
CEP: 15025-900				
Telefones: Comercial: DDD (11) 5627-0245, (17) 3221-2324/3221-2320, Residencial: (17) 2139-7586, (19) 3561-3112, Celular: (19) 9833-8737				
E-mail: granvilt@iblcs.unesp.br , magran@reitoria.unesp.br				
Link para o Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/23053897.61045892				
6. Plano de trabalho				
<p>O Decreto No. 6775 /2009, que institui a "Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica", estabelece como um de seus princípios a formação docente comprometida com um projeto mais amplo, de dimensões políticas, sociais e éticas que, de forma articulada, assegure a todos, indistintamente, o direito à educação e ao ensino de qualidade, promovendo, de fato, a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais.</p> <p>O Artigo 2º. do citado Decreto (nos Incisos I, V, VI e VII), além de se referir ao direito de todos (criança, jovens e adultos) a uma educação de qualidade, aponta alguns quesitos indispensáveis na formação do futuro Professor de Educação Básica (PEB), a saber: a necessária articulação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e Escola de Educação Básica (EEB); a importância da EEB como "foco" ou espaço apropriado para o exercício da prática docente, e o papel da instituição formadora no estabelecimento das relações entre teoria e prática voltadas para o ambiente escolar.</p> <p>Com esse "olhar", o Decreto 6755/2009 aponta às IES o "norte" que deverá orientar suas ações, em parceria com a EEB, voltadas para a formação inicial do PEB: assegurar a especificidade da formação inicial, a organicidade desse processo e garantir aos licenciandos (futuros PEBs) sólida base teórica e interdisciplinar que lhes possibilite lidar, com certa desenvoltura, com os principais desafios presentes no contexto escolar (desmotivação de alunos para a aprendizagem, crianças com defasagens na apropriação da leitura / escrita, problemas inerentes à inclusão escolar e outros mais), em sintonia com um projeto social e político mais amplo, que respeite as limitações e as diferenças entre os indivíduos e se empenhe em incluir todos, indistintamente, no processo educacional.</p> <p>O "Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp", o PDI-2009, p. 23, também registra como preocupação desta Universidade o estar direcionada para um projeto social mais abrangente, ao definir sua missão nos seguintes termos:</p> <p><i>Exercer sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, com espírito crítico e livre, orientados por princípios éticos e humanísticos. Promover a formação profissional comprometida com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social, os direitos humanos, a participação democrática. Gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício da cidadania.</i></p> <p>No que se refere ao "Ensino de Graduação", do qual quarenta e cinco cursos de licenciatura fazem parte, a Universidade assim se manifesta no PDI, p. 25, com relação aos seus objetivos:</p> <p>I- Consolidar e assegurar a excelência em todas as áreas do ensino de graduação; II- Ampliar e diversificar o acesso à Universidade, estendendo as oportunidades de formação em nível superior; III- Aprimorar e criar mecanismos para uma formação científica, tecnológica, humanística.</p>				

ética, política e cultural, articulada com conhecimentos multidisciplinares nas grandes áreas do saber;

IV- Proporcionar condições para reflexão crítica e autônoma sobre os conhecimentos gerados pela Universidade face aos desafios mundiais contemporâneos.

Como se pode observar, em vários momentos, o Decreto No. 6775 / 2009 e o PDI/2009, Unesp, entram em sintonia e comungam princípios semelhantes quanto à formação de futuros profissionais de educação básica, nossos atuais licenciandos. Portanto, ao elaborar-se este "Plano de trabalho", foram retomadas as questões que têm norteado as ações formativas nesta Universidade:

Que profissional devemos formar para a escola pública de educação básica? Qual o perfil de professor necessário a esta escola?

A análise dos documentos oficiais já citados, o Decreto No. 6755/2009 e o PDI da Unesp, entre outros, já nos apontam esse perfil. Mas são as escolas parceiras, chamadas a colaborar com este projeto institucional, que nos dão a resposta mais completa, por meio das suas necessidades e desafios: elas apontam para um professor que, além de dominar, com segurança, os conhecimentos ou saberes da sua área específica, também esteja preparado para trabalhar com as atuais demandas escolares: evasão (frequentemente causada por falta de motivação dos alunos para as aulas e outras atividades afins e pela ausência de perspectivas de um futuro melhor); inclusão de alunos portadores de deficiências; sexualidade precoce de crianças e pré-adolescentes, com conseqüências prejudiciais para eles próprios e para o processo de ensino e aprendizagem, além das defasagens constatadas pelo insatisfatório desempenho e pelo baixo rendimento escolar de alunos de escolas públicas (veja-se, a propósito, os resultados do último IDEB e os do SAEB, registrados nos subprojetos encaminhados). Outro desafio que se impõe diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à elevada evasão escolar verificada nessa etapa da alfabetização e letramento. Como motivar, principalmente o adulto, a permanecer em processo de apropriação de práticas de leitura e escrita e um dos desafios a serem enfrentados pelo professor de EJA.

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

Em vista dessas necessidades, apontadas também nos seis subprojetos selecionados e nos seis complementares, delineou-se, em nível de projeto institucional, o seguinte "Plano de trabalho", que se encontra assim estruturado:

1. Informações sobre os subprojetos:

1.1. Subprojetos principais

- 1º) Pedagogia – "campus" de Marília;
- 2º) Matemática – "campi" de Rio Claro e Guaratinguetá;
- 3º) Pedagogia – "campus" de Araraquara;
- 4º) Multidisciplinar – "campi" de Bauru e Botucatu;
- 5º) Multidisciplinar – "campus" de Rio Claro;
- 6º) Ciências Biológicas – "campus" de Ilha Solteira.

1.2. Subprojetos complementares

- 1º) Pedagogia/Letras – "campus" de Marília;
- 2º) Matemática – "campus" de Ilha Solteira;
- 3º) Educação Musical – "campus" de São Paulo;
- 4º) Filosofia e Ciências Sociais (Sociologia) – "campi" de Marília e Araraquara;
- 5º) Química – "campus" de Araraquara;
- 6º) Física – "campus" de Guaratinguetá.

2. Objetivos.

3. Metodologia de trabalho.

4. Compromissos a serem assumidos:

- 4.1. Com relação ao licenciando (bolsista);
- 4.2. Com relação ao professor-supervisor;
- 4.3. Com relação ao coordenador de área.

5. Avaliação do projeto institucional e subprojetos.

Isto posto, passa-se a detalhar o "Plano de trabalho".

1. Informações sobre os subprojetos:

Os subprojetos enviados (trinta ao todo) passaram pela leitura e análise dos assessores da PROGRAD. Alguns foram encaminhados a pareceristas "ad hoc". Em seguida, os "campi" articularam-se para compor os projetos constantes deste Anexo.

Contemplaram-se, nesse processo, dois projetos de pedagogia, dois multidisciplinares, um de matemática e um de ciências biológicas, que procuraram responder às necessidades locais/ regionais para as quais se voltam e, no âmbito específico de subprojetos complementares, um de pedagogia/lêtras, um de matemática, um de educação musical.

As Ciências Biológicas, contempladas em um dos subprojetos multidisciplinares, voltam-se também para a educação ambiental e para a alfabetização ecológica (nas salas de 1º ao 5º ano, principalmente), na dimensão apontada por Capra (2006) e pelos PCNs – Ciências Naturais. Dessa forma, o licenciando terá a oportunidade de vivenciar, no ambiente escolar, ao lado dos professores em serviço, práticas educativas que contemplem as "Ciências Ambientais", em especial, as voltadas para a interação homem-natureza.

Também as Ciências Matemáticas e as Ciências Naturais não foram esquecidas, tendo-se em vista as dificuldades e o baixo desempenho nas avaliações promovidas pelo último SAEB, além dos índices do IDEB e, no caso particular do estado de São Paulo, das últimas avaliações do SARESP, cujos resultados apontaram, principalmente em Matemática, um percentual expressivo de alunos abaixo do ID (Índice de Desempenho) esperado. Em vista dessa situação, optou-se por um subprojeto na área de Matemática que abrangerá dois "campi".

Porém, como na realidade escolar há problemas que, vindos de fora, "saíam" os muros da escola e adentram na sala de aula, invadem o recreio dos alunos, provocam contendas, geram preconceitos, decidiu-se pela seleção de um subprojeto que, previsto para desenvolver-se sob a forma de oficinas, deverá contemplar os denominados "temas transversais", como sexualidade precoce, por exemplo, além de trabalhar questões de ética, como o preconceito social e as agressões presentes no cotidiano escolar. Com esta proposta, pretende-se ensinar ao licenciando o planejamento de atividades e estratégias, como oficinas e cursos de curta duração, por exemplo, e o uso de técnicas (como as de "dinâmicas de grupos") que, de comum acordo com os professores-supervisores e com os demais professores da escola, possam amenizar situações desagradáveis e prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como as que ocorrem, com frequência, nos estabelecimentos escolares.

Deve-se esclarecer, ainda, que o delineamento deste "Plano de trabalho" pautou-se, também, na experiência dos Núcleos de Ensino da UNESP, acumulada em vinte e dois anos de parceria com escolas públicas (municipais e estaduais) das regiões onde se encontram os "campi" desta Instituição.

Os "Projetos do Núcleo", como são conhecidos em nosso meio, envolvem alunos, professores da rede pública de ensino e bolsistas (graduandos) de nossos Cursos de Licenciatura. Durante quase um ano (de março a novembro), sob a coordenação de docentes das nossas Unidades ou Institutos Universitários, desenvolvem-se projetos aprovados no ano anterior. A Universidade destina recursos anuais para o desenvolvimento de projetos nas escolas, mas, mesmo assim, a demanda é bem maior, e não é possível atender a todos os pedidos provenientes das escolas. Um percentual considerável de nossos alunos participa, sem bolsa, voluntariamente, desses projetos, apenas para "aprender um pouco mais", "ganhar experiência", como eles costumam dizer. Daí a importância de um programa como o PIBID.

2. Objetivos:

Levando-se em conta os subprojetos selecionados, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

2.1. Gerais:

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

bolsista.

2.2. Específicos:

- Incorporar à formação (Inicial) do licenciando-bolsista vivências e experiências proporcionadas pelo dia a dia da escola pública de educação básica;
- Contribuir, por meio da participação ativa nos subprojetos Interdisciplinares Integrantes deste "Plano de trabalho", para a articulação dos componentes curriculares da escola básica, em nível de ensino fundamental e ensino médio, de modo a constituírem um todo coeso, e não partes isoladas, como é frequente ocorrer;
- Ensejar aos licenciandos-bolsistas o contato e a familiarização com o contexto escolar, com a rotina de sala de aula, com as práticas educativas exercitadas no dia a dia do ambiente escolar e com os principais desafios ali presentes.

Como se pode observar, o "Plano de trabalho" volta-se, prioritariamente, para a inserção do (a) licenciando, aluno-bolsista, no contexto escolar e para a sua familiarização com esse ambiente, não apenas no que se refere à sala de aula, com sua rotina e atividades específicas às disciplinas do currículo escolar, mas também para o seu contato com os desafios da escola pública brasileira, tais como alunos com defasagem nos componentes curriculares, principalmente em leitura/ produção textual e em matemática; aprendizes em fase de inclusão, como os portadores de algum tipo de deficiência; falta de motivação dos alunos para o estudo; problemas de indisciplina e outros mais que afetam o ambiente escolar, que devem ser refletidos (pensados e repensados) sob a ótica das teorias de apoio indicadas nos projetos e constantes dos referenciais bibliográficos de cada um desses.

3. Metodologia de trabalho:

A metodologia adotada é a da reflexão-ação-reflexão, método do processo de reflexão, que implica análise, discussão, reflexão, encaminhamentos e/ou redirecionamentos das ações e estratégias de trabalho empregados na inserção do licenciando (bolsista de iniciação à docência) no contexto escolar (em especial, na sala de aula, em colaboração com os Professores de Ensino Básico), sempre que essas "mudanças" se fizerem necessárias em vista de resultados parciais, obtidos à medida que os subprojetos forem desenvolvendo-se.

O "Plano de trabalho" organizado e aqui proposto procurou responder às Indagações: *Qual o perfil necessário do Professor de Ensino Básico (PEB) para a escola pública? Quais as ações necessárias para inserir-se o licenciando da UNESP no ambiente escolar, tomando-se como parâmetro as necessidades mais prementes e urgentes da escola pública de educação básica, apontadas pelo IDEB e outras avaliações efetuadas pelo Ministério de Educação e Cultura e pelos órgãos a ele vinculados? O que os PCNs nos dizem a respeito do perfil do PEB?*

Os documentos oficiais, alguns citados no Edital CAPES/DEB Nº 02/2009-PIBID, como a Lei nº 11.947/2009, o Decreto 6755/2009, a Portaria Normativa MEC nº 9/2009, já fornecem "pistas" nesse sentido: necessita-se de PEBs que saibam trabalhar com várias linguagens, inclusive a "Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)", com a da informática (esta, imprescindível nos dias atuais), com práticas de alfabetização não somente adequadas a crianças com relativa facilidade de apropriação da leitura e da escrita, mas também (e principalmente) com as direcionadas a alunos que não têm tanta facilidade assim e, muitas vezes, acabam por perder o interesse no processo, desmotivando-se e evadindo-se da escola, da sala de aula. O mesmo pode ser observado com relação aos alunos de EJA, onde a evasão escolar e a desmotivação são maiores, principalmente na faixa etária mais avançada. Outrossim, o PEB deve saber trabalhar com os alunos que apresentam defasagem no componente curricular "Matemática", conforme o demonstram as avaliações oficiais aplicadas.

Além dos documentos oficiais, já citados, as conhecidas "Provinhas do SARESP", no estado de São Paulo, e as avaliações do SAEB, ENEM, bem como a "Prova" e a "Provinha Brasil" são valiosos indicadores do perfil necessário ao PEB.

Com esses dados em mãos, e considerando os objetivos estabelecidos e o perfil do estudante de graduação, no qual se insere o do licenciando participante deste projeto Institucional, bem como os IDEBs das escolas selecionadas nos subprojetos encaminhados pela Unesp, fez-se um levantamento inicial das providências a serem tomadas e, principalmente, dos compromissos a serem assumidos conjuntamente, quanto à formação do licenciando, os quais implicam a articulação de cada uma das partes envolvidas, Universidade, escola co-formadora e coordenador de área, expostos em 4. Com base nesses dados e

nos compromissos articulados entre as duas instituições de ensino público- a Unesp e a escola de educação básica, priorizaram-se algumas ações pontuais, enumeradas no campo 8 deste "Anexo".

4. Compromissos a serem assumidos:

Com os dados oficiais em mãos (Legislação consultada, dados do IDEB e de outras avaliações oficiais), considerando os objetivos estabelecidos e o perfil do estudante de graduação, no qual se insere o licenciando participante deste projeto institucional, depreenderam-se os seguintes compromissos que deverão ser assumidos, conjuntamente, pela Instituição formadora (Universidade), pela Instituição co-formadora (Escola de Educação Básica) e pelo docente universitário (Coordenador de Área) em função do licenciando, futuro PEB, que visam a formar :

Da Universidade (escola formadora) com relação ao licenciando-bolsista:

- 1) Inserir o bolsista em ambiente de alfabetização inicial, seja em salas de crianças, seja nas de jovens e adultos (EJA);
- 2) Viabilizar sua participação em propostas (subprojetos) voltadas para a inclusão de portadores de deficiência, principalmente auditivas, capacitando-o em cursos e oficinas pedagógicas de que também participarão os professores-supervisores;
- 3) Facultar-lhe experiências em projetos multidisciplinares que trabalhem a dimensão global e integrada de todas as disciplinas componentes do currículo da escola de educação básica. Espera-se que o licenciando, ao concluir o projeto, compreenda-as não como "partes isoladas de um mesmo todo", mas como articuladas umas às outras, cada uma cumprindo a sua função formadora no currículo escolar;
- 4) Promover sua participação em projetos mais específicos, voltados para disciplinas igualmente específicas e com um número reduzido de professores qualificados na área para ministrá-las em nível de ensino médio, como Química e Física, por exemplo, contempladas em um dos dois subprojetos multidisciplinares selecionados;
- 5) Articular, junto à escola parceira, sua participação em reuniões pedagógicas, encontros entre pais e mestres, HTPCs e demais eventos escolares;
- 6) Possibilitar-lhe desenvolver, nas Unidades Escolares parceiras, sob acompanhamento do professor-supervisor e sob a orientação do coordenador de área, propostas metodológicas inerentes aos componentes curriculares contemplados nos subprojetos em anexo.
- 7) Dialogar com a Instituição parceira, no intuito de esta criar espaços espaço à participação do licenciando-bolsista na rotina escolar, tais como: atividades de sala de aula (regências assistidas por um professor titular de cargo/função na escola parceira, aulas de reforço e projetos), reuniões pedagógicas, HTPCs, encontros entre pais e mestres e outros eventos presentes no dia a dia da escola;
- 8) Possibilitar-lhe desenvolver, no âmbito escolar e com acompanhamento do orientador de área e do professor-supervisor, o subprojeto ao qual se encontra vinculado;
- 9) Dar-lhe a oportunidade de contribuir, com sugestões e com a proposição de estratégias adequadas, para a superação de defasagens presentes no processo de ensino e aprendizagem de alunos que ainda não se apropriaram de mecanismos e práticas de leitura e escrita e dos que se encontram em defasagem em Matemática;
- 10) Incentivá-lo a socializar, nas HTPCs, de comum acordo com o professor-supervisor, metodologias e práticas docentes que facilitem o ensino e a aprendizagem dos alunos, em especial daqueles em defasagem com relação aos conteúdos mínimos propostos nos planos de ensino de cada um dos componentes curriculares da escola parceira.

Da escola co-formadora (a instituição de ensino básico) com relação ao bolsista:

- 1) Facilitar a inserção do licenciando (bolsista) no contexto escolar e sua participação no dia a dia da escola;
- 2) Supervisionar o bolsista nas atividades previstas no ambiente escolar;
- 3) Organizar, com o coordenador de área, por meio do professor-supervisor, as ações inerentes à inserção do licenciando na escola;
- 4) Acompanhar as atividades desenvolvidas pelo licenciando na unidade escolar;
- 5) Reunir-se periodicamente com o coordenador de área e com o licenciando, para fins de avaliação

das ações previstas e redirecionamento, quando necessário, o que se fará por meio do professor-supervisor;

6) Registrar a frequência do bolsista na Unidade escolar e enviá-la mensalmente ao coordenador de área, para fins de controle.

Do coordenador de área com relação à Unesp, à escola co-formadora e ao licenciando-bolsista:

1) Integrar o Grupo Gestor, a ser Instituído pela PROGRAD/Unesp, para o desenvolvimento do projeto em nível institucional;

2) Desenvolver as ações previstas nos subprojetos;

3) Participar das reuniões agendadas pela PROGRAD, quando convocado;

4) Reunir-se periodicamente com os supervisores e bolsistas para planejamento/ replanejamento de ações;

5) Orientar bolsistas e supervisores quanto a teorias contempladas nos subprojetos.

5. Avaliação do Projeto Institucional e dos Subprojetos

Tanto o projeto institucional como os subprojetos (os seis principais e os seis complementares) passarão por avaliações contínuas, com vistas aos objetivos (gerais e específicos) estabelecidos.

Como a metodologia de trabalho selecionada é a da ação-reflexão-ação, perguntas como *Estamos ou não atingindo as metas estabelecidas? Quais as ações, entre as desencadeadas, que se mostraram mais eficazes? Por que razão? Em que medida essas ações têm colaborado para a aceitação/adaptação do aluno-bolsista no ambiente escolar e/ou na aproximação maior entre a UNESP e a escola pública? Qual a contribuição que tem dado para formação inicial dos nossos futuros PEBs e como têm contribuído para a formação contínua dos PEBs ou supervisores? Que ações devem ser redirecionadas/redimensionadas e por quê?* – podem ser suscitadas e servir para o repensar/redirecionar ou redimensionar o que foi planejado.

Com esse propósito, a avaliação será contínua, realizada em cada um dos "campi", nas reuniões semanais promovidas pelos coordenadores dos doze subprojetos com os alunos, bolsistas e professores-supervisores, e nas reuniões mensais, realizadas na Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, e terá, dessa forma, o seu espaço e momento específicos, já que faz parte de todo o processo de ensino/aprendizagem e da formação (inicial e contínua) do Professor de Educação Básica, constituindo-se, portanto, como componente importante e imprescindível de ambos.

Por ocasião da constituição do Grupo Gestor, em março de 2010, estabelecer-se-ão, com todos os presentes, os critérios para avaliação dos subprojetos e projeto institucional, procurando-se responder às questões suscitadas (algumas já exemplificadas neste projeto).

Assim, haverá os seguintes momentos reservados à avaliação:

1) As reuniões semanais realizadas, nas unidades, pelos coordenadores de subprojetos;

2) As reuniões mensais, efetuadas na PROGRAD/UNESP, com os coordenadores de subprojetos, quando serão analisados, discutidos e avaliados subprojetos e projeto institucional;

3) A última reunião de cada um dos semestres letivos;

4) Os encontros ("Fóruns") semestrais, com a participação de todos os integrantes dos subprojetos e projeto institucional.

Então, como foi citado na 4ª fase de desenvolvimento do "Projeto Institucional", p. 9 de 17, o "caminhar" do "Projeto Institucional" e subprojetos será objeto de avaliação contínua, embora nesse processo se ressaltem "momentos fortes", como os explicitados ao parágrafo anterior.

Convém informar que todos os "momentos de avaliação" serão registrados em ficha própria, a ser criada/elaborada pelo Grupo Gestor, para registro dos dados e resultados, obtidos.

Como se pode observar, o "Plano de trabalho" volta-se, prioritariamente, para o licenciando-bolsista e para a sua inserção no contexto escolar, não apenas no da sala de aula, com sua rotina e atividades específicas às disciplinas do currículo escolar, mas também para o seu contato com os desafios da escola pública brasileira, tais como alunos com defasagem nos componentes curriculares, principalmente em leitura/ produção textual e matemática; aprendizes em fase de inclusão, como os portadores de algum tipo de deficiência; desmotivação para o estudo; problemas de indisciplina e outros mais que afetam o ambiente escolar, que devem ser refletidos (pensados e repensados) sob a ótica das teorias de apoio indicadas nos

projetos e constantes dos referenciais bibliográficos de cada um desses. Enfim, o "Plano de trabalho" organizado e aqui proposto procurou responder às Indagações: Qual o perfil necessário do Professor de Ensino Básico (PEB) para a escola pública? Quais as ações necessárias para inserir-se o licenciando da UNESP no ambiente escolar, tomando-se como parâmetro as necessidades mais prementes e urgentes da escola pública de educação básica, apontadas pelo IDEB e outras avaliações efetuadas pelo Ministério de Educação e Cultura e pelos órgãos a ele vinculados? O que os PCNs nos dizem a respeito do perfil do PEB?

Os documentos oficiais, alguns citados no Edital CAPES/DEB Nº. 02/2009-PIBID, como a Lei N.º 11.947/2009, o Decreto 6755/2009, a Portaria Normativa MEC N.º 9/2009, já fornecem "pistas" nesse sentido: necessita-se de PEBs que saibam trabalhar com várias linguagens, inclusive a da "Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)", com a da Informática (esta, imprescindível nos dias atuais), com práticas de alfabetização não somente adequadas a crianças com relativa facilidade de apropriação da leitura e da escrita, mas também (e principalmente) com as direcionadas a alunos que não têm tanta facilidade assim e, muitas vezes, acabam por perder o interesse no processo, desmotivando-se e evadindo-se da escola, da sala de aula. O mesmo pode ser observado com relação aos alunos de EJA, onde a evasão escolar e a desmotivação são maiores, principalmente na faixa etária mais avançada.

Em vista do exposto, estabeleceram-se as seguintes fases para o "Projeto Institucional" proposto pela UNESP:

1ª - Instituição do Grupo Gestor, a ser integrado pelos coordenadores dos doze subprojetos selecionados e seus suplentes, pela coordenadora Institucional, por um assessor da PROGRAD/UNESP e planejamento, com os coordenadores de áreas, das ações previstas, levando-se em consideração as propostas dos subprojetos, as necessidades e os desafios das escolas parceiras, a inserção (período de adaptação) do licenciando na realidade escolar, com atenção especial às suas dificuldades iniciais, o apoio teórico/pedagógico aos professores-supervisores escolhidos e aos alunos de ensino básico, principalmente aos aprendizes com defasagem de aprendizagem e aqueles em processo de alfabetização e inclusão;

2ª - Implementação dos subprojetos nas escolas - operacionalização pelo Grupo Gestor do planejamento citado e das estratégias previstas na 2ª fase, com vistas à sua implementação nas escolas.

3ª - Execução das ações decorrentes do planejamento realizado, que observarão o seguinte:

- as reuniões previstas serão efetuadas em momentos pontuais, em março com os coordenadores de área ("coordenadores dos subprojetos"); em seguida, com os Diretores (regionais) de Ensino ou com seus representantes, na impossibilidade de eles comparecerem a reunião, e com diretores das escolas parceiras; em um momento posterior, com os licenciandos e supervisores locais. Em todas as reuniões agendadas, os coordenadores de área estarão presentes, para melhor acompanhamento/orientação dos trabalhos;
- implementação, a partir de abril de 2010, nas escolas parceiras, das ações previstas e planejadas, com ênfase na inserção do licenciando no ambiente escolar e na sua participação nas atividades escolares, conforme o previsto nos subprojetos selecionados;
- encontros, mensais, a partir de abril de 2010, após a reunião de março, em nível Institucional, com a equipe de coordenadores de área (os dos subprojetos), na Pró-Reitoria de Graduação da UNESP (PROGRAD), para acompanhamento, análise, discussão e redirecionamento, se necessário, das ações em desenvolvimento, além da comunicação contínua, por meio da plataforma TELEDUC, entre os envolvidos, para informações e providências que se fizerem necessárias;
- reuniões por subprojetos, efetuadas pela coordenadora Institucional, com todos os envolvidos em cada um dos subprojetos selecionados (coordenador de área, supervisores) e com dois representantes de alunos-bolsistas, para acompanhamento, análise, discussão e avaliação de cada um dos subprojetos e do projeto Institucional;
- encontros semestrais, em nível Institucional (UNESP), com os licenciandos e supervisores (um por semestre), em período e local a serem estabelecidos posteriormente, para troca de experiências, reflexão sobre os desafios (os já "vencidos" e os que ainda permanecem) e avaliação do percurso já realizado, bem como para troca de experiências didáticas, socialização de metodologias, práticas e estratégias para a sala de aula, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e atendimento mais direcionado a alunos com defasagens nesse processo;

OBS - Todas essas atuações serão registradas e documentadas com base nos relatórios. Os

coordenadores de subprojetos os enviarão à PROGRAD, aos cuidados da coordenadora Institucional, para posterior envio à CAPES;

4ª - Avaliação contínua do projeto em todas as fases já desenvolvidas, o que deverá ocorrer, mensalmente, nas reuniões com os coordenadores de área que apresentarão o "caminhar" dos subprojetos nas Unidades Escolares, apontando dificuldades, o que deve ser redirecionado, o que está dando certo, o que não está etc;

5ª - Avaliação global dos trabalhos, em nível desta IPES, desenvolvidos pelas Unidades ou "campi" universitários, pelas escolas co-formadoras, pelos bolsistas e supervisores envolvidos nos subprojetos, prevista para o 1º e 2º Encontro PIBID*.

Cada um dos subprojetos constantes do Anexo I procurou levar em consideração as dificuldades ou desafios da escola pública. Nesse sentido, além das dificuldades /defasagens dos alunos nas disciplinas que compõem a grade curricular do ensino básico, os coordenadores de área se empenharam em direcionar as ações previstas para o "enfrentamento" de questões preocupantes, como a falta de motivação dos aprendizes, a indisciplina reinante nas salas de aula (o que impede um fluxo melhor do processo de ensino e aprendizagem) a falta de orientação proveniente das famílias, sobre o "aforar da sexualidade de pré-adolescentes e adolescentes", bem como a violência e a presença de "drogas" no ambiente escolar.

Como se pode observar, não foram contemplados apenas os aspectos vinculados aos "saberes" que os licenciandos devem dominar ou os procedimentos didáticos (práticas educativas) que eles e os professores-supervisores deverão exercitar ao longo dos dois anos (vinte e quatro meses) previstos para o desenvolvimento das propostas de trabalho, mas os fatores que, provenientes do ambiente exterior às escolas, acabam por invadi-las, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a formação dos educandos.

Os critérios para a seleção das propostas (subprojetos) levaram em consideração, portanto, o comprometimento de cada um com a formação inicial, pré-serviço, do licenciando; sua inserção gradativa no contexto escolar, por meio da participação em todas as atividades que compõem o dia a dia da escola pública, tais como: aulas, recreio, reuniões pedagógicas, HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), reuniões entre pais e mestres, projetos escolares, serviços prestados à comunidade presente nos "entornos" da escola, além da dimensão didático-pedagógica, como planejamento de aulas (com o professor-supervisor), seleção e confecção de material didático, preparo de atividades para os alunos e outras semelhantes, sempre sob a orientação do coordenador de área.

Com relação ao professor-supervisor (bolsista-supervisor), as reuniões semanais com o coordenador de área, os cursos de orientação e as oficinas pedagógicas previstas têm como meta não somente conscientizá-lo do seu papel co-formador do licenciando, mas também movê-lo a rever suas práticas de ensino, suas concepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem, os conceitos específicos com que trabalha e o "caminho percorrido" por ele para atingir os objetivos registrados, anualmente, no seu "plano de ensino".

Uma palavra deve ser dita com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA): esta se encontra representada, neste "Plano de trabalho", em um dos subprojetos complementares. A demanda, em termos de EJA, é grande em alguns de nossos "campi". Também é preocupação da Unesp o educando portador de algum tipo de deficiência, razão pela qual um dos subprojetos se volta para crianças e jovens com deficiência auditiva.

Como se pode observar, procurou-se contemplar, no "Projeto Institucional", o maior número possível de necessidades presentes na escola pública, de modo a orientar licenciandos e supervisores a lidarem, com mais segurança e tranquilidade, com desafios mais presentes no cotidiano escolar.

6. Valor da Contrapartida

O valor da contrapartida foi recalculado, levando-se em consideração os itens discriminados e constantes do quadro à pág. 16 de 17, a contrapartida da UNESP será de R\$ 51.300,00 (cinquenta e um mil e trezentos reais).

Referências bibliográficas:

BRASIL. Decreto No. 6775 de 30 de junho de 2009. Diário Oficial da União, Ano CXLVI, Atos do Poder

<p>Executivo, Seção I, p. 1. . Ministério da Educação, Cultura e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>. v.1. Brasília: MEC / SEF, 1997 /1998. . São Paulo. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). <i>Plano de Desenvolvimento Institucional</i>, 2009, p. 23 e 25. CAPRA, F. <i>Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável</i>. São Paulo: Cultrix, 2006.</p>		
7 Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (enumerar todas as participantes do projeto Institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura	Nº Convênio / Acordo
1) <i>EMEF Prof. Olimpio Cruz</i> Av. Guilomar Novaes, 1380, Jd. Sancho Floro da Costa, Marília – SP	800 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
2) <i>EMEF Gov. Mario Covas</i> Rua Manoel P. Mattos, 840, Jd. Julietta, Marília – SP	520 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
3) <i>EE Prof. Marciano de Toledo Piza</i> Av. Navarro de Andrade, 139, Cidade Nova, Rio Claro – SP	450 – Ensino Médio 350 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
4) <i>EE Prof. Luiz Menezes</i> Rua Henrique Rangel de Castro, 280, Vila Angelina, Guaratinguetá – SP	350 – Ensino Médio e Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
5) <i>EMEF Henrique Scabello</i> Av. Remo Frontaroli, 450, Pq. das Hortências, Araraquara – SP	850 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
6) <i>EMEF Ricardo Caramuru de Castro</i> Rua Carlos de Angeli s/n – Jd. Nova – Araraquara – SP	1200– Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
7) <i>EE Prof. Moraes Pacheco</i> Rua Primeiro de Maio, 16-10, Bauru – SP	814 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
8) <i>EE Stela Machado</i> Rua Wenceslau Braz, 15-73, Vila Pacifico, Bauru – SP	720 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
9) <i>EE Prof. Ernesto Monte</i> Pça. Cerejeiras, 4-44, Bauru – SP	580 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
10) <i>EE Prof. Francisco Guedelha</i> Rua Ângelo Bezzi s/n, Pq. Marajoara, Botucatu – SP	416 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
11) <i>ETEC Prof. Armando Bayeux da Silva</i> Av. Cinco, 445, Centro, Rio Claro – SP	280 - Ensino Médio 520 - Ensino Técnico	Minuta de Convênio
12) <i>EE Barão de Piracicaba</i> Rua Oito, 2699, Bairro Santana, Rio Claro – SP	614 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio

13) <i>Escola Municipal Dom Pedro I</i> Rua 3-A, nº 775 – Vila alemã – Rio Claro - SP	540 – Educação Infantil	Minuta de Convênio
14) <i>EE Arno Hausser</i> Av. Brasil Norte, 815, Ilha Solteira – SP	812 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
15) <i>EMEF Prof. Nelson Gabaldi</i> Rua Bonfim, 595 – Centro – Marília-SP	2100 - EJA	Minuta de Convênio
16) <i>EMEF Celeste Calli</i> Rua 6 JW, 756 – Jd. Novo Wenzel – Rio Claro-SP	300 - EJA	Minuta de Convênio
17) <i>Centro Educacional de Jovens e Adultos - CEJA</i> Rua Saint Martin, 20-81 – Jd. Aeroporto – Bauru-SP	300 - EJA	Minuta de Convênio
18) <i>EMEF Aparecida Benedita Brito da Silva</i> Alameda São Paulo, 401 - Ilha Solteira – SP	426 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
19) <i>Paul Percy Harris - EM</i> Rua: João Gagliardo, 145, Parque da Cidadania - São José do Rio Preto - SP	376 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
20) <i>EE Florivaldo Leal</i> Rua Piracicaba, 90, Vila Tabajara - Presidente Prudente - SP	500 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
21) <i>Escola Estadual Isac Silvério</i> Rua Blencourt da Silva, 218 – Bairro: Tremembé – São Paulo - SP	414 – Ensino Fundamental	Minuta de Convênio
22) <i>EE José Alfredo de Almeida</i> Rua Tomé de Souza nº 5, Bairro: Jardim Continental - Marília/SP	453 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
23) <i>EE Antônio Augusto Neto</i> Rua Carlos Santilli nº 245 – Parque São Jorge - Marília/SP	607 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
24) <i>EE “Victor Lacombe”</i> Av. Mario Ybarra de Almeida, nº 1355 - Araraquara/SP	228 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
25) <i>EE Profa. Mirella Pasce Desidere</i> Rua das Palmeiras, 50, Cohab, Presidente Prudente/SP	581 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
26) <i>EE “Profa. Léa de Freitas Monteiro”</i> Avenida Alagoas, 45, Araraquara/SP	480 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
27) <i>Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá “Prof. Carlos Augusto Patrício Amorim”</i> Av. Dr. Arlberto Pereira da Cunha, 333 – Guaratinguetá/SP	250 – Ensino Médio	Minuta de Convênio
*Inserir linhas de acordo com a quantidade de escolas.		
8 Ações Previstas		

Com base no exposto nos campos anteriores, priorizaram-se as seguintes ações:

1. Levantamento, com o auxílio dos subprojetos selecionados, com as informações dadas pelas escolas participantes do projeto Institucional e com as obtidas por intermédio dos coordenadores de área, das principais dificuldades e/ou desafios presentes no cotidiano das Unidades Escolares envolvidas;

2. Elaboração, com o Grupo Gestor, de um "plano de atuação coletiva", com as estratégias pertinentes às questões, dificuldades e aos desafios detectados, tanto os de natureza pedagógica, como, por exemplo, crianças, jovens e adultos com defasagens no processo de apropriação da leitura e escrita, como os de outra natureza (violência, indisciplina e outros). O "plano de atuação coletiva" deverá envolver coordenadora Institucional, coordenadores de área, bolsistas (licenciandos) e supervisores;

3. Implementação das estratégias na realidade escolar (a de cada uma das escolas parceiras), de modo a inserir, gradativamente, o licenciando nesse contexto, ensejando-lhe familiarizar-se com a rotina da sala de aula, com os professores, coordenador (a) pedagógico, direção e funcionários da Instituição escolar. Essa implementação estará na dependência da operacionalização e no tornar operáveis e viáveis as ações anteriormente previstas, quais sejam: delimitação das questões ou problemas, sua natureza, possíveis "complicadores" (fatores interferentes), escassez de conhecimentos (saberes) específicos por parte dos professores das escolas parceiras, metodologias de ensino inadequadas, falta de interesse ou desmotivação dos alunos, perturbações de ordem externa (violência nos arredores da escola, brigas entre alunos, falta de professores e outros) que prejudicam o trabalho escolar. Seleção, a partir daí, de estratégias capazes de "atacar os problemas", visando, se não a solução, ao menos a redução dos mesmos;

4. Acompanhamento do trabalho proposto, por meio de reuniões semanais (nas Unidades Universitárias ou "campi"), sob a coordenação do docente responsável pelo subprojeto e de reuniões mensais, na Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, sob a coordenação da docente designada por esta IPE (coordenadora Institucional);

5. Realização de cursos, oficinas pedagógicas, reuniões para reflexão/replanejamento ou redirecionamento das ações, quando se fizer necessário revê-las e/ou repensá-las e/ou redirecioná-las.

OBS – Ações e estratégias específicas do subprojeto complementar EJA, que envolve jovens e adultos, muitos, entre eles, em processo ainda inicial de apropriação da leitura e escrita na língua materna, bem como o que contempla alunos portadores de deficiência, como um dos subprojetos do "campus" de Marília, receberão uma atenção especial, com vistas a não simplesmente incluir, mas acompanhar, passo a passo, a inclusão e adaptação desses alunos que merecem uma atenção especial.

9 Resultados Pretendidos

- Conscientização do licenciando a respeito da importância da sua contribuição e comprometimento com a escola pública, apesar dos problemas nela presentes, como falta de infraestrutura adequada, desmotivação de alunos e professores e outros. Acreditar que ele pode mudar, o "mínimo que seja", esta realidade e empenhar-se para isso já será um fator positivo;
- Maior articulação e interação entre Universidade e escola pública em favor de uma educação básica de qualidade, bem como entre pesquisa e ensino público;
- Conscientização do professor-supervisor quanto ao seu papel de co-formador do licenciando, futuro educador, e seu empenho na concretização dos resultados previstos (tanto no "Projeto Institucional" quanto nos subprojetos);
- Partilha de conhecimentos e experiências entre licenciandos e supervisores;
- Desenvolvimento, em fluxo regular, dos subprojetos selecionados;
- Continuidade à formação de educadores reflexivos (em pré-serviço e em serviço, como é o caso de licenciandos e supervisores, respectivamente);
- Redirecionamento, por meio da ação-reflexão-ação (metodologia contemplada), de práticas, procedimentos e estratégias de ensino e aprendizagem, com vistas ao melhor desempenho dos educandos (alunos);
- Monitoração mais intensa do processo de apropriação da leitura/escrita e conceitos matemáticos básicos por alunos em processo de alfabetização (em salas regulares e em situações de EJA), bem como aos que se encontram em processo de inclusão escolar, em especial, os portadores de

<p>deficiência auditiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> Familiarização dos licenciandos com os casos de inclusão existentes nas escolas parceiras, instando-os a buscarem, junto a coordenadores de área e docentes-orientadores locais (os das nossas Unidades Universitárias), possíveis soluções para a melhoria e agilização do processo de inclusão; Preparação do licenciando para um trabalho interdisciplinar (há dois subprojetos multidisciplinares que poderão realizar essa interação entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento). 		
<p>10. Cronograma</p> <p>O cronograma foi estabelecido com base nas fases do "Plano de Trabalho" e ações previstas para o desenvolvimento deste projeto e constantes do quadro a seguir:</p>		
Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
<p>1ª Fase – Grupo Gestor e Plano de Trabalho</p> <p>Reunião com os coordenadores de área e docentes colaboradores para:</p> <ol style="list-style-type: none"> Constituição do Grupo Gestor, Integrado pelos 12 (doze) coordenadores de área (membros titulares) e 12 (doze) suplentes (Indicados por seus pares), pela coordenadora institucional e por um(a) assessor da PROGRAD/UNESP; Comunicado sobre os pareceres enviados pela CAPES referentes à análise de mérito / análise técnica do "Projeto Institucional" e subprojetos (principais e complementares); Estabelecimento de critérios para a seleção de alunos-bolsistas e supervisores; Organização de um "calendário de reuniões previstas". 	<p>mar/2010 (1ª quinzena)</p>	<p>mar/2010 (1ª quinzena)</p>
<p>Segunda reunião com coordenadores de área e docentes colaboradores de subprojetos para:</p> <ol style="list-style-type: none"> Repasse das instruções recebidas da CAPES; Planejamento das ações previstas para o primeiro semestre de 2010, tanto nas Unidades Universitárias quanto nas escolas parceiras, com vistas ao início das atividades nas escolas parceiras; Avaliação do processo de seleção de bolsistas e supervisores (como se efetuou quais os aspectos positivos, quais os negativos, quais fatores interferentes, por quê?) e coleta de sugestões para processos de seleção futuros; <p>OBS – Estão previstas 2(duas) reuniões em março de 2010, na PROGRAD, em datas a serem definidas.</p>	<p>mar/2010 (1ª quinzena)</p>	<p>mar/2010 (2ª quinzena)</p>
<p>2ª Fase – Implementação dos subprojetos nas Escolas</p> <p>Início das atividades nas escolas parceiras,</p> <p>Com base no "planejamento" elaborado na segunda reunião de março de 2010, a terceira reunião será realizada apenas com os coordenadores de área, para:</p> <ol style="list-style-type: none"> Informes referentes ao início das atividades nas escolas parceiras; Análise, discussão e avaliação das ações já desencadeadas; Propostas de "ajustes" nas ações previstas ou redirecionamento dessas; Informes sobre o processo de adaptação dos bolsistas ao 	<p>abr/2010</p>	<p>jun/2010</p>

<p>ambiente escolar e sobre sua participação nas atividades previstas;</p> <p>5) Análise, discussão e avaliação da participação, contribuição dos supervisores para o desenvolvimento dos subprojetos e para a formação inicial dos alunos-bolsistas ("O convívio e a participação conjunta 'bolsista e supervisor', nas atividades previstas, está sendo positiva para ambos?").</p> <p>OBS – Nos meses de abril e maio de 2010, haverá uma reunião em cada um desses meses, e essas serão realizadas apenas com os coordenadores de área e com os membros do Grupo Gestor do Projeto Institucional.</p> <p>No mês de junho de 2010, haverá uma reunião com os coordenadores de área, docentes colaboradores (os que desenvolvem atividades referentes aos subprojetos), e membros do Grupo Gestor do Projeto Institucional.</p>		
<p>3ª Fase – 1º Encontro PIBID</p> <p>1º Encontro de participantes do Projeto PIBID na UNESP: coordenadores de área, membros do Grupo Gestor, bolsistas e supervisores.</p> <p>Local e Data: a serem definidos</p> <p>Finalidades: troca de experiência, avaliação geral dos subprojetos e "Projeto Institucional", informações sobre as próximas ações, as previstas para o segundo semestre de 2010.</p>	<p>Jul/2010 (1ª ou 2ª quinzena)</p>	<p>Jul/2010</p>
<p>4ª Fase – ações / Atividades nas escolas</p> <p>Continuidade ao desenvolvimento, nas escolas, das ações previstas e constantes tanto dos subprojetos como do planejamento efetuado em fevereiro de 2010.</p>	<p>ago/2010</p>	<p>nov/2010</p>
<p>avaliação parcial dos trabalhos desenvolvidos até o mês 11/2010, em nível de "Projeto Institucional" e em nível dos subprojetos em "andamento" nas escolas parceiras.</p>	<p>dez/2010 (1ª quinzena)</p>	<p>dez/2010 (1ª quinzena)</p>
<p>Reunião com os coordenadores de área para "fechamento" dos trabalhos e avaliações (relatórios) enviados à PROGRAD/UNESP e "planejamento" para 2011.</p>	<p>dez/2010</p>	<p>dez/2010</p>
<p>Reinício das atividades previstas no "Projeto Institucional", com reunião dos coordenadores de área, na PROGRAD/UNESP.</p>	<p>fev/2011 (1ª quinzena)</p>	<p>fev/2011 (1ª quinzena)</p>
<p>Reinício das atividades previstas em cronograma de cada um dos subprojetos aprovados, nas escolas parceiras e nas Unidades/Institutos Universitários da UNESP.</p>	<p>fev/2011 (2ª quinzena)</p>	<p>jun/2011</p>
<p>5ª Fase – Avaliação Geral dos trabalhos já desenvolvidos / planejamento do 2º Encontro PIBID</p> <p>avaliação das atividades previstas para o 1º semestre de 2011, em nível de "Projeto Institucional".</p> <p>Planejamento e preparo do 2º Encontro entre coordenador institucional, coordenadores de área, licenciandos e supervisores, para avaliação do projeto/subprojetos (com base nas avaliações periódicas encaminhadas à PROGRAD pelos coordenadores de área (2º Encontro PIBID).</p>	<p>Jun/2011 (1ª e 2ª quinzenas)</p>	<p>Jun/2011 (1ª e 2ª quinzenas)</p>
<p>2º Encontro PIBID, com a participação de todos os envolvidos no Projeto Institucional.</p> <p>Local e Data: a serem definidos</p>	<p>Jul/2011 (1ª ou 2ª quinzenas)</p>	<p>Jul/2011 (1ª ou 2ª quinzenas)</p>
<p>Reinício das atividades previstas no "Projeto Institucional".</p>	<p>ago/2011</p>	<p>nov/2011</p>
<p>6ª Fase do "Plano de Trabalho"</p>	<p>dez/2011</p>	<p>dez/2011</p>

Avaliação e conclusão do "Projeto Institucional" – Elaboração de "Relatório Final" a se encaminhado à CAPES.	jan/2012	jan/2012
OBS - Pretende-se, também, usar a plataforma TELEDUC, em disponibilidade nesta Instituição, para agilizar o intercâmbio e a comunicação com e entre os coordenadores de área e demais envolvidos nos subprojetos e comprometidos com o PIBID e para avaliar o "andamento" do "Projeto Institucional" e dos subprojetos".		
*Inserir linhas de acordo com a quantidade de atividades.		
11. Outros critérios que serão utilizados para a seleção de professores supervisores (além dos critérios presentes no Edital)		
<p>Além dos previstos no subtópico 2.5., letra "c", serão utilizados, para fins de seleção de supervisores, os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser, preferencialmente, professor efetivo da rede pública de ensino, com sede de exercício na escola parceira; • Ter formação na(s) área(s) específica(s) do subprojeto, se PEB2 (Professor de Ensino Básico 2); • Já ter participado, preferencialmente, de projetos com envolvimento de licenciandos. 		
12. Outros critérios que serão utilizados para a seleção dos bolsistas de iniciação à docência (além dos critérios presentes no Edital) e para o controle de frequência e resultado do trabalho desses bolsistas		
<p>Além dos critérios estabelecidos no subtópico 2.5 do Edital CAPES/DER Nº 02/2009 – PIBID, serão utilizados os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não usufruir nenhum tipo de bolsa oferecida pela UNESP ou por outra agência financiadora; • Não estar vinculado, se possível, a nenhum outro tipo de projeto, mesmo que sem remuneração, a fim de não prejudicar as horas de atividades previstas na escola parceira; • Preferencialmente, ter participado, como voluntário, de projetos já desenvolvidos em parceria com escolas públicas; • Ter disponibilidade de tempo, na semana, para assumir as horas-atividades previstas no subprojeto para o qual foi selecionado. 		
13. Justificativa para a escolha das áreas, explicitando as necessidades formativas identificadas pelo estado/região para a formação de professores, com base nos dados do Educacenso, do Planejamento Estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente ou de outros documentos oficiais da Secretaria de Educação		
<p>A escolha das áreas baseou-se, principalmente, nos seguintes critérios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Atendimento preferencial a alunos em processo de alfabetização e letramento (crianças, jovens e adultos), contemplando-se, em decorrência desse "atendimento preferencial", as propostas direcionadas à formação do alfabetizador e as que atendam alunos com defasagens em leitura, produção textual e matemática; 2- Propostas voltadas para a inclusão de deficientes, tendo-se em vista a presença de um número considerável deles, nas escolas parceiras, em todas as regiões onde a UNESP tem as suas Unidades no Interior do estado de São Paulo. Nesse sentido, os subprojetos que apresentaram, entre as ações propostas, as direcionadas à capacitação de professores-supervisores e licenciandos para um trabalho com LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) foram contemplados; 3- Subprojetos mais abrangentes, por se voltarem não unicamente a metodologias e práticas de ensino, mas também a verdadeiros desafios e a temas polêmicos no contexto escolar, como sexualidade precoce, drogas, preconceitos, agressões entre escolares e outros semelhantes (veja-se, a exemplo, a proposta do campus de Ilha Solteira); 4- Subprojetos, multidisciplinares, que darão ensejo à interdisciplinaridade, com perspectivas para o desencadeamento de ações formadoras do profissional (PEB) que se deseja ou almeja para atuar na escola pública (vejam-se, a propósito, os dois subprojetos multidisciplinares em anexo) e dos "saberes" ou conhecimentos que esse professor deverá dominar, principalmente se for um professor polivalente, como o PEB 1; 5- Experiência formadora dos coordenadores de área, tanto nos cursos de licenciatura quanto em 		

projetos educacionais desenvolvidos em parceria com Secretarias Municipais de Educação e Secretaria de Estado da Educação, além da experiência acumulada nestes vinte e dois anos de Núcleos de Ensino da UNESP, em projetos e ações que incluem o bolsista e o professor, em um trabalho articulado (ensino, pesquisa e extensão), desenvolvido em cada uma das Unidades da Unesp;

6- Propostas (subprojetos) complementares voltados para EJA e para Educação Musical, como o do Instituto de Artes de São Paulo (IA), ao se preocupar em atender ao disposto na Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música em todos os níveis da educação básica. Por entender que essa formação específica requer ações formadoras igualmente específicas, de modo a preparar suficientemente o licenciando para o exercício dessa função, contemplou-se, entre os subprojetos complementares enviados, o de Educação Musical.

14. Plano de aplicação da verba de custeio total (2 anos) detalhando os valores por natureza de despesa

Natureza da Despesa	Valor (R\$)
Material de Consumo	178.140,00
Passagem e Despesas com Locomoção	121.200,00
Serviços de Terceiros – Pessoa Física	13.500,00
Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica	27.160,00
Obrigações Tributárias e Contribuições	2.000,00
Total da Verba de Custeio	342.000,00
Contrapartida	51.300,00

SUBPROJETOS PRINCIPAIS

DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE	MESES	VALOR (R\$)	VR. TOTAL (R\$)
Bolsas alunos	118	24	350,00	991.200,00
Bolsas supervisores	14	24	600,00	201.600,00
Bolsas Coord. Area	6	24	1.200,00	172.800,00
Custeio	6	1		165.000,00
TOTAL				1.530.600,00

SUBPROJETOS COMPLEMENTARES

DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE	MESES	VALOR (R\$)	VR. TOTAL (R\$)
Bolsas alunos	122	24	350,00	1.024.800,00
Bolsas supervisores	14	24	600,00	201.600,00
Bolsas Coord. Area	6	24	1.200,00	172.800,00
Custeio	6	1		177.000,00
TOTAL				1.576.200,00

DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE	MESES	VALOR (R\$)	VR. TOTAL (R\$)
Bolsa Coord. Geral	1	24	1.200,00	28.800,00
TOTAL				28.800,00

TOTAL GERAL 3.135.600,00

15. Outras informações relevantes (quando aplicável)

O Projeto Institucional encaminhado pela UNESP procurou atender ao detalhamento solicitado pela CAPES; porém, em virtude da polaridade e distribuição física dos "campi" (são vinte e três "campi" e trinta e duas Unidades Universitárias ou Institutos, com quarenta e cinco Cursos de Licenciaturas) ganhou uma dimensão ampla. Foram enviados à Pró-Reitoria de Graduação trinta subprojetos. Desses foram

selecionados, em uma primeira etapa, pela equipe assessora indicada pela Pró-Reitora de Graduação, dez subprojetos e, em uma segunda fase, os seis primeiros, seguidos de seis outros, complementares.

O "Projeto Institucional" procurou atender às principais necessidades apontadas tanto pelos indicadores oficiais do rendimento escolar de alunos de educação básica, já citados, como aos princípios e diretrizes da "Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica" (Lei 11.947/2009 e Decreto 6755/2009), da Portaria MEC nº 9/2009 e das normas do Edital CAPES-PIBID/2009.

Assim sendo, em consonância com o apontado pelos documentos oficiais e pelo regulamento do Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID, e em resposta à seguinte indagação "Que professor de educação básica precisamos formar para a escola pública?", estabeleceram-se as prioridades e os objetivos (gerais e específicos) do projeto, dos quais se destaca o seguinte: ensinar aos licenciandos da UNESP o contato e a familiarização com o contexto escolar, com a rotina de sala de aula, com as práticas educativas exercitadas no dia a dia do ambiente escolar e com os principais desafios ali presentes, bem como com as necessidades mais frequentes dos alunos (em especial, os de Ensino Fundamental e os de Ensino Médio), com ênfase na atenção a ser dada a educandos com defasagem no empenho escolar, a crianças e adolescentes portadores de deficiência (alunos em processo de inclusão escolar) e a jovens e adultos que ainda não se apropriaram de práticas sociais de leitura e escrita, embora já estejam inseridos em processo de letramento.

O objetivo acima apresentado, em consonância com os objetivos do PIBID, subtópico 2.1, item "e", encontra-se detalhado em todos os seis subprojetos selecionados pela PROGRAD/UNESP e nos seis outros, complementares.

Neste sentido, selecionaram-se, segundo a ordem das prioridades da escola de educação básica (alunos em processo de alfabetização, com defasagens na apropriação de práticas de leitura/escrita, e/ou em matemática, por exemplo) subprojetos nas áreas de:

- 1º) Pedagogia – "campus" de Marília;
- 2º) Matemática – "campi" de Rio Claro e Guaratinguetá;
- 3º) Pedagogia – "campus" de Araraquara;
- 4º) Multidisciplinar – "campi" de Bauri e Botucatu;
- 5º) Multidisciplinar – "campus" de Rio Claro;
- 6º) Ciências Biológicas – "campus" de Ilha Solteira.
- 7º) Pedagogia/Letras – "campus" de Marília;
- 8º) Matemática – "campus" de Ilha Solteira;
- 9º) Educação Musical – "campus" de São Paulo;
- 10º) Filosofia e Ciências Sociais (Sociologia) – "campi" de Marília e Araraquara;
- 11º) Química – "campus" de Araraquara;
- 12º) Física – "campus" de Guaratinguetá.

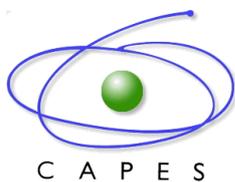
Como já foi informado, a diretriz metodológica assumida como parâmetro para o acompanhamento e avaliação das ações a serem desencadeadas é a da ação-reflexão-ação, que possibilitará o redirecionamento de procedimentos propostos sempre que houver necessidade, o que será apontado por todos os envolvidos no projeto: coordenadora institucional, coordenadores de área, bolsistas e supervisores.

Espera-se, assim, preparar o licenciando para não apenas estabelecer a almejada articulação ("ponte") entre teoria-prática, em salas de aula da escola básica, mas também motivá-lo para a sala de aula e auxiliá-lo a compreender e sugerir soluções para alguns desafios e conflitos presentes no ambiente escolar, já comentados aqui.

São Paulo, 10 de março de 2010

Profa. Dra. Maria Antonia Granville
Coordenadora Institucional

11.2 Subprojeto PIBID/Matemática-UNESP de Rio Claro e Guaratinguetá



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB

EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Detalhamento de SUBPROJETO (Licenciatura)

1. Subprojeto de licenciatura em:	
Matemática	
2. Número de bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto (de 10 até 24):	3. Número de supervisores participantes do subprojeto:
20	2
3. Coordenador de área do Subprojeto:	
Nome: MIRIAM GODOY PENTEADO	CPF: 057 273 048 90
Departamento/Curso/Unidade: MATEMÁTICA / MATEMÁTICA/ IGCE	
Endereço completo: Rua 4, n. 555, apto. 44 – RIO CLARO - SP	
CEP: 13500-030	
Telefone: DDD (19) 35 34 1689	
E-mail: mirgps@rc.unesp.br	

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4099992332439295>

4. Plano de trabalho

O subprojeto integrará os cursos de licenciatura em matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) de Rio Claro e da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG) e escolas da rede estadual de ensino das duas cidades.

O curso de Licenciatura em Matemática do IGCE teve seu início em 1959 e ao longo desses anos tem sido responsável pela formação de professores que atuam em escolas de cidades da região. O fato de que a maioria dos alunos reside em Rio Claro e tem dedicação exclusiva aos estudos possibilita um maior envolvimento nos projetos de ensino, extensão e pesquisa coordenados pelos docentes.

O curso de Licenciatura em Matemática do Câmpus da FEG, embora implantado em 2002, cumpre papel social importante como único curso de universidade pública instalado no Vale do Paraíba, sendo responsável pela formação de professores que atuam em cidades da região. Oferece aos licenciandos possibilidade de participação em projetos de ensino, extensão e pesquisa, contribuindo para uma formação integral de seus alunos. No que se refere à formação continuada de professores, os docentes têm participado também de inúmeras iniciativas em parceria com a Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá.

Este subprojeto de matemática recebe também o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Matemática Universitária do IGCE e dos Laboratórios de Ensino de Matemática (LEM) do IGCE e da FEG de forma a propiciar uma maior integração entre a pós-graduação e a graduação. Considera-se que os demais cursos de licenciatura em matemática de instituições brasileiras participantes do PIBID poderão se beneficiar dessa integração através de interações em ambientes virtuais e seminários presenciais especialmente planejados para a apresentação e discussão dos subprojetos de matemática.

Os professores e gestores das escolas parceiras possuem experiência de vários anos na profissão e estão dispostos a participar de forma mais planejada na formação dos alunos de licenciatura, pois consideram fundamental que a formação inicial de professores ocorra também no espaço da escola.

Tanto os professores das escolas quanto os coordenadores dos cursos de

licenciatura reconhecem que a participação num programa com as características do PIBID dará condições para elevar a qualidade das ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores de matemática e para fortalecer as relações entre a universidade e a escola pública refletindo positivamente no ensino de matemática para os alunos da escola básica.

De forma a atingir esses objetivos, os professores das escolas parceiras, alunos da licenciatura e os pesquisadores da universidade, constituirão um grupo para organizar ações de articulação entre a teoria e prática em educação matemática no âmbito da sala de aula do ensino fundamental e/ou médio. Esse grupo fará um mapeamento para identificar os principais problemas do ensino e aprendizagem de matemática da escola parceira relacionados a diferentes aspectos da cultura escolar, e delinear metas e ações estratégicas que permitam enfrentá-los.

Os bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores (os que atuam nas escolas parceiras) e professores da universidade planejarão uma fase de reconhecimento das escolas parceiras, da dinâmica do trabalho do professor no ambiente escolar dentro e fora da sala de aula. Os professores supervisores também terão um retorno à universidade para momentos de formação em educação matemática e matemática.

As disciplinas dos cursos de licenciatura em matemática do IGCE e da FEG, e dos programas de pós-graduação servirão de espaço de formação dos participantes do PIBID. A produção dos grupos de pesquisas vinculados aos programas de pós-graduação será compartilhada no âmbito do projeto de forma a contribuir para o desenvolvimento de ações inovadoras na escola, alinhadas com as principais tendências da área que são: o uso de tecnologia da informação e comunicação, o uso de materiais manipulativos, o uso de história da matemática na sala de aula, o ensino de matemática a partir de problemas, o ensino de matemática que considere a diversidade social, cultural e econômica dos estudantes da escola básica.

Essas diferentes tendências serão contempladas a partir da constituição de situações de aprendizagem em que os estudantes tenham que desenvolver uma atitude investigativa perante as tarefas propostas pelo professor, conforme discutido nos trabalhos de Ponte; Brocardo; Oliveira (2003) e Onuchic; Allevato (2004). Uma abordagem investigativa pressupõe que o aluno tenha a oportunidade de levantar e testar conjecturas e expor suas idéias perante a classe. Essa proposta se baseia no

modelo de cooperação investigativa desenvolvido por Alroe e Skovsmose (2002; 2006) o qual aponta diferentes elementos que fazem parte de uma atividade investigativa e que ao mesmo tempo são cruciais no processo de aprendizagem matemática. Esses elementos são: estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar. Desta forma processos dialógicos estão diretamente relacionados a processos de aprendizagem.

A proposta é planejar aulas, por exemplo, sobre geometria que incluam aspectos históricos; o uso de material manipulativo tais como objetos de madeira, caleidoscópio, entre outros; o uso de *softwares* de geometria dinâmica e sistemas como o DOSVOX que possuem sintetizadores de voz e que permitem a inclusão de estudantes cegos.

Além das atividades na sala de aula de cada escola, serão propostos projetos telecolaborativos envolvendo estudantes das escolas de Rio Claro e de Guaratinguetá. Isso ocorrerá através da escolha de um tema para o projeto que será orientado pelos professores e bolsistas de iniciação a docência. A interação entre os alunos de Rio Claro e Guaratinguetá ocorrerá através da internet utilizando *e-mail*, salas de bate-papo, fórum, mural e outras ferramentas do ambiente virtual Teleduc que está disponível no pólo de informática da UNESP.

A preparação dessas atividades será feita por um grupo formado por alunos da licenciatura, professores da escola e pesquisadores da universidade, permitindo um aprofundamento nos conceitos matemáticos envolvidos e uma melhor compreensão da proposta metodológica. Esse grupo terá dois subgrupos, um no IGCE e outro na FEG, que se reunirão semanalmente em suas unidades. Serão realizadas mensalmente vídeoconferências e a cada três meses, os subgrupos se encontrarão presencialmente em um dos campi para discutir a produção e compartilhar dúvidas, expectativas e idéias de planejamento e implementação.

Haverá também a constituição de um ambiente na internet para interação interna entre os participantes dos dois campi e, uma interação externa envolvendo os participantes deste subprojeto e os de outros subprojetos vinculados ao PIBID, incluindo outras áreas além da matemática para contemplar a articulação entre as componentes curriculares do ensino fundamental e médio.

A seleção dos bolsistas de iniciação a docência será feita de acordo com os critérios do edital PIBID, item 2.5.a, levando-se em consideração o tempo disponível

e o compromisso com a continuidade na carreira docente. Preferencialmente, serão considerados licenciandos a partir do 2o ano do curso, com prioridade aos alunos do 3o e 4o ano.

A seleção dos bolsistas supervisores (professores da escola) será feita de acordo com os critérios do edital PIBID, item 2.5.c, levando-se em consideração também o tempo (anos) de atuação como professor na escola, a carga horária na escola e a participação em cursos de formação continuada e/ou projetos de natureza pedagógica.

5. Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (enumerar todas as participantes do subprojeto institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura ¹	Último IDEB (quando houver)
<p>Nome E.E. Prof. Marciano de Toledo Piza</p>	<p>450 (ensino médio) 350 (ensino fundamental – 5ª. a 8ª. séries)</p>	<p>3,6</p>
<p>Endereço Avenida Navarro de Andrade, nº 139, Cidade Nova, Rio Claro – SP 19 3524 2226</p>		
<p>Nome Escola Estadual Prof. Luiz Menezes</p>	<p>350 alunos Ensino Médio e Fundamental (5ª. a 8ª. séries)</p>	<p>3,7</p>
<p>Endereço Rua Henrique Rangel de Castro, 280 Vila Angelina – Guaratinguetá – SP</p>		

¹ Para efeito deste Edital, são três os níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental e (c) complementar

fone (12) 3132-3322		
<p>*Inserir linhas de acordo com a quantidade de escolas.</p>		
<p>6. Ações Previstas</p>		
<p>a) Reuniões com todos os participantes para apresentação do projeto e delineamento de atividades específicas. Essas reuniões iniciais serão realizadas em um dos dois campi e contarão com a presença de professores das escolas, alunos da licenciatura e pesquisadores da universidade. Utilizaremos verba do PIBID ou da contrapartida da universidade para garantir que essas reuniões ocorram;</p> <p>b) Participação dos bolsistas de iniciação à docência nas reuniões semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que ocorrem nas escolas e outros momentos de trabalho de planejamento e avaliação, incluindo as reuniões de conselho de classe, de pais e as de discussão dos resultados do IDEB, da prova Brasil, entre outras;</p> <p>c) Observação pelos bolsistas de iniciação à docência das aulas dos professores de matemática das escolas parceiras;</p> <p>d) Levantamento de problemas relacionados à prática do professor na escola, que serão discutidos com os grupos de pesquisas vinculados aos programas de pós-graduação em reuniões periódicas de forma a elaborar ações voltadas à sala de aula, que contemplem a orientação curricular da Secretaria do Estado de Educação e o enfrentamento dos problemas previamente identificados;</p> <p>e) As ações delineadas serão desenvolvidas em sala de aula pelo professor supervisor com o auxílio dos bolsistas de iniciação à docência e os resultados obtidos serão discutidos, reformulados e disponibilizados para outros professores da mesma escola e de outras instituições;</p> <p>f) Elaboração de relatórios parciais pelos bolsistas de iniciação à docência (dois por ano) e supervisores sobre as ações desenvolvidas;</p> <p>g) Elaboração de relatórios semestrais pelos docentes da universidade, em particular, os responsáveis pelo projeto;</p> <p>h) Organização de dois eventos para apresentação dos resultados</p>		

obtidos. Esses eventos ocorrerão preferencialmente nas escolas para que a comunidade participe. Um evento será em Rio Claro e o outro em Guaratinguetá;

i) Organização de um espaço na internet para interação virtual entre os participantes do subprojeto e entre os participantes de diferentes subprojetos contemplados em nível de Brasil. Dessa forma, os bolsistas de iniciação à docência do IGCE e da FEG terão a oportunidade de interagir com bolsistas de subprojetos de outras unidades da UNESP e de outras universidades contempladas com o PIBID. O mesmo podendo ocorrer com os professores supervisores;

j) Preparação de material de divulgação (posters, slides e artigos) sobre as ações e resultados do projeto;

k) participação em seminários e eventos do PIBID e similares;

l) visitas guiadas dos alunos das escolas a universidade;

m) palestras na universidade para difusão de novas metodologias para o ensino da matemática;

n) Divulgação dos resultados obtidos em eventos de iniciação científica e congressos de educação matemática, bem como em ambiente virtual do PIBID, organizado pela CAPES.

7. Resultados Pretendidos

7.1 Em relação aos alunos da licenciatura e professores das escolas:

- formar professores de matemática com uma perspectiva mais ampla dos problemas da cultura escolar e do ensino e aprendizagem da matemática e que sejam capazes de formular ações práticas com base nas teorias desenvolvidas e compartilhadas pela área acadêmica;

- contribuir para que os professores fortaleçam a perspectiva de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, sem restrição e que assim, possam contribuir para diminuir o preconceito existente em relação a aprendizagem da Matemática;

- possibilitar o uso de metodologias inovadoras tais como as que usam tecnologia informática e materiais manipulativos em uma abordagem investigativa;
- contribuir para que os professores enfrentem os problemas do ensino e da aprendizagem de matemática, com vistas a melhorar o desempenho e aprimoramento dos alunos.

7.2 Em relação a escola e a universidade:

- fortalecer a colaboração entre escolas e universidade e delinear formas viáveis e produtivas de parcerias;
- contribuir para elevar a qualidade da escola pública;
- consolidar o papel da escola pública de educação básica como protagonista no processo formativo dos alunos da licenciatura;
- subsidiar a prática pedagógica do professor, oferecendo momentos de reflexão e elaborando conjuntamente propostas de atividades para a sala de aula que busquem a superação das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem;
- contribuir para a formação continuada do professor;
- oferecer aos alunos da escola pública a oportunidade de conhecerem melhor a universidade, seja pela atuação regular nas escolas, como também através de visitas guiadas eventuais a universidade, incentivando os mesmos a darem continuidade em seus estudos.

7.3 Em relação ao curso de Licenciatura em Matemática:

- fortalecer as ações do estágio supervisionado e de outros projetos em parceria com as escolas públicas;
- estreitar a relação entre teoria e prática, se beneficiando da parceria com os profissionais da escola básica;
- melhorar a articulação entre as disciplinas de natureza pedagógica e de conteúdo específico, promovendo a reflexão e análise dos planos de ensino, na busca de um fazer e um saber que atendam as necessidades atuais da escola básica;
- subsidiar a discussão da prática pedagógica e de metodologias de ensino da matemática nas disciplinas do curso de licenciatura em matemática, aproximando-as da realidade da escola pública;
- melhorar a articulação entre os professores dos cursos participantes desta proposta, promovendo a colaboração e o desenvolvimento de projetos de pesquisa em

conjunto;

- permitir o intercâmbio entre pesquisadores da área de educação matemática e matemática, favorecendo a troca de idéias e experiências;
- desenvolver atividades de articulação da pós-graduação e graduação;
- Com vistas aos objetivos estabelecidos, contemplar-se-ão os estudos teóricos sobre: diálogo e aprendizagem matemática, aprendizagem baseada em problemas, limites e potencialidades do uso tecnologia da informação em educação matemática, a matemática em ação na sociedade atual e a educação matemática de estudantes com deficiência física.

8. Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Encontros para delineamento da entrada nas escolas.	1	1
Vivência dos bolsistas de iniciação à docência na escola	2	24
Identificação e apresentação dos problemas a serem abordados para todos os participantes.	3	3
Leitura e discussão de teorias e preparação de metas e ações para a sala de aula. Essas atividades ocorrerão no espaço do LEM e serão coordenadas por diferentes grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação.	4	12
Evento 1 na escola para toda a	12	12

comunidade.		
Aplicação na escola das atividades planejadas	8	20
Avaliação, reformulação e divulgação de resultados	16	24
Evento 2 na escola para toda a comunidade	20	20
9. Previsão das ações que serão implementadas com a verba de custeio		
<p>Aquisição de material de consumo para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula tais como: papel, tinta de impressora, cola, madeira, EVA, isopor, dispositivo de armazenamento de dados digitais (cd, pendrive), tesoura, etc.</p> <p>Pagamento de fotocópias para reprodução das atividades que serão utilizadas com os alunos na sala de aula.</p> <p>Aquisição de passagens e diárias para que as pessoas envolvidas no PIBID possam realizar visitas e participação em eventos que contribuam para o aprimoramento das atividades do PIBID.</p>		
10. Outras informações relevantes (quando aplicável)		
<p>Esse projeto contará com a participação de pesquisadores com ampla experiência na formação de professores e trabalho de parceria com escolas da rede pública de ensino, incluindo os professores de prática de ensino e estágio supervisionado. Será articulado com os demais projetos de mesma natureza já em andamento, ou que iniciem a partir de 2010, nas unidades como, por exemplo, os financiados pela FAPESP na modalidade melhoria de ensino público e pelo Núcleo de Ensino da UNESP.</p> <p>O fato de estar vinculado a programas de pós-graduação possibilitará a</p>		

integração de estudantes de mestrado e de doutorado com alunos de licenciatura e professores da escola, possibilitando uma ampliação da rede de interlocutores dos participantes do PIBID. É importante destacar que esses estudantes são oriundos de diversos estados brasileiros e muitos deles atuam ou atuarão como docentes em cursos de licenciatura em matemática o que propiciará a multiplicação das ações e resultados do PIBID num futuro próximo.

A prática docente se constitui na aprendizagem compartilhada e o Laboratório de Ensino Matemática torna-se um espaço privilegiado para ocorrer essa integração entre alunos e professores da graduação e dos programas de pós-graduação e, ainda de professores e alunos da rede pública de ensino. Consideramos, portanto, que existirá uma interface entre os processos de ensino e aprendizagem de alunos participantes desse projeto, os quais terão oportunidade de vivenciar práticas docentes diferenciadas durante sua formação.

O professor pesquisador inserido nesse espaço formativo poderá refletir sobre sua própria prática e ainda obter elementos teórico-metodológicos que o auxiliem na re-elaboração de seus métodos de ensino e teorias de trabalho. Por sua vez, os professores da rede pública de ensino poderão se beneficiar em vários aspectos: participação/retorno de um espaço acadêmico, conseqüentemente, de pesquisa; reflexão sobre sua prática docente; vivência de práticas docentes diferenciadas; participação em um ambiente em que possam apresentar e discutir suas expectativas e problemas do cotidiano escolar e contrastá-los com a visão acadêmica e dos colegas oriundos de outras instituições de ensino com suas diferentes experiências as quais proporcionarão um aprendizado compartilhado do grupo. Entendemos que o impacto interno e externo de um projeto como este se configura nas inter-relações que serão constituídas no espaço da escola e da universidade, almejando a re-elaboração das práticas docentes e novas formas de ensino e aprendizagem da matemática.

Esta perspectiva baseia-se em estudos que indicam que ações colaborativas entre a escola básica e a universidade contribuem para a re-significação da prática docente e para a elaboração de novas formas de ensino e aprendizagem da matemática. Além disso, essa colaboração traz um ganho de qualidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores (REID; BRAIN; BOYES, 2007; RUTHVEN; GOODCHILD, 2008; FIORENTINI; GRANDO; MISKULIN, 2009).

O projeto incentivará que os participantes elaborem atividades de forma escrita

que poderão se tornar artigos a serem apresentados e publicados em congressos da área. Além disso, poderão ser publicados em periódicos, como por exemplo, *Bolema* e *Zetetiké* (revistas de Educação Matemática) e ainda espera-se produzir um fascículo tipo livro com todas as atividades desenvolvidas durante o projeto. Ainda teremos a criação de espaços virtuais (site, *blog* e fóruns de discussão) onde essa produção de atividades textuais e utilização de software educativo estarão à disposição de outros, professores e alunos de diferentes escolas.

Os pesquisadores dos dois câmpi proponentes do projeto possuem experiência com atividades educativas em ambientes virtuais, o que garante as ações de interação na internet que estão planejadas.

Até o presente momento, além da coordenadora, a equipe do projeto está composta por pesquisadores com experiência de vários anos em cursos de Licenciatura. A equipe inicial é formada pelos docentes:

Adriana Cesar de Mattos (<http://lattes.cnpq.br/6010359389066152>)

Alice Kimie Miwa Libardi (<http://lattes.cnpq.br/1510825392356387>)

Arlete de Jesus Brito (<http://lattes.cnpq.br/9945721468897540>)

Galeno José de Sena (<http://lattes.cnpq.br/5751030321381870>)

José Ricardo de Rezende Zeni (<http://lattes.cnpq.br/1085755634278513>)

Marcelo de Carvalho Borba (<http://lattes.cnpq.br/4055717099002218>)

Maria Tereza de Lima Carvalho (<http://lattes.cnpq.br/0924472312037578>)

Renata Zotin Gomes de Oliveira (<http://lattes.cnpq.br/0497019764358335>)

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin (<http://lattes.cnpq.br/4038761576121322>)

Suzinei Aparecida Siqueira Marconato

(<http://lattes.cnpq.br/8040374567032038>)

Tânia Maria Vilela Salgado Lacaz (<http://lattes.cnpq.br/7084719572595173>)

Vera Lia Marcondes Criscuolo de Almeida

(<http://lattes.cnpq.br/7915134592131773>)

REFERÊNCIAS

ALROE, H.; SKOVSMOSE, O. *Dialogue and learning in mathematics education: intention, reflection, critique*. Dordrecht: Kluwer, 2002.

ALROE, H.; SKOVSMOSE, O. *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIORENTINI, D.; GRANDO, R.C. MISKULIN, R.G.S.(org.) *Práticas de formação e de pesquisa de*

professores que ensinam matemática. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

ONUCHIC, L.R.; ALLEVATO, N.S.G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M.C. (org.) *Educação matemática: pesquisa em movimento*. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004, p.213-231.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. *Investigações matemáticas na sala de aula*. Coleção: Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Reid, I.; Brain, K.; Boyes, L.C. Networked learning communities: Joined up working? In T. Townsend, & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 433-444). Netherlands: Springer, 2007.

RUTHVEN, K.; GOODCHILD, S. Linking researching with teaching: towards synergy of scholarly and craft knowledge. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education*. 2ª ed. Mahwah (USA): Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 561-625.

11.3 Ementa da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências de Rio Claro

Av. 24-A, nº 1515 - C.P. 199 - CEP 13506-900 - Rio Claro - SP - fone - (19) 3526-4106
- e-mail - sgibr@rc.unesp.br

CURSO: Matemática					
HABILITAÇÃO					
OPÇÃO					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Departamento de educação					
IDENTIFICAÇÃO					
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO				SERIAÇÃO IDEAL
EDO 1003	Prática De Ensino E Estágio Supervisionado I				3º ano
OBRIG/OPT/EST.	PRÉ E CO-REQUISITO				ANUAL/ SEMESTRE
Obrigatória					
CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DE CARGA			
		HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PRÁTICA	OUTRAS
7	105	60		45	
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA					
AULAS TEÓRICAS		AULAS PRÁTICAS		AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS	
OBJETIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)					
<p>Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:</p> <p>Conhecer o cotidiano escolar</p> <p>Conhecer os direitos e deveres dos docentes em seu ambiente de trabalho.</p> <p>Conhecer os diferentes sindicatos de professores e suas funções.</p> <p>Relacionar as teorias estudadas nas disciplinas de psicologia e os processos de ensino e de aprendizagem da matemática.</p> <p>Observar a potencialidade da análise de erros no ensino de matemática.</p>					
CONTEUDO PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)					
<p>A Prática Do Ensino Da Matemática. A prática docente. O cotidiano escolar.</p> <p>Profissionalização docente.</p> <p>Teorias de aprendizagem e ensino de matemática</p>					

Análise de erros e ensino

Erro e ensino das operações com números naturais.

Erros e ensino de números inteiros

Erros e ensino de racionais não inteiros

Erros e ensino do conceito de área

METODOLOGIA DO ENSINO**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA.**

Esta etapa do curso privilegiará análise de textos e debates referentes à Educação e à Educação Matemática e a elaboração de textos (resenhas, comentários críticos e registros escritos) e de pequenas investigações a partir da observação do ambiente escolar, em escolas de ensino fundamental e médio.

ANÁLISE DO COTIDIANO ESCOLAR:

Estágio supervisionado em escolas públicas de ensino fundamental e médio da região, focalizando o cotidiano escolar, o processo de ensino e aprendizagem e os erros persistentes dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

(por ordem de prioridade)

BICUDO V. A. M., (organizadora). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**, São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BICUDO V. A. M., BORBA C. M. (organizadores). **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**, São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

COLL, C., MARTÍN E., MAURI T., MIRAS M., ONRUBIA J., SOLÉ I., ZABALA A., **O Construtivismo na Sala de Aula**, São Paulo: Editora Ática, 1998.

CORREIA, C. E. F. **Matemática, análise de erros e formação de professores polivalentes**. S Paulo: Porto de Idéias, 2010.

DAVIS, C. e ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**. (74) agosto/1990

FIORENTINI D., MIORIM, A. M. (organizadores), **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas, SP: Editora Graf. FE/Unicamp - Cempem, 2001.

GERALDI, G.M.C., FIORENTINI, D., PEREIRA, A. M. E. (Organizadores). **Cartografia do Trabalho Docente**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

LEITE, C. D. P. . Saberes e Poderes: Proposições a partir da infância, da escola e da formação docente. **Educação e Filosofia**, v. 21, p. 1-12, 2007

LEITE, C. D. P. . Mosaico: Múltiplos Olhares da/na Sala de Aula. In: Cesar Donizetti Pereira Leite; Leila Maria Ferreira Salles; Maria Beatriz Loureiro de Oliveira. (Org.). **Psicologia-Educação e Contemporaneidade**. 1 ed.Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000, p. 11 - 27

PEREZ, J. Números Decimales, porque? Para que? Madrid: Ed. Síntesis.

São Paulo. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de S Paulo**. S Paulo: SEE, 2008.

11.4 Ementa da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II


UNESP **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
Instituto de Biociências de Rio Claro

Av. 24-A, nº 1515 - C.P. 199 - CEP 13506-900 - Rio Claro - SP - fone - (19) 3526-4106
 - e-mail - sgibrc@rc.unesp.br

CURSO: Matemática					
HABILITAÇÃO					
OPÇÃO					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Departamento de Educação					
IDENTIFICAÇÃO					
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO			SERIAÇÃO IDEAL	
EDO 1004	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II			4º. ano	
OBRIG/OPT/EST	PRÉ E CO-REQUISITO			ANUAL/ SEMESTRE	
obrigatória	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da Matemática Elementar (pré-requisito) - Didática (co-requisito) - Psicologia da Educação (co-requisito) 			anual	
CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL	HORÁRIA		DISTRIBUIÇÃO DE CARGA	
20	300	TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PRÁTICA	OUTRAS
		120	180		
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA					
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEÓRICAS/PRÁTICAS		OUTRAS	
OBJETIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)					
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a dinâmica do trabalho escolar. • Analisar aspectos que interferem na situação didática, tais como: <ol style="list-style-type: none"> 1. desenvolvimento cognitivo dos alunos, 2. expectativas dos alunos em relação à escola, 3. obstáculos didáticos que se formam no processo pedagógico, 4. obstáculos epistemológicos que estão na gênese dos conceitos 5. contrato didático implícito em sala de aula de matemática. • Reconhecer a Educação Matemática como área de conhecimento. • Discutir as atuais tendências pedagógicas da Educação Matemática, analisando potenciais e limites de cada uma delas. • Analisar propostas e materiais didáticos para o ensino de Matemática. • Analisar práticas pedagógicas para o ensino de Matemática e implicações sociais das mesmas. 					

- Elaborar subsídios pedagógicos para a Educação Matemática em nível de ensino fundamental e médio.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.

A função sócio-política da Educação Matemática.
Análise das relações sociais, na sala de aula, e ensino de matemática

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA.

Materiais didáticos na Educação Matemática.
Livros didáticos e paradidáticos.

TENDÊNCIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA.

Resolução de problemas.
Etnomatemática e Modelagem matemática.
Uso pedagógico da história da matemática
Utilização de tecnologias no ensino.

A PRÁTICA DO ENSINO DA MATEMÁTICA.

A prática docente.
O cotidiano escolar.

O TRABALHO ESCOLAR.

O planejamento educacional.
A organização curricular.

A ABORDAGEM DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS.

Elaboração de atividades de ensino de matemática.

METODOLOGIA DO ENSINO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA. (120 horas/aulas – 60 por semestre)

Esta etapa do curso privilegiará a análise de textos, debates de temas referentes à Educação Matemática, elaboração de textos (resenhas, comentários críticos e registros escritos), participação em oficinas e elaboração de materiais didáticos para a intervenção pedagógica.

ANÁLISE DO COTIDIANO ESCOLAR E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA. (180 h/a – 90 por semestre)

Visitas a escolas da região focalizando o tratamento dado à Educação Matemática.

Estágio Supervisionado em escola pública de ensino fundamental ou médio para as seguintes atividades:

- 1) Observação da dinâmica escolar (durante todo o estágio)
- 2) Observação participativa em sala de aula (60 horas/aula)
- 3) Intervenção:

- A Partir da análise sobre o papel das rotinas de sala e aula no fracasso na aprendizagem de matemática, será proposto o seguinte problema que norteará a intervenção pedagógica do aluno em seu estágio: como reduzir o quadro geral de fracasso no ensino de Matemática?
- Serão produzidos materiais didático-pedagógicos em pequenos grupos em torno de problemáticas didáticas específicas, propostas pelo tema de pesquisa, e que serão utilizados na etapa de intervenção. Tais materiais serão apresentados para todos os licenciandos em forma de seminários antes da intervenção na escola de estágio. A intervenção se dará em dois tipos de situação:

a) em oficinas oferecidas aos alunos da escola em que estará ocorrendo o estágio

em horário diferente daqueles em que têm aulas na escola (40 horas/aula).
b) em sala de aula (80 horas/aula)

A intervenção é o momento de ação no cotidiano escolar buscando investigar o problema de pesquisa inicialmente proposto. Este agir tem como base teórica todas as reflexões iniciais, as observações e as análises efetuadas do problema a ser estudado. A análise dos dois tipos de intervenção ocorrerá durante as aulas de fundamentação teórica, buscando explicitar para o licenciando a relação indissolúvel entre teoria e prática.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- BICUDO V. A. M., (organizadora). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRITO, A. J. et al. **História da matemática em atividades didáticas**. Natal: EDUFRN, 2005.
- COLL, C. MARTÍN E., MAURI T., MIRAS M., ONRUBIA J., SOLÉ I., ZABALA A., **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- DEMO, P. Avaliação sob um olhar propedêutico. Campinas: Papirus, 1996.
- FIORENTINI D., MIORIM, A. M. (organizadores), **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas, SP: Editora Graf. FE/Unicamp – Cempem, 2001.
- GUIMARÃES, A. M.. Grito de uma jovem militante. Escutamos?. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 30, p. 1227-1233, 2012.
- GUIMARÃES, Áurea Maria . Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar. **Revista Educação**, v. 35, p. 413-429, 2010.
- IMENES, L. M. **Um Estudo Sobre o Fracasso do Ensino e da Aprendizagem da Matemática**. Rio Claro: UNESP/IGCE, Dissertação de Mestrado, 1989.
- KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- LOPES, A. J. O uso da calculadora na educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Cidadania**. S Paulo: Ação Educativa, 2002.
- Silva, E. O. et al. O contrato didático e o currículo oculto: um duplo olhar sobre o fazer pedagógico. **Revista Zetetiké**. V. 4 n. 6, jul/dez 1996, p. 9 a 23.

COMPLEMENTAR

- BOURDIEU. P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CARAÇA, B. J., **Conceitos Fundamentais da Matemática**, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1981.
- CARRAHER, T. N., & CARRAHER, D. W., & SCHLIEMANN, A., **Na Vida Dez, Na Escola Zero**, São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- CARRAHER, T. N., **Aprender Pensando**, Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- CARRERA DE SOUZA, A. C., BALDINO, R. R., LINARDI, P. R. Pesquisa-Ação Diferencial. In: **ZETETIKÉ**. Campinas: CEMPEM/UNICAMP. Vol. 10 (17/18) Janeiro/Dezembro de 2002. Pág. 9-41. (Português). (Meio Impresso). ISBN: 0104-4877.
- CARRERA DE SOUZA, A. C., BALDINO, R.R., Manifesto Sobre o Cotidiano da Escolaridade Brasileira. In: BICUDO, M. A. V., SILVIA JUNIOR, C. A., **A Formação do Educador e Avaliação Educacional**, São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CARRERA de SOUZA, A. C., História, Sentos Matemáticos e Constructos Reflexivos, Campinas: FE-UNICAMP-CEMPEM., **ZETETIKE**, Ano 3, N°3., 1995.
- CARRERA de SOUZA, A. C., **Matemática e Sociedade: Um Estudo das Categorias do Conhecimento Matemático**, Campinas: FE/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1986.
- CARRERA DE SOUZA, A. C., O Reencantamento da Razão: ou pelos caminhos da teoria-histórico-cultural. In: BICUDO, M. A. V., **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

D'AMBRÓSIO, U., *Etnomatemática*, São Paulo: Editora Ática, 1990.
 DANIELS, H., *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*, Campinas: Papirus Editora, 1994.
 DAVIS, P. J., & HERSH, R., *A Experiência Matemática*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1985.
 GOODSON, I. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 (35), maio/ago, 2007. p. 241 a 252
 MIGUEL, A. e BRITO, A. J. "A história da matemática na formação do professor de matemática" *Caderno CEDES*. N. 40. Campinas: Papirus, 1996. p. 47 a 61.
 OLIVEIRA, M. K., *Vygotsky*, São Paulo: Editora Scipione, 1995.
 SAVIANI, D., *Escola e Democracia*, São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1984.
 VYGOTSKY, L. S., *A Formação Social da Mente*, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1989.
 VYGOTSKY, L. S., *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1989.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Participação nos trabalhos realizados em aula de preparação e apresentação de seminários.
 Avaliação individual.
 Relatório de estágio.

EMENTA (TÓPICOS QUE CARACTERIZAM AS UNIDADES DOS PROGRAMAS DE ENSINO)

A educação matemática. Materiais didáticos para o ensino da matemática. Tendências no ensino de matemática. A prática do ensino da matemática. O trabalho escolar. A abordagem de conteúdos matemáticos.

ASSINATURA(S) DO(S) DOCENTE(S) RESPONSÁVEL (EIS):

Dece Brito

APROVAÇÃO:

CONSELHO DO DEPARTAMENTO: Em 30/01/2013

Márcia Reami
 Chefe do Departamento
 Profa. Dra. Márcia Reami Pechua
 Chefe do Departamento de Educação

CONSELHO DE CURSO: Em 13/02/2013

Thais F. M. Moraes
 Coordenador de Curso

COMISSÃO PERMANENTE DE ENSINO: Em -/-/-

Delegação de competências Portaria IB nº 115/09 de 14.08.2009

Presidente

CONGREGAÇÃO: 08/03/2013 - *Reconheço*